

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE ÇOCUKLAR
İÇİN FELSEFE: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Nilüfer Bircan KAYA
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE ÇOCUKLAR
İÇİN FELSEFE: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

PHILOSOPHY FOR CHILDREN IN LIFE STUDIES AND SOCIAL STUDIES
COURSES: AN ACTION RESEARCH

Nilüfer Bircan KAYA
(Doktora Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Gül TUNCEL

İstanbul, 2020

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2020**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

06/02/2020


Nilüfer Bircan Kaya

ÖZGEÇMİŞ

1999-2003	Şanlıurfa Anadolu Lisesi
2004-2008	Lisans: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
2008-2009	Araştırma Görevlisi: Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
2009-2011	Yüksek Lisans: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
2011-2020	Doktora: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
2009-2018	Görevlendirme ile Araştırma Görevlisi: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı
2018- Devam ediyor	Araştırma Görevlisi: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
E-posta	niluferbircan.kaya@erdogan.edu.tr

ÖNSÖZ

Eğitim seni mutlu etmez. Özgürlükte vermez. Şayet özgürsek, özgür olduğumuz için mutlu olamayız veya eğitilmişsek eğitilmiş olduğumuz için. Çünkü eğitim mutlu olma farkındalığımız anlamına gelebilir. Gözlerimizi ve kulaklarımızı açar, bize hazların gizli yerini söyler, bizi yalnızca tek bir özgürlüğün varlığına inandırır, o da akıldır ve bize kendi yolumuzda yürüyebilme -yani aklımıza- teminatı ve güveni verir.

Iris Murdoch

Merak duygusunun henüz filizlendiği ve her varlığın, her olayın, her sorgulamanın ilk elden gözlemlendiği bir dönemde “Çocuklar için Felsefe” bulunmaz bir araçtır. Özellikle akademik başarı üzerine temellenmiş okul sistemleri, her ne kadar yeni yöntem ve tekniklerle eğitim ortamını öğrenci merkezli hale getirmeye çalışsa da, çocukların doğuştan getirdiği merak duygusu zamanla körelmektedir. Çocukların dört yaş merakının yaşam boyu sürmesi adına, dünyanın birçok yerinde sıklıkla kullanılan ve son zamanlarda ülkemizde de oldukça popüler olan “Çocuklar için Felsefe” Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleriyle bütünleştirilerek sorgulayan vatandaş yetiştirmek bağlamında yeni fırsatlar yaratmaktadır. Felsefi düşünme becerilerine sahip çocuklar kendilerine güvenen, sosyal çevrelerine duyarlı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş, muhakeme edebilen, kendi yaşamlarında sağlıklı kararlar alabilen, iletişim gücü yüksek, dünyaya ve sorunlara daha geniş bir perspektiften bakabilen ve çözüm üretebilen bireyler olarak yetişeceklerdir. Bu sorgulama toplumunda rehber olan öğretmen ise yukarıda bahsedilen bireyleri yetiştirebilecek öğretmenlik bilgi, beceri ve donanımına sahip olmanın yanı sıra felsefi yönden de duyarlı olmalıdır. Felsefenin bir ders olmaktan öte, bir yaşam biçimi olarak hayatın her alanına yayılması anlamında okul öncesinden başlamak üzere, tüm eğitim programlarında gereken değerin verilmesi adına, bu çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir. “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde Çocuklar için Felsefe: Bir eylem araştırması” çalışmasının uygulanmasında pek çok kişi ve kurumdan destek alınmıştır.

Yıllar süren bir emek ve çabanın ürünü olan bu eser, sadece bir tez olmaktan öte, felsefenin benim için bir hayat biçimi haline gelmesinde; merak, araştırma ve sorgulamanın doğasını daha derinlemesine kavramak suretiyle, bir bilim insanı olma

yolunda gereken niteliklerin neler olduğunu anlamada ve kendini bir amaca adanmanın ince rahatsızlığı ve sonsuz huzuru arasında gidip gelmede bana ışık olan bir süreçtir.

Tüm bu süreçlerde bana katkılarını ve desteğini esirgemeyen, sadece akademik anlamda değil manevi anlamda da yanımda olan, bana felsefeyi anlama yolunda rehber olan kıymetli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Gül TUNCEL’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez izlemelerimde değerli görüş ve önerileriyle tezime katkıda bulunan kıymetli hocalarım, Sayın Prof. Dr. Alev ÖNDER ve Sayın Prof. Dr. Levent DENİZ’e emekleri için çok teşekkür ederim. Eğitimimi aldığım ve beni felsefenin sonsuz yolculuğu ile tanıştıran University of Washington’daki kıymetli hocalarım Jana Mohr LONE, Sara GOERING, Karen S. EMMERMAN, David SHAPIRO ve Jason BENCHIMOL’a değerli katkıları ve misafirperverlikleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Uzman görüşünü aldığım, uygulama süreçlerinde de beni destekleyen, bana değerli görüş ve önerileriyle katkıda bulunurken, manevi anlamda da yanımda olan kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yine uzman görüşleri ile bana katkıda bulunup destekleyen değerli hocalarım Öğr. Gör. Dr. Bülent ÖZDEN, Öğr. Gör. Dr. Seda Gül KARTAL, Arş. Gör. Dr. Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ, Arş. Gör. Kübra ÖZÇETİN, Dr. Seda ÇARIKÇI ve Md. Yrd. Sedef HÜZMELİ’ye, uygulamalarımı yaptığım devlet okulundaki müdür ve müdür yardımcılara, çalışma grubumdaki sevgili öğretmenlere ve öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Tezime başladığım günden beri her zaman yanımda olan, bana güvenen, pes etmeme asla izin vermeyen, zaman zaman göz yaşlarımı silen, zaman zaman “Bu tez bitse de artık rahat rahat vakit geçiresek?” diye yakınan, uykusuz gecelerde yanı başımda sabahlayan, bana yemekler yapıp getiren, desteklerini akademik, maddi ve manevi anlamda esirgemeyen sevgili can dostlarım Sedef HÜZMELİ, Sevim YENİÇERİ ve Ayşe ESKİCİ’ye, tezimin son demlerinde ve artık pes ettiğimi düşündüğüm anda hayatıma giren ellerimden tutup beni ayağa kaldıran ve bana ışık olan ilham kaynağım Sevgili Feyiz FEYİZOĞLU’na, tüm hayatım boyunca maddi-manevi anlamda desteklerini üzerimde hissettiğim, her zorlukta ve mutlulukta yanımda olan canım annem Fehime KAYA, babam Yaşar KAYA ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

Nilüfer Bircan KAYA
2020-Çayeli/Rize

ÖZET

HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerindeki kazanım, beceri ve kavramlarla entegre edilen çocuklar için felsefe oturumlarının çocukların felsefi duyarlılığını, kavram kazanımlarını, soru sorma becerilerini, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerini arttıracakı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ilkokul öğrencilerini çocuklar için felsefe ile tanıştırmak, onların işbirlikli bir sorgulama toplumunda yetişmeleri yoluyla demokratik ve etkili bir vatandaş olmalarına ön ayak olur. Uygulanan eylem araştırması bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı ile ilgili veriler toplamayı, bu verileri analiz etmeyi ve sonuçlandırmayı içermektedir.

Bu amaçlara ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 2. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde Çocuklar için Felsefe uygulaması öncesi ve uygulaması sonrası kavram üzerine düşüncelerindeki (felsefenin doğasını anlama, kendini tanıma ve saygı) değişimleri nasıldır?
2. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanan Çocuklar için Felsefe oturumları arasındaki soru sorma çeşitliliklerinin, felsefi duyarlılıklarının, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerinin değişimi nasıldır?
3. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanan Çocuklar için Felsefe oturumlarında aldıkları rollere yönelik duygu ve düşünceleri ile ilgili değişim nasıldır?
4. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanan Çocuklar için Felsefe oturumları arasındaki sınıf ikliminin değişimi nasıldır?

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanmış, İstanbul ili Pendik ilçesindeki bir ilkokulun 2. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 42 ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, üniversitede akademisyen olup, gözlemciler sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Uygulama 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiş olup, veri toplama aracı olarak açık uçlu ön algı son algı anketi, gözlem formu, öğrenci ve öğretmen görüşme formları, video analizleri ve öğrenci

günlükleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğine göre MAXQDA programı aracılığı ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre 2. ve 4. sınıf Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ile entegre edilen çocuklar için felsefe oturumlarında soru çeşitliliği, felsefi duyarlılık boyutlarında nispeten, kavram üzerine düşünme öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerinin gelişimi boyutlarında ise olumlu gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini demokratik ve güvenli bir sınıf ortamında hissettikleri tespit edilmiş ve bu süreçten oldukça keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Çocuklar için felsefenin çocukların düşünme ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Buna bağlı olarak bu yaklaşımın diğer disiplinlere entegre edilmesi ve daha erken yaşlardan başlamak üzere her düzeyde uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için felsefe, öz farkındalık, sosyal farkındalık, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi

ABSTRACT

PHILOSOPHY FOR CHILDREN IN LIFE STUDIES AND SOCIAL STUDIES COURSES: AN ACTION RESEARCH

It has thought that integrating philosophy for children sessions to the level of skills, concepts, and aims of Life Studies and Social Studies programs is expected to enhance children's philosophical sensitivity, questioning, conceptual thinking, self-awareness, and social awareness skills. In addition to this, introducing children to philosophy for children sessions promote them as being a democratic and effective citizen in a collaborative community of inquiry. Applied action research involves gathering data, analyzing, and evaluating to discover whether those aims substantiate or not.

On this purpose, the questions stated below have been questioned:

1. How have 2nd-grade and 4th-grade elementary school students changed in terms of conceptual thinking (understanding the nature of philosophy, knowing thyself and respect) in Life Studies and Social Studies courses before and after Philosophy for Children applied?
2. How have students changed between Philosophy for Children sessions in terms of variety of questioning, philosophical sensitivity, self-awareness and social-awareness skills in Life Studies and Social Studies courses?
3. What is the opinion and perception of the students about philosophy for children's sessions?
4. How has the classroom climate changed between Philosophy for Children sessions in terms of in Life Studies and Social Studies courses?

This study designed as action research is one of the types of qualitative methods. Participants consisted of 42 2. and 4. grade primary school students who were studied in the Pendik province of Istanbul. The researcher who conducted the research is an academic, and observers were classroom teachers. It was practiced during the fall semester of the 2017-2018 academic year. Preliminary and final test open-ended questionnaire, observation form, journals of the students, semi-structured interview forms for students and classroom teachers, video records, and activity forms were used as data collection

tools. Data obtained were analyzed with the content analysis method via MAXQDA qualitative data analysis software.

According to findings, it was determined that there was a partial change in a variety of questions asked by students, and in their philosophical sensitivity and there was a positive change in their conceptual thinking, self-awareness, and social awareness skills in philosophy for children sessions integrated into Life Studies and Social Studies courses. Also, the results of this study showed that the students perceived themselves as being in a democratic and safe classroom climate and expressed their enjoyment of the process. These findings highlight that Philosophy for children approach promotes thinking skills, and social-emotional development in children. In this regard, future researches are recommended to integrate philosophy for children into all disciplines and suggest practicing at every level starting early ages.

Keywords: Philosophy for Children, Life Studies, Social Studies, Action Research, Self-awareness, Social Awareness.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	10
1.6. Tanımlar-Kısaltmalar	10

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Kavramsal Çerçeve	12
2.1.1. Genç filozof: Çocuklarla felsefe yapılabilir mi?	12
2.1.2. Dünyada ve Türkiye’de çocuklar için felsefe	16
2.1.3. Sorgulama toplumu (Community of Inquiry-CPI)	24
2.1.4. Çocuklar için felsefe ve beceri ilişkilendirilmesi.....	29
2.1.5. Felsefî duyarlılık	39
2.1.6. Çocuklar için felsefeye pedagojik açıdan bakmak: Felsefe gerçekten öğretilbilir mi?	43
2.1.7. Çocuklar için felsefede öğretmenin rolü	46
2.1.8. Çocuklar için felsefe yaklaşımında kullanılan bazı yöntemler	53
2.1.8.1. Sokratik metot/ diyalog.....	53
2.1.8.2. Drama	55
2.1.8.3. Tartışma/argümantasyon.....	56

2.1.8.4. Düşünce deneyi.....	58
2.1.9. Çocuklar için felsefe ve kavramlar üzerine düşünme	59
2.1.10.Çocuklar için felsefede metinler/edebiyat/uyaranlar (story telling)	60
2.1.11.Çocuklar için felsefede sorular nasıl olmalıdır?	62
2.1.12.Felsefi sorgulama toplumunda sınıf iklimi	66
2.1.13.İlkokulda felsefe öğretimi	68
2.1.14.Çocuklar için felsefe ile Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin ilişkilendirilmesi	70
2.2. İlgili Araştırmalar.....	72
2.2.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar	72
2.2.2. Türkiye’de yapılan araştırmalar	79
BÖLÜM III: YÖNTEM	82
3.1. Araştırmanın Modeli	82
3.2. Çalışma Grubu	87
3.3. Veri Toplama Araçları	89
3.3.1. Gözlem formları.....	90
3.3.1.1. Öğrenci gözlem formu	90
3.3.2. Görüşme formları.....	91
3.3.2.1. Kişisel bilgiler formu	92
3.3.2.2. Ön algı- son algı anketi.....	92
3.3.3. Dokümanlar ve materyaller.....	93
3.3.3.1. Öğrenci günlükleri	95
3.3.3.2. Video ve ses kayıtları.....	95
3.4. Veri Toplama Süreci	96
3.5. Verilerin Analizi	103
3.5.1. Açık uçlu ön algı ve son algı anket formunun analizi	104
3.5.2. Doküman incelemelerinin analizi	104
3.5.3. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi	105
3.5.4. Gözlem formlarının analizi	105
3.5.5. Öğrenci günlüklerinin analizi	105
3.5.6. Eylem araştırmasında geçerlik ve güvenirlik çalışması	106
3.5.7. Tez uygulama eylem planı	109

BÖLÜM IV: BULGULAR.....117

4.1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Hedeflenen Kazanımları Kazanıp Kazanmadıklarına Yönelik Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Durumlarına İlişkin Bulgular	117
4.1.1. Felsefenin doğasını anlamaya yönelik bulgular	117
4.2.2. Kendini tanımaya yönelik bulgular	118
4.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hedeflenen Kazanımları Kazanıp Kazanmadıklarına Yönelik Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Durumlarına Yönelik Bulgular	123
4.2.1. Felsefenin doğasını anlamaya yönelik bulgular	124
4.2.2. Kendini tanımaya yönelik bulgular	125
4.2.3. Saygıya yönelik bulgular	130
4.3. İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Çeşitliğinin Dağılımına Yönelik Bulgular	134
4.4. İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Felsefi Duyarlılıklarının Değişimine Yönelik Bulgular	140
4.5. İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Öz Farkındalık Becerilerinin Dağılımı	165
4.6. İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Farkındalık Becerilerinin Dağılımı	178
4.7. Öğrencilerin “Çocuklar için Felsefe” (ÇİF) Oturumlarında Aldıkları Rollere Yönelik Duyguları ve Düşünceleri	187
4.8. Uygulama Sürecinde Sınıf İklimi	192

BÖLÜM V: SONUÇ.....200

5.1. Yargı	200
5.1.1. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası kavram üzerine düşünme değişimleri nasıldır?	200
5.1.2. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde soru sorma çeşitliliklerine yönelik değişimleri nasıldır?	201
5.1.3. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler felsefi duyarlılıklarına yönelik değişimleri nasıldır?	202
5.1.4. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası öz farkındalık becerilerindeki değişimleri nasıldır?	202

5.1.5. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası sosyal farkındalık becerilerindeki değişimleri nasıldır?	203
5.1.6. Öğrencilerin “Çocuklar için Felsefe” (ÇİF) Oturumlarında aldıkları rollere yönelik duyguları ve düşünceleri nelerdir?	203
5.1.7. Çocuklar için felsefenin sınıf iklimi açısından etkiliği nasıldır?	204
5.2. Tartışma	205
5.3. Öneriler	209
5.3.1. Araştırmacılara öneriler	209
5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler	210
KAYNAKÇA.....	211
EKLER	232
Ek 1: Milli Eğitim Bakanlığı İzni	232
Ek 2: 2. Sınıf Ders Planı Örneği	234
Ek 3: 4. Sınıflar Etkinlik Ders Planı	239
Ek 4: Öğrenci Gözlem Formu	247
Ek 5: Soru Kadranı	249
Ek 6: Öğrenciler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	250
Ek 7: Öğretmen Görüşme Formu	252
Ek 8: Öğrenciler için Kişisel Bilgiler Formu.....	253
Ek 9: Öğrenci Günlüklerinden Örnekler	254
Ek 10: Etkinliklerden Bazı Örnekler	256
Ek 11: Kavram Üzerine Düşünme Soruları	261

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1:	Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	88
Tablo 3.2:	Uzman Grubunun Özellikleri	98
Tablo 3.3:	CVR için Tek Kuyruklu Test, $p=0.5$	98
Tablo 3.4:	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Programlarının İlk Ünitesine Entegre Edilmiş Çocuklar için Felsefe Ders Planları Ölçeğine Ait Kapsam Geçerlilik Puanları	99
Tablo 3.5:	Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Güvenirlikleri	106
Tablo 3.6:	Miles ve Huberman'ın Sınıflandırmasına Göre Çalışmada Göz Önünde Bulundurulmuş Geçerlik-Güvenirlik Kontrol Listesi	108
Tablo 3.7:	Eylem Araştırmasının Sürecine Yönelik Uygulama Planı	110
Tablo 3.8:	2. Sınıf Hayat Bilgisi ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerine Entegre Edilmiş Kazanım-Beceri-Değer Tablosu	114
Tablo 3.9:	Uygulama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklar ve Geliştirilen Çözüm Yolları	115
Tablo 4.1:	Felsefenin Doğasını Anlamaya Yönelik Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Cevaplarının Dağılımı	118
Tablo 4.2:	Kendini Tanımaya Yönelik Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Cevaplarının Dağılımı	120
Tablo 4.3:	Felsefenin Doğasını Anlamaya Yönelik Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Cevaplarının Dağılımı	124
Tablo 4.4:	Kendini Tanımaya Yönelik Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Cevaplarının Dağılımı	126
Tablo 4.5:	Saygı Kavramına Yönelik Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Cevaplarının Dağılımı	131
Tablo 4.6:	İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Çeşitliliklerinin Oturumlar Arasındaki Değişimi	134
Tablo 4.7:	İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Felsefi Duyarlılıklarının Oturumlar Arasındaki Değişimi	141
Tablo 4.8:	İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuklar İçin Felsefe Oturumlarında “Felsefi Duyarlılık” ve “Öykülerin Analizi” Boyutlarına Yönelik Gözlem Sonuçları	162
Tablo 4.9:	İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Öz Farkındalık Becerilerinin Oturumlar Arasındaki Değişimi	165
Tablo 4.10:	İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Farkındalık Becerilerinin Oturumlar Arasındaki Değişimi	178
Tablo 4.11:	İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuklar İçin Felsefe Oturumlarındaki Beceri Değişimlerine Yönelik Gözlem Sonuçları	185

Tablo 4.12: İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuklar İçin Felsefe Oturumlarında Aldıkları Rollere Yönelik Duygu ve Düşüncelere Yönelik Görüşleri	187
Tablo 4.13: İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuklar İçin Felsefe Oturumlarında Sınıf İklimi Gözlem Sonuçları	193



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1: Eylem Araştırması Basamakları.....	85
Şekil 3.2: Veri Toplama Araçları	90
Şekil 3.3: Doküman Analizi Aşamaları.....	94
Şekil 3.4: Eylem Araştırması Veri Toplama Süreci Akış Şeması	100
Şekil 3.5: U Düzeni Sınıf Ortamı	102
Şekil 3.6: Halı Üzerinde Çember Düzeni	102



KISALTMALAR

- ÇİF** : Çocuklar için Felsefe
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, sayıltıları ve kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çocuklar doğaları gereği meraklı ve dünyayı keşfetme arzusuna sahiptirler. Çocukların bu doğal meraklarını daima canlı tutmak ve özellikle bilgiye hızla ulaşılabilen günümüz internet ve teknoloji çağının yarattığı bu karmaşada kendi hayat görüşlerini bulmalarını sağlamak için en iyi araç şüphesiz felsefedir. Felsefenin sınırsız hayal gücü ile bir araya gelmesi derinlemesine düşünmenin ve yaratıcılığın gelişmesine katkı sağlayacaktır. Çocukların daha küçük yaşlardan itibaren felsefe ile tanıştırılması soyut düşünmemeleri kaygısından doğan birtakım sorunlar yaratabileceği düşünülse de, “Çocuklar için Felsefe” yaklaşımı aracılığıyla felsefe ile tanıştırılan çocukların geleneksel anlamda felsefi disiplinlerin öğretilmesinden, filozofların fikirleri üzerine tartışmaktan veya klasik eserleri okumaktan öte, çocuklara felsefi sorgulamanın öğretilmesini içermektedir. Çocuklar için felsefe, felsefi düşünme yollarını çocuklara öğretmek yolu ile çocukların merak, sorgulama, kavramlar üzerine düşünme ve iletişim becerileri gibi alanlarda gelişmelerini sağlamayı amaçlayan bir pedagojik yaklaşımdır. Bunun yanı sıra çocuklara kanıta dayalı görüş sunma, bir görüşü nedenleriyle açıklama, ahlaki ikilemleri inceleme, bir sorunun birden fazla yanıtının olduğunu fark etme, hatta bazen bazı soruların cevaplarının dahi olmadığına dayanabilme ve kabul etme gibi becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Çocukluk dönemi var olan merak duygusunun yetişkinlikte kaybolması ile ilgili, önemli eserlerden biri olan Küçük Prens kitabında, Antoine de Saint-Exupéry çocukların dünyası ile yetişkinlerin dünyasının farklılığı, yetişkinlerin çocukluklarında var olan merak duygularını nedense hiç yaşamamış gibi yetişkinlikte unuttukları ve yetişkinliğe has tek düze hayatın koşuşturmasında sorgulamanın yitimini gözler önüne sermekte, Sophie’nin Dünyası kitabında ise Jostein Gaarder, yetişkinlerin bir tavşanın tüylerinin altında yaşam sürdüğünü ve ancak felsefi düşünenlerin ara sıra bu tüylere tırmanıp hayatın ötesini gördüğünü ifade ettiği gibi, yetişkinlerin keşfetme duygusunun yeniden canlandırılması felsefenin bir düşünme yolu ve bir yaşam pratiği olarak eğitim hayatına girmesi ile mümkün olacaktır. İnsanlığın ilk tarihinden beri gündemde olan, büyük sorular olarakta

nitelendirilen ve felsefenin de başlangıcından beri cevabının aradığı “Arkadaşlık nedir? Adalet nedir? Kişilik zaman içinde değişir mi? Düşünmeden durabilir miyiz? Hiç yalan söylememek mümkün müdür?” gibi daha milyonlarca soru aslında bir yetişkin ile bir çocuğun aynı uzaklıkta sorabileceği sorulardır. Bu soruların çocukluğa veya felsefeye özgü olarak nitelendirilmemesi gerekir. Çocukların bu sorularının yetişkinler tarafından dikkate alınması ve uygun felsefi düşünme yolları ile irdelenmelerine destek olunması, söz konusu çocukların yetişkinliklerinde bu soruları tekrar tekrar sormaları, deneyimlerini ve yaşamlarını sorgulamaları noktasında önem teşkil etmektedir.

Felsefe disiplininin doğası bakımından bir çocuk için ağır olduğu düşünülebilir. Aksine çocuk doğuştan bir filozoftur. Ayrıca Kennedy (2010, s.2) çocuk ve yetişkin ayrımını farklı yönlerden ele aldığında çocukluk kavramının biyolojik olarak asla ortadan kaybolmayacağını fakat “masumiyet” denilen bilmeme davranışının ortadan kaybolacağını, yetişkinlerin bile birbirleri arasında tartışmadıkları konuları (cinsellik, bağımlılık, ölüm vb.) çocukların da tartışabileceğini, bazı sorumluluk, zekâ ve yeterlilik alanlarının değişebileceğinin altını çizmektedir. Gareth Matthews (2000) de *Çocukluk Felsefesi* adlı kitabında çocukluk kavramının tarihsel olarak sorunlu olduğunu ifade etmekte, çocukların küçük insanlar olarak görüldüğünü, daha az yemek yiyip daha az çalışan, verilen görev türleri, düşünce ve davranış biçimleri yönünden büyüklerden farklı bir biçimde değerlendirilmediğini öne sürmektedir. Çocukluk ve yetişkinlik arasındaki sınırın yine yetişkinlerin yönlendirilmesi ile olduğu açıktır. Bu da bizi yetişkinlerin çocuk dünyasını anlayabilen kişiler olarak yetişmesi sorunsalı ile karşı karşıya getirmektedir. Bu amaçla ortaya çıkan çocuklar için felsefe, merak duygusu yok olmayan yetişkinler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Günümüzün bilgi ve teknoloji yoğunluğunun çocuk pedagojisine yansımaları da değişime uğramış, çocukların öğrenme yolları hiç kuşkusuz yön değiştirmiştir. Direk (2015), 21. yüzyıl çocukluğunun teknolojinin, medyanın ve görsel dünyanın renkliliğinden etkilendiğini, bu dünyadan çocukları uzaklaştırmak için ne ezberci eğitimden medet ummanın, ne de eğitim programlarını din ve ahlak bilgisi ile doldurmanın bir anlamı olmadığını, kural ve sınır koymanın da sorunları çözmediğini belirtmektedir. Peki, çocukların yaşadıkları dünyayı anlamlandırması için ne yapılmalıdır? Çocukların doğuştan gelen doğal merakları aile ortamında şekillenmeye çalışılsa da, sadece okuma yazma, matematik ve temel sosyal becerilerin öğretildiği yer olan ilkokullarda, bu düzeydeki

çocukların yaratıcılıkları ancak daha formal bir şekilde yönlendirme ve rehberlik etme yoluyla beslenilirse gelişebilir. Çocukların okuldan soğumamaları için onlara kendi içlerinde zaten var olanı yine onlara göstermek, bu sayede geleceğin toplumunu oluşturan bireyleri daha eleştirel, daha demokratik ve edindikleri fikirleri sorgulayan birer etkin vatandaş olarak yetiştirmek gerekmektedir (Wartenberg, 2009, s.5-6). Çocukların felsefe ile tanıştırılması ya da Platon, Aristo veya Kant'ı sınıfa getirmek, çocukların tıpkı yetişkinler gibi düşünmeleri gerektiği ya da onlar gibi düşündüğü anlamına gelmez. Ancak, temelde bütün filozofların da yüzyıllardan beri cevaplarını aradığı sorular ile çocukların sordukları sorular arasındaki benzerlikte yadsınamaz. Burada asıl soru, çocukların da dürüstlük, özgürlük, güzellik, adalet, haklar ve kurallar gibi cevabı belli olmayan ya da kişiye göre değişen problemlerle karşılaşmasıdır. Çocuklar sordukları sorulara örnek olarak şunlar verilebilir: İnsanın düşüncesi ve bilgisi gerçek midir? Her zaman çoğunluğu mu izlemeliyiz? Arkadaşlığı nasıl gösteririz? İyi bir toplum nasıl olmalıdır? Diğerlerinin düşüncelerini nasıl anlayabiliriz? Bu soruların cevapları çocuklarla birlikte daha çok kısa hikâyeler, romanlar veya görseller gibi farklı uyaranlarla başlayan, çocukların düşünme, muhakeme etme, becerilerini güçlendiren aktivitelerle aranır (Marashi, 2008). Çocuklar için felsefenin okul programlarına entegre edilmesi veya bir ders olarak okutulması çocukluğun doğasına ters düşen bir anlayış olmayıp, tam tersine günümüz bilim ve teknoloji çağının bir gerekliliği olan düşünme becerilerinin kazandırılması noktasında ihtiyaç konumundadır.

Ülkemizde felsefe öğretiminin yıllarca çocukların soyut düşünme becerileri ile bağdaştırılması onların bu dersi lisede veyahut üniversitede bütün bölümleri kapsamayacak şekilde ve çoğunlukla seçmeli olarak okumasına sebep olmuştur. Bu düzeyde dahi filozofların öğretilerinden ileri gidemeyen bir klasik felsefe öğretimi söz konusudur. Felsefe dersi ile ilişkili olan “Düşünme Eğitimi” dersi ise ortaokul 7. ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak verilmektedir. Bu derste eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, problem çözme gibi düşünmeye yönelik beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca bu düşünme becerileri öğretim programlarında da beceri, değer ve kavram basamaklarında programa entegre edilmek suretiyle verilmektedir. Düşünme yollarını öğretme yolları incelendiğinde karşımıza çocuklara düşünme ve sorgulama becerilerini öğreten bir akım olan “Çocuklar için Felsefe” yaklaşımı çıkmaktadır. Eleştirel düşünme yollarını argüman olarak seçen Matthew Lipman öncülüğünde 1970’lerde ortaya çıkan çocuklar için felsefe yaklaşımı John Dewey’in pragmatik felsefesine dayanmaktadır

(Vansieleghem ve Kennedy, 2011). Lipman üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme problemlerini fark etmiş ve sorgulama becerilerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bunun üzerine Lipman (1973) eleştirel düşünmeyi programa dahil ederek öğrencilerin felsefi problemleri muhakeme etmeleri sürecini deneyimlemeleri için onlara yeni problemleri uygulayabilecekleri yeni bir araç seti sunmuştur (Brandt, 1988; Beyer, 1990; Funston, 2017). Ayrıca Matthew Lipman ve Ann Margaret Sharp kurdukları Çocuklar için Felsefe Gelişme Enstitüsü (IAPC)'nde Çocuklar için Felsefe (ÇİF)'yi okul çağı çocuklarıyla felsefe yapma yaklaşımı olarak geliştirmişlerdir. Bu yaklaşıma bağlı olarak hazırladıkları öğretim programı ise amaçlı yazılmış felsefi metinlerden ve bunlara eşlik eden felsefe temalı öykülerden oluşan tartışma planları ve etkinlikleri içeren öğretim kılavuzlarından meydana gelmektedir (Burgh ve Thorton, 2016). Çocuklar için felsefe uygulamaları özgür, paylaşımlı, etkileşimli ve güvenli ortamlardır. Bu sınıflar çocuk filozofların metni yorumlayıp sorgulama toplumu olarak bir anlam ortaya koymak suretiyle, sorgulamanın götürdüğü yere gitme anlayışına dayanarak, öğrencilerin kendileri için düşünmeyi öğrendikleri bir yer olan otoritesi bulunmayan ve demokratik ortamlardır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980). Sorgulama etkinliği tartışma odağında yürür, bunun yanı sıra muhakeme etkinlikleri, çember düzeninde oturma, öğretmenin veya moderatörün tartışmayı derinlemesine yapmayı amaçladığı fakat grubun görüşlerini ve ilgisini de ortaya çıkarmaya izin verdiği çerçevede varlığını sürdürür (Biggeri ve Santi, 2012). Sorgulama toplumunda yapılan sosyal sorgulama sürecinde sınıfların başarısı, görüşlerin çatışmasına karşın; üyelerin bilinçli görüşleri ve fikirlerini paylaşmadaki gönüllülükleri, zamanları ve enerjilerine bağlıdır (Burgh ve Yorshansky, 2011). Çocuklar için felsefe bilgi merkezli değil, tam aksine katılımcıların kararlarını kendi iradeleriyle almalarına izin veren ve bilginin edinimini kolaylaştırmak için dizayn edilmiş teknik ve pratikler paketi olarak karşımıza çıkar. Dünyanın bir çok yerinde çocuklar için felsefeyi eğitim ortamlarına getirilmesini mümkün kılan öğretmenlere bu anlamda eğitimler veren, araçlar ve materyaller sağlayan merkezler vardır (Vansieleghem, 2005). Dünyada çocuklar için felsefe alanına ilişkin uygulamalar, okul öncesinden üniversiteye ve öğretmen eğitimine kadar geniş bir çerçevede yapılmaktadır. Kimi zaman çocuklar için felsefe dersi adı altında, kimi zaman da disiplinlerarası olarak okutulmaktadır. Hatta ABD'nin Hawaii eyaletinde Waikiki İlkokulu ve Kaulia Lisesi çocuklar için felsefeyi yaklaşım olarak okulun bütününe entegre eden kurumlardan ikisidir. Bu okullara göre çocuklar için felsefe sadece sınıf ortamında öğrencilere katkı sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda eğitimcilerin profesyonel

gelişimlerinde kendi sorumluluklarını üstlenmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu okullar çocuklar için felsefenin yöneticileri ve akademisyenleri de içeren işbirlikli bir sorgulama toplumunda eğitim sistemi için de can alıcı olduğunu iddia etmektedirler (Lukey, 2012, s.36). Ülkemizde çocuklar için felsefe alanında yapılan uygulamalar yok denecek kadar azdır. Kaldı ki, çocuklar için felsefenin program dışı bir aktivite olarak görülmesi zaten halihazırda yoğun olan programa fazladan yük anlamına gelir ki, bu da öğretmenler ve öğrenciler açısından zorlayıcı bir durumdur. Halbuki çocuklar için felsefe diğer disiplinlere kolaylıkla entegre edilebilen bir alandır. Lipman, okul içinde çocukların İngilizce, Tarih, Sosyal Bilgiler vb. derslerini gördükleri fakat onlara kendileri için düşünmeyi öğretmediğimiz, bağımsız yargılar, kişisel görüşlerinden gurur duyma, muhakeme yapmaktan hoşnut olma gibi konularda, yeterince teşvik etmediğimizin üzerinde durmaktadır (Lipman, 1973). Lipman, felsefi sorgulamayı eğitime adapte ederek Dewey'in düşünme eğitimini yalnızca özel bir disiplinle uygulamaktan öte, disiplinlerarası uygulanmasını desteklemektedir. Felsefe eleştirel bir konu olarak felsefi geleneğin analitik ve kavramsal becerilerinden yararlanmak suretiyle fen bilimlerinin bütün alanları ile ilişkilendirilebilir ve bununla birlikte okul konularına da yansıtılabilir. Ayrıca, felsefe fen bilimlerinin tek başına başaramayacağı böyle genel, çelişkili ve kompleks kavramlarla (doğru, adalet, güzellik ve erdem gibi) da ilgilenir (Lipman, 1988; Lipman 1984b, s.6, Juuso, 2007, s.121). Thomas Nagel (1987, s.4)'in belirttiği üzere felsefe, matematik ve fen gibi alanlardan farklıdır. Fen bilimleri gibi deney ve gözlemden çok düşünceye, matematik gibi formel kanıtların yanı sıra informel kanıtlara da dayanır. Sadece soru sorma, tartışma, fikir üretme, karşıt fikir oluşturma ve kavramların oluşumuna yönelik merak duyma yolları ile yapılır. Felsefi sorgulamanın yararları göz önüne alındığında buna verilebilecek en iyi örneklerden biri, Hawai'i Devlet Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen standart temelli Sosyal Bilgiler dersidir. Bu derste felsefi sorgulama ile öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamlarına transfer etmelerine ve problem çözmek suretiyle de bilgiyi anlamlandırmalarına yardım etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu yolla öğrenciler kendi deneyimlerini ve inanışlarını sorgularken, aynı zamanda beşeri bilimler üzerine olan bilgilerini de biriktirebilirler. Bu sorgulama toplumunda öğrenciler ve öğretmenler; diyalog, sokratik sorgulama, sorumlu düşünme ve empatiyi kullanarak, tarih, psikoloji, çağdaş toplum, ekonomi, siyasal bilimler, coğrafya ve sosyal etkileşim gibi alanlarda gerçekten merak ettikleri soru ve sorunları inceler. Bunun yanı sıra sorgulama boyunca öğrenciler, felsefi, eleştirel ve ahlaki düşünme araçlarını, her bir bilim dalının ortaya koyduğu geniş aralıktaki konu ve sorunlar ışığında disiplinlerarası bir biçimde

kullanabilirler (Makaiau ve Tanaka, 2018). Bu nedenle çocuklar için felsefenin Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri ile ilişkilendirmesi, hem bu derslerin kazanım, beceri, değer ve kavramlarına, hem de konu alanlarına uygunluğu açısından oldukça elverişli olduğu söylenebilir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri, çocukların kendilerini tanımaları ve bulundukları topluma uyum sağlayabilmeleri anlamında temel dersler olarak görülebilir. Bu derslerin çocuklar için felsefe gibi sorgulama temelli bir yaklaşımla ilişkilendirilerek yürütülmesi Sosyal Bilgiler programında da yer alan iletişim, empati, eleştirel düşünme, öz yönetim, sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama ve kanıtı kullanma gibi becerilerin yanı sıra, duyarlılık, saygı, sevgi gibi değerler ile Hayat Bilgisi Programında yer alan kendini tanıma, değişim ve sürekliliği algılama, kurallara uyma, sosyal katılım ve iletişim gibi beceriler ile özgüven, saygı, sevgi gibi değerlerin kazandırılması anlamında da önem taşımaktadır. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında kazandırılması amaçlanan bu kazanım, beceri, değer ve kavramların öğrencilerin kendi sorgulamaları yoluyla işbirlikli ve demokratik bir sorgulama toplumunda edinilmesinin daha etkili olduğu söylenebilir. Lipman'ın eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme olarak nitelendirdiği çocuklar için felsefenin temel düşünme becerileri de Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programında yer alan düşünme becerileri ile örtüşmektedir. Ayrıca Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri de, Çocuklar için felsefe'nin amaçladığı demokratik sınıf ortamlarını oluşturmayı amaçlamaktadır çünkü çocuklar için felsefe diyaloglarına katılan çocuklar, entelektüel olarak güvenli bir ortamda hem kendi seslerini duyurma şansını yakalayabilir, hem de öz farkındalığı gelişmiş, aynı toplumu paylaşan diğer bireylere karşı sosyal olarak farkındalık geliştiren ve çatışma çözümleriyle başa çıkmada daha öz güvenli olan bireyler olarak yetişebilirler. Bu nedenle bu ortamda eğitim gören çocuklar yansıtıcı muhakeme, özgür ifade ve ortak saygı gibi özellikleri bulunan ve doğasında demokratik bir ortam yaratma olan sorgulama toplumu sınıflarında; sadece bilişsel becerilerini değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerini de geliştirme imkanı bulabilirler (Fisher, 2000; 2001; 2006; Haynes, 2007; Biesta, 2011; Canuto, 2015). Böylece bireyler dünya hakkında, kendilerinin ve başkalarının yaşamlarını nasıl yönlendirecekleri konusunda sorular ortaya atmak yoluyla bulundukları toplumda bütünüyle yer alabilirler (Cassidy, 2012). Sosyal Bilgiler dersi sorgulayan bir vatandaş yetiştirme amacı güderken, sosyal sorgulama diyalogun temel süreçlerini kullanarak öğrencilerin fikirlerini güçlü nedenlerle sunma, argümanlarının tutarlılığı ve devamlılığını ölçme, başkalarına saygı duyma, dikkatlice

dinleme ve diğer düşünceleri de göz önünde bulundurma gibi yeteneklerini geliştirir. Bütün bunların yanında birey, bu diyalektik süreçte kendi düşüncelerini başkalarının düşünceleriyle karşılaştırma imkanı bulur. Bu ortamlar öğrencilerin görüşlerinin açıkça ifade edebildikleri, birbirlerine saygı ile yaklaştıkları, iletişim ve empati becerilerini kullanabildikleri, doğrulamanın veya yanlışlamanın ve kesin bir sonuca ulaşmanın amaç olmadığı, öğrencilerin birlikte oluşturdukları kurallar çerçevesinde güven ortamı içinde sorgulama yaptıkları demokratik bir sınıf ikliminden oluşur (Lipman ve Sharp, 1980). Çocukların hem bilişsel hem de psikososyal gelişimlerini destekleme özelliği bulunan böylesi bir yaklaşımın okul programlarında yer almasının önemli olduğu, fakat felsefeye karşı olan korku nedeniyle bu akımın zaman içerisinde yaygınlaşacağı söylenebilir.

Felsefenin okul programlarına entegre edilmesi dünyada ve özellikle ülkemizde büyük bir direnç ve önyargı ile karşılaşmaktadır. Wartenberg (2007), ilkökul programlarına felsefenin getirilmesi ile ilgili büyük ölçüde bir direncin olduğuna inanmakta, standart testlerin önemsendiği bu zamanda felsefenin öğretmenler ve yöneticiler tarafından okul programına alınması ile ilgili büyük oranda savaş verildiğini iddia etmektedir. Bu savaş ancak Plato'nun deyişiyle “çocuklar filozof olmadan toplum gerçek anlamda demokratikleşemez” sloganıyla kazanılabilir. Öğrencilerin başarılarının standardize edilmiş testlerle ölçülmeye çalışılması, genellikle öğrencilerin sorulara nasıl yanıt verdiği üzerinde durulmasına sebebiyet vermekte ve öğrencilerin doğuştan getirdikleri merak duygusundan kaynaklanan soru sorma becerilerine ket vurmaktadır. Dört yaşından itibaren evrene, dünyaya, çevrelerine ve kendilerine yönelik soruları, okula başladıktan sonra bilgi edinme kaygısına dönüşmekte, bu yüzden sorgulama düzeyleri bilgi ve kavrama basamağından ileri gidememektedir. Wilks (2005, s.14)'e göre genç insanlar ancak fikirlerini açıkça ifade etme ve başkalarıyla etkileşime geçme yeteneğine sahiplerse hassas kararlar verebilen, seslerini daha fazla duyurabilen ve aktif katılımcılar olmaya eğilimli olurlar. Bu durum özellikle sınıf ortamında kendilerine güveni olmayan ve derse katılmak istemeyen öğrenciler için önemlidir. Bu öğrencilerin etkileşim eksiklikleri, onları sınıf ortamındaki öğrenme sürecinden ayırıştırarak, onların işbirlikli öğrenmelerinde ve iletişim becerilerinin gelişiminde dezavantajlı duruma gelmesine neden olabilir. Felsefe'ye karşı olan bu direnç çocuklar için felsefe pedagojisini henüz tanınmamasından kaynaklanmaktadır. Bu alanın ülkemizde yeni olması, bu alanda yeterince eğiticinin bulunmaması ve kaynak yetersizliği bunların sebeplerinden bir kaçıdır.

Yapılan tez çalışması ülkemizde çocuklar için felsefe uygulamalarına Türkiye’de ihtiyaç duyulduğu anlayışından ortaya çıkmıştır. Çoğunlukla okul öncesi dönem ile sınırlandırılan çocuklar için felsefe çalışmaları (Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018; Okur, 2008, Taş, 2017 ve Gür, 2010) ilgili yapılan bir kaç tez çalışması ve kuramsal çerçeve ile sınırlı olan makaleler (Dombaycı, 2014) bu ihtiyacı doğrular niteliktedir. Bu alanda ilkokul düzeyinde yapılmış tek bir çalışma bulunmakta, bu çalışma da 3. sınıf öğrencileriyle yapılmış, çocuklar için felsefe eğitiminin öğretmenler tarafından uygulandığı ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilendiğini belirlemek amaçlanmıştır (Çayır, 2016). Bu anlamda yapılan çalışmanın Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi programlarında yer alan beceri, kazanım, değer ve kavramların felsefe disiplinleriyle ilişkilendirilmesinin yanı sıra çocuklar için felsefenin felsefi düşünme ve soru sorma becerilerini geliştirme ile birlikte demokratik bir sınıf ortamının oluşturulmaya çalışılmasında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; ilkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanan “Çocuklar için Felsefe” Programı’nın etkililiğini araştırmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaya çalışılacaktır.

1. İlkokul 2. Sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde Çocuklar için Felsefe uygulaması öncesi ve uygulaması sonrası kavram üzerine düşünmelerindeki (felsefenin doğasını anlama ve kendini tanıma) değişimleri nasıldır?
2. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde Çocuklar için Felsefe uygulaması öncesi ve Çocuklar için Felsefe uygulaması sonrası kavram üzerine düşünmelerindeki (felsefenin doğasını anlama, kendini tanıma ve saygı) değişimleri nasıldır?
3. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanan Çocuklar için Felsefe oturumları arasındaki soru sorma çeşitliliklerinin değişimi nasıldır?
4. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanan Çocuklar için Felsefe oturumları arasındaki felsefi duyarlılıklarının değişimi nasıldır?
5. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanan Çocuklar için Felsefe oturumları arasındaki öz farkındalık becerilerinin değişimi nasıldır?

6. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanan Çocuklar için Felsefe oturumları arasındaki sosyal farkındalık becerilerinin değişimi nasıldır?
7. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanan Çocuklar için Felsefe oturumlarında aldıkları rollere yönelik duygu ve düşünceleri ile ilgili değişim nasıldır?
8. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanan Çocuklar için Felsefe oturumları arasındaki sınıf ikliminin değişimi nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuklar için felsefe yaklaşımı düşünme eğitimi alanında Dünya’da bir çok ülkede uygulanmasına karşın ülkemizde henüz yeterince tanınmamış ve yaygınlaşmamıştır. Çocukların doğal meraklarının eğitim hayatları ve yaşamları boyunca devam ettirilmesi, çocuklara düşünme ve sorgulama becerilerinin kazandırılması, kendini tanıyan, yaşadıkları topluma duyarlı ve demokratik birer vatandaş olarak yetişebilmeleri açısından Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinin öğretim programları içerisinde halihazırda var olan kazanımları, felsefi düşünmenin de katkılarıyla edinmeleri yönüyle çocuklar için felsefe yaklaşımının uygun ve önemli bir araç olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmada, Türkiye’de de bu alanın daha fazla tanınması ve uygulamaya dönük çalışmalar yapılması amaçlanmaktadır. Bu tez çalışmasının, bu alanın önünü açmak açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın uygulamaya dönük olması ilkokulun küçük yaş gruplarına felsefe gibi soyut bir dersin sağlayacağı faydaya dair direncin kırılacağına ve bu yönde yapılacak araştırmaların artmasına dair araştırmacılara fikir vermesi ve öğretmenlere sınıflarında yapacakları uygulamalara dair yol gösterici kaynak bir eser olması anlamında yararlı olacağı söylenebilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- Eylem araştırmasının zamanı açısından 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz dönemini kapsayan (Eylül Ayı-Ocak Ayı arası), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerini içeren, 50 ders saatinde yapılan uygulamalar ile,

- Çalışma grubu olarak İstanbul İli, Pendik ilçesinde bir devlet okulunun 4. ve 2. sınıfından iki şube ile,
- 2017 Hayat Bilgisi 2. Sınıf Öğretim Programında “Okulumuzda Hayat” ve 2005 Sosyal Bilgiler 4. sınıf Öğretim Programı kapsamında “Kendimi Tanıyorum” ünitelerinin bazı kazanımları ile,
- Veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci gözlem formu, öğretmen ve öğrenci görüşme formu, açık uçlu ön algı-son algı formu, öğrenci günlükleri, video-ses kayıtları çözümleri, uygulama ders planları ve dökümanlar ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın temel sayıltıları şunlardır:

- Öğrencilerin uygulama boyunca ve yapılan görüşmelerde gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları,
- Öğrencilerin ve araştırmacının günlüklerini samimi bir şekilde doldurdıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar-Kısaltmalar

Çocuklar için Felsefe: Öğrencilerin grup diyalogu yoluyla felsefi konulara odaklanmasını sağlayan bir öğrenme pedagojisidir (Gorard, Siddiqui ve See, 2015).

Felsefi Duyarlılık: Felsefi duyarlılık insanoğlunun sorduğu temel soruları tanımlama ve analiz etme yeteneğinin gelişimini içerir (Lone, 2013).

Öz Farkındalık: Kişinin kendi dikkatinin öznesi olması kapasitesidir (Duval ve Wicklund, 1972).

Sosyal Farkındalık: Perspektif alma, başkalarıyla empati kurma, farklı kültür ve arka planları olan kişilerle doğru iletişim kurma, farklılıkları hoşgörü ile yakşıama ve diğerlerine saygı gösterme, davranışlardaki sosyal ve etik normları anlayabilme ve aile okul ve toplum gibi kaynakları tanıyabilme yeteneğidir (URL-19).

Eylem Araştırması: Bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlaması, insan kaynakları uzmanı gibi

bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.295).



BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın temelini oluşturan çocuk ve felsefe ilişkisi, çocuklar için felsefe yaklaşımının Dünya’da ve Türkiye’deki yeri, sorgulama toplumunun özellikleri, çocukların için felsefe yaklaşımının becerilerle ilişkisi, felsefi duyarlılık, çocuklar için felsefeye pedagojik açıdan bakmak suretiyle sınıf ortamında kullanılan bazı yöntem ve teknikler, bu yaklaşımda kullanılan sorular, kavramlar ve metinler ile çocuklar için felsefede sınıf iklimi ve öğretmen rolleri ile ilgili literatür üzerinde durulmuştur. Bölüm sonunda ise bu konu alanı ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Genç filozof: Çocuklarla felsefe yapılabilir mi?

*“Merak eğitimin temelidir ve kediye merak öldürdüyse şayet,
sana yalnızca kedi asilce öldü diyebilirim.”
Arnold Edinborough*

“Var olma süreci” olarak adlandırdığımız sınırlı zamanda insanoğlunun yaşam devamlılığını sağlayan temel itici güç meraktır. Doğumdan ölüme dek değişmeyen tek şey ne kadar değişken olduğumuz ve değişimin doğasını anlama içgüdümüzdür. Algılama alanı içerisine giren her nesne, olay veya durumu öğrenme eğilimimiz anne karnında ses ve basınçlara karşı olan bilinç dışı hassasiyetlerle başlar. Hem bilişsel gelişimin bir parçası hem de öğrenmenin en temel basamağı olan merak, içsel motivasyonun oluşmasını sağlar. Baumgarten (2001)’a göre merak bir istek veya karakter özelliğidir. Karakter özelliği olarak merak birçok şey hakkında daha fazla öğrenme veya bilme isteği eğilimidir. Kişi bu eğilime ne kadar çok sahip olursa, öğrenmek için o kadar çok araştırma yapma isteğinde olacaktır.

İnsanın belirsizliğe tahammül edememesi tıpkı yeme, içme, cinsellik gibi fizyolojik ihtiyaçlarda olduğu gibi giderilmesi gereken bir dürtüye sebep olur. Bu öğrenme dürtüsü insanlık kadar eski olup, felsefenin doğuşunda dolayısıyla bilginin oluşumunda, birikiminde, yayılmasında ve sürekliliğinde temel güç olarak kabul edilir. Inan (2012)’a göre Plato ve Aristoteles tarafından ifade edilen Yunancada *θαῦμα (thauma)* İngilizcede

'Wonder' kelimesine karşılık gelen terim olan merak, kişinin beklenmedik veya alışılmamış bir durumla karşılaştığında -her ne kadar bu durumları içerse de- kişiye şaşkınlık, karışıklık duygusu, saygı, onaylanma, korku veren bir haleti ruhiye değildir. Bu duygulardan öte merak, bilinmeyene karşı konulmaz bir çekim, bir motivasyon, bilgisizliğin farkındalığı ve doğuştan gelen bilme arzusudur. Merak insanoğlunu sorgulamaya ve bilmeye yönlendirirken bu yolla felsefe ile tanıştırmış olur. Felsefe ise bizi bilim yapmaya motive eden hissi, bunlardan daha da öte o anda duyularımızla hemen algılayamayacağımız şeyleri sorgulamamızı sağlayan ilk hissi bize verir.

Zamana ve kültüre bağlı olarak farklı akımlarda vurgulanan düşünme sistemleri ile karşılaşırız. Örneğin: Rasyonellik ve evrensellik (soyut dil, yansıtma, tartışma), anlam arayışı (belirli bir deneyimin sezgisel yansıması) ve hazır bilgi kitleleri (büyük filozofların eserleri) gibi (Gazzard,1996). Bu düşünme sistemleri felsefenin disiplin olmasına yardımcı olur. Felsefe, epistemoloji, ahlak felsefesi, politik felsefe ve eğitim felsefesi gibi birçok farklı alana ayrılır. Felsefe dünyayı ve insanın doğasını daha iyi anlamak için kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen bir disiplin olarak karşımıza çıkar (Daniel ve Auriac 2011). Felsefenin bir disiplin olarak okul sistemi içerisinde yer alması tartışmalara yol açmaktadır. White (2012) literatürde felsefenin nasıl ve hangi yaş grubunda öğretileceği ile ilgili tartışmaların bulunmasının yanı sıra matematik, coğrafya ve edebiyat gibi derslerin öğretiminde içerik bakımından bir fikir birliğinin bulunduğunu belirtmektedir. Aynı durumun felsefe için söz konusu olmadığını ifade etmekte, bunun da çocuklar için felsefe kavramı ile yeni tanışmış bireyler için bir kaygı yarattığına dikkatleri çekmektedir. Felsefenin okul sistemi içindeki gerekliliğinin altını çizen Lipman okulun çocukların merak duygusunu körelttiğini şöyle ifade etmektedir:

Okulun başardığı şey, çocuğu kendi entelektüel zayıflığına sebepsiz yere inandırma, kendi entelektüel gücüne güvenme yerine, başkaları tarafından formüle edilen ve ortaya konan problemlerle başa çıkabilme yollarıyla negatif bir ortamın içine hapsetmektedir. Çocuğun temel bir parçası olarak görünen ve onun doğal bir yeteneği olan merak, zaman içerisinde eğitim sistemi tarafından hasara uğratılmaktadır (Lipman, 1973, s.7).

Felsefe ve çocukluk kavramı üzerinde yapılan tartışmalar bu alanı adeta ikiye ayırmaktadır. Çocukların zaten doğal ve doğuştan gelen merak duygularının olduğu tartışmalarda araştırmacılar, çocukların doğal filozoflar olduğunu savunmaktadır. Berlyne (1978)'e göre bu, onları soru sormaya, cevap aramaya ve etrafındaki şeyler hakkında merak duymaya teşvik ederek, çocukların sorgulayan bir akla sahip olmalarına yardımcı

olmaktadır (Akt. Reio, 1997). Ayim (1980) çocukların bazı felsefî becerileri kazanabilmelerinin mümkün olduğunu, yalnızca çocuklardan örneğin, “Descartes’in varoluş hakkındaki düşünceleri”ni anlamalarını, Matematikte “trigonometri” ya da dil biliminde “Zincire Vurulmuş Prometheus” kitabını anlamlandırmalarını beklemeyi, soyut kavramı anlayamamaları açısından benzediğini ifade etmektedir. Goering (2008) ise yetişkinlerin çoğunun felsefenin çocuklar için uygun olmadığından, yetişkinlere göre, çocukların felsefeyi çok soyut ve karmaşık bulabileceklerinden ve anlamlandırmada zorlanacaklarından fakat yine de çocukları teşvik etmek suretiyle onlarında felsefî düşünme becerilerinin geliştirilebileceğine yönelik kanıtlar olduğundan bahseder. Weber (2011) de bu görüşü destekleyerek çocuklar için felsefe programının temelde pedagojik önyargının iddia ettiği; insanların aslında rasyonel varlıklar olduğu, çocukların da henüz muhakeme yeteneğine sahip olmadıkları ve felsefî beceri anlamında alt kategoride oldukları görüşüne katılmadığını belirtmektedir. Yetişkinlerin aksine çocuklar henüz kültürden ya da kendi deneyimlerinden etkilenmemişlerdir. Çocuklar yetişkinlerin kaybettiği doğal bir düşünme yöntemine sahiptirler ve bir ahenk içinde yaşarlar. “Dünyanın kendisi, sıklıkla yetişkinlerin kontrolündedir, filozoflar da dâhil.” Bu yüzden felsefe yaparken çocukların deneyimsizliği aslında faydalı bir durumdur (Van der Leeuw, 1991, p.14; Murriss, 2000; Akt. Vansieleghem, 2006).

Piaget’nin bilişsel gelişim teorisine dayanan bazı görüşler ise, çocukların eleştirel ve yansıtıcı düşünme yeteneklerinin olmadığını ileri sürer. Diğer araştırmacılar da, felsefe yapmada gerekli olan entelektüel olgunluğun ve ansiklopedik bilginin çocuklarda bulunmadığını iddia eder. Örneğin, Vygotsky’e göre çocuğun kültürel gelişimindeki her özellik iki defa ortaya çıkar: ilk önce sosyal düzeyde, sonra bireysel düzeyde (Vygotsky, 1978, s.57). Lipman, günümüzde eğitimciler arasında Piaget’nin bilişsel gelişimde çocukların belirli bir yaşa kadar soyut düşünme becerilerine sahip olmadığı görüşüne karşı çıkan Vygotsky’nin görüşlerinin popüler olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle eğitimciler çocukları soyut kavramlarla tanıştırmaya başlarken, çocukların anlamaları için kavramların iyi tanımlanmış, aşırı derecede basit ve açık olmasına özen gösterirken, karmaşık, genel ve tam olarak tanımlanmamış olan (iyi-kötü, doğru-yanlış, adalet gibi) felsefî kavramları da bertaraf ettiklerini belirtmişlerdir (Lipman, 2011). Milette ve Tapper (2012) de felsefenin sadece akademik yeteneği olan küçük bir yetişkinler grubuna uygun, soyut ve uzak bir disiplin olarak düşünmüşler ve her zaman bir imaj probleminden muzdarip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu imaj iki yönden yanlıştır. Birincisi, felsefe bir

disiplin olarak yetişkinlerin ilgi ve alakalarıyla iç içedir. İkincisi ve daha az açık olanı ise, felsefenin sorduğu soruların, felsefeyi kullanma yönteminin ve felsefeyi tartışmanın yararlarının sadece yetişkinlerle sınırlandırılmasıdır.

Stanley ve Lyle (2017) yetişkinlerin gerçekçi dünyasına çocukları almaya karşı şiddetli tartışmalar olduğunu ifade ederken, yetişkin felsefesini bir kaide olarak kullanmayı problemlili bir durum olarak görürler. Felsefe ve çocukluk arasındaki bu çatışma, çocukların akademik felsefenin kendilerine sunduğu farklı felsefelerin sonucunun, yetişkinlerin muhakeme ve bilgilerinden farklı olacağı itirazını da kabullenir (Murris, 2017). Aynı şekilde Worley (2009)’e göre de çocuklar komik şeyler söylerler, ayrıca ilginç şeyler de söylerler ve kendilerini orijinal bir dilde ifade ederler. Bu durum çocukları filozof yapmaz. Ayrıca çocukların birçok soru sorma alışkanlıkları vardır, bu da onları filozof yapmaz. Bazı yazarlar bu konuda bazı soruların onları filozof yaptığını iddia eder. Worley’e göre, çocukları filozof yapan sorular değil, sorulara olan bakış açılarıdır. Worley çocuklar tarafından sorulan sorulardan biri üzerinde onların felsefe yapıp yapmadığının ispatı üzerinde tartışır.

Soru: A. “Her şeyin bir rüya olmadığını nereden biliyoruz?”

Bu soruyu sormak onu filozof yapmaz. Eğer çocuk,

B: “Kendimi çimdiklesem uyanırım, bundan dolayı rüyada olmadığını anlarım” cevabını verirse bu daha çok felsefedir. Çocuklar nesnelerin doğası hakkında bir soru sormuş ve buna cevap vermiş olabilirler fakat bu onların felsefe yaptığı anlamına gelmez. Felsefeyi başarılı kılan muhakeme değildir, muhakeme davranışının yapılmış olmasıdır.

C: “Kendini çimdiklediğimde de rüya görüyor olabilirsin” dediğinde bu tartışmada daha derin bir felsefi farkındalık oluşturur.

A ve B yorumları felsefe öncesi olarak adlandırılır ve çocuklar için felsefe akımı çocuklara felsefeye hazırlık aşamasında yardımcı olur.

Çocukluk ve felsefe arasında derin bir simetrisinin olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir. Belki de çocuklar için felsefenin doğuşu kişinin kendi köklerini ararken, felsefenin kılavuzluğundan yararlanmasından ileri gelmektedir (Lipman, 2011). Lone (2012) *Filozof Çocuk* kitabında beş yaşındaki oğlu Will’le yaptığı konuşmayı şu şekilde ifade eder:

Bir gece Kurbağa ve Murbağa Ayrılmaz İkili kitabındaki ‘Rüya’ öyküsünü okuyorduk. Öyküde Murbağa bir tiyatro sahnesinde oynuyordu ve arkadaşı Kurbağa da onu izliyordu. Murbağa görülmeyene ve duyulmayana kadar tiremeye başladı. Murbağa Kurbağa diyerek çılgılık attı ve uyandığında Kurbağa başucunda oturuyordu. Kurbağa

gerçekten sen misin? dedi, Murbağa. Murbağa rahatladı ve birlikte uzun ve güzel bir gün geçirdiler.

Will ile öykü hakkında uzun bir konuşma yaptık.

Jana: Sen hiç uyandığında gerçek olduğundan emin olup olmadığın bir rüya gördün mü?

Will: Evet. Bazen uyandığımda hala uyanıp uyanmadığımı merak ediyorum. Şu an rüya görüyor olabilir miyiz?

Jana: Bunu neden sordun?

Will: Şu an rüyada olmadığımızı nereden biliyoruz?

Jana: Sence rüyada olmanın ve uyanık olmanın hissettirdikleri arasında fark var mıdır?

Will: Rüya genellikle tuhaf hissettirir. Bazen rüyada olan şeyler gerçekte olmaz.

Jana: Fakat her zaman değil, öyle değil mi? Bazen bir rüyanın gerçek gibi hissettirdiğini sonradan onun rüya olup olmadığından emin olmadığınızı söyledin.

Will: Hmm...Evet. Şu anda da rüya görüyor olabiliriz.

Jana ile oğlu Will arasında geçen bu konuşma, felsefenin gerçekliğin doğasını sorgulama konusunu ele almakta ve beş yaşındaki bir çocuğun felsefeciler tarafından sorulan sorulara benzer soruları sorduğunu ve onlara benzer çıkarımlar yapabildiğini gözler önüne sermektedir. Roger-Pol Droit (2010, s.19)'e göre "felsefe konuşmak" ile "felsefeden konuşmak" farklıdır. Felsefe konuşmak ders vermek, sunum yapmak, alıntı yapmak değildir. Günlük hayatlarımızda konuşma tarzımızı ve duruşumuzu yansıtan bir değişim; sorgulamak, fikirleri incelemekle aynı şeydir. Bu açıdan bakıldığında bir yetişkin ile bir çocuğun, hatta bir çocuk ile bir filozofun varoluşun manasını sorgulaması, anlam araması, keşfetmeye çalışması, merak ve şaşırma duygularını taşıması, nedenleri irdelemesi ve olayların sonuçlarını değerlendirmesi birbiri ile aynıdır.

2.1.2. Dünyada ve Türkiye’de çocuklar için felsefe

Välitalo, Juuso ve Sutinen (2015) araştırmalarında çocuklar için felsefenin iki jenerasyonundan bahsetmektedir. Birinci jenerasyon, Leonard Nelson, Matthew Lipman, Ekkehard Martens, Gareth Matthews tarafından şekillendirilmiş olup, Çocuklar için Felsefe’yi öğrencilere belirli beceriler (mantıksal muhakeme gibi) kazandırmak amacıyla, eşit olmayan güç ilişkilerini nötralize etmek ya da çocuk ve yetişkin arasındaki uçurumu kapatmak amacıyla eleştirel bir uygulama ve bir araç olarak kullanmayı amaç edinmiştir. Bu yaklaşım pragmatizmden etkilenmiştir. İkinci jenerasyon ise Vansielegheem ve Kennedy (2011)’nin makalesinde bahsedildiği üzere Ann Margaret Sharp, David Kennedy, Karin Murris, Walter Kohan, Michel Sasseville, Joanna Haynes, Jen Glaser, Oscar Brenifier, Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber ve Philip Cam’ dir. Bu jenerasyon,

amaçlarının önceki fikirlerle çatışma içine girmek olmadığını; global ve eğitimsel çevrenin değişen şartlarına bağlı olarak gerekli adımların atılması yönünde bir öz-düzenleme olarak algılanması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca bu jenerasyon, “çocuklar için felsefe”yi, ”çocuklarla felsefe” olarak bu anlamda yeniden tanımlamak suretiyle, artık sosyal toplum tarafından ifade edilen ve şekillenen topluluğun sebeplerinin ortak bir havuzda birikmesi gibi evrensel düşünce sistemleri yerine, halihazırdaki çocuklarla felsefeyi muhakemenin en iyi yolu olarak algılamak gerektiğini ifade etmektedirler. Bu anlamda çocuklar için felsefe ya da çocuklarla felsefe söylemleri yerine, yani bunu bir metot olarak algılamak yerine, kendi yöntem, teknik ve stratejileri olan kendi içinde değişen ve gelişen bir akım olarak nitelendirdiklerini belirtmektedirler.

Çocuklar için felsefe programı ilk olarak 1970’li yıllarda felsefeci ve eğitimci John Dewey’in eğitim görüşlerinden etkilenen Matthew Lipman tarafından ortaya atılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, yani öğrenen temelli öğrenimle paralel olan bu program; muhtemelen düşünme becerilerinin en olumlu bir şekilde değerlendirildiği programdır. Lipman, Çocuklar için Felsefe Programını yedi roman ve bunlara eşlik eden kılavuz kitabı olmak üzere bir set şeklinde hazırlanmıştır. Çocukların 6-7 yaşlarında bile, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerine sahip oldukları varsayımı ile hazırlanan bu set, daha sonra zamanla 6-16 yaş aralığına kadar uzatılmıştır. Bu romanlar tartışma için bir başlangıç noktası olarak görev yapmaktadır (Trickey ve Topping, 2007). Bir uyarının sınıf ortamında tartışılması ile başlayan ve tartışmanın topluca sorgulama yaklaşımı ile derinlemesine sürdürüldüğü bir ortamdır (Wegerif ve Higgins, 2010, s.14). Burada öğretmenin rolü felsefi sorgulamaya rehberlik etmek ve kaynak sorularla öğrencileri daha derinlemesine düşünmeye itmektir (Hannam ve Echeverria, 2009). Lipman üniversite öğrencilerinin sorgulama ve muhakeme etme bakımında yetersiz olduklarını fark etmiş ve felsefenin üniversite öncesinden başlanması gerektiğini savunmuştur. Lipman, felsefenin okullarda bulunmasının önemini şöyle ifade etmektedir:

“Çocuklar sadece -çocuklar için felsefeye her ne isim veriliyorsa- sorgulama, felsefe yapma, betimleme, diyalog ya da felsefi dramatize olarak felsefeden zevk almazlar, aynı zamanda onu faydalı da bulurlar. Hayatlarında herhangi bir problemlili durumla karşı karşıya geldiklerinde muhakemenin ve yargılamanın ilişkisini ve gücünü takdir ederler. Kavramların, fikirlerinin değerinin, metotların uygunluğunun, tutarlılık ve uyumluluğun yararlarının, kelimelerin kendileri için ne işe yaradığının, mantığın rehberliğinin, teorilerin heyecanının ve yaratıcılığın verdiği o özgürlük hissini değerini bilmenin farkına varırlar. Çocuklar acıyı bizim gibi hissetmedikleri için bir zamanlar hayvanlara

ve çocuklara ağı kesici vermenin gereksiz olduğunu düşünürlerdi. Bu da çocukların soyut kavramlardan aldığı keyfi inkâr etmede madalyonun öteki yüzü olarak düşünülebilir. Ayrıca çocuklarla düşünceyi kışkırtan kavramlar arasına da yerleştirilmiş acımasız bir duvardır. Felsefe disiplini yeniden dizayn ederek, okullarda programların merkezine koymakla, bu uygunsuz durum ortadan kaldırma yolunda ilerleyeceğiz.” (Lipman, 2011).

Okullarda verilen felsefe eğitimi ile çocuklar için felsefe anlayışı arasında farklar vardır. Bu farka göre, Worley (2009) felsefeyi iki gruba ayırır:

1. *Enformel felsefe*: Bir konunun sorgulama toplumunda bir veya daha fazla kişi tarafından tartışılmasını içerir. Bu, sınıfta yapılan herhangi bir tartışma, münazara veya hayatın anlamını sorgulayan bir meditasyon grubu olabilir. Bu tip felsefede soruların cevapları bilinmez, doğru ve yanlış cevap yoktur.
2. *Formel felsefe*: Metafizik, etik, epistemoloji gibi akademik konuları içerir. Deneysel düşünüşten çok mantıksal sonuçlarla ilgilidir. Daha çok kavramlar ve anlamla ilgilenir, fakat daha da önemlisi felsefeciler tarafından yapılan iddiaların geçerliliğini değerlendirmek için nedenlerin kullanımının etkin uygulansıdır. Felsefeciler kendi nedensellikleri içinde yanlış ya da doğru olarak değerlendirilebilirler.

Worley (2009)’e göre çocuklar için felsefe enformel olarak algılansa da her iki felsefe de çocuklar için felsefe programında yer alabilir. Felsefi sorgulamanın çocuklarla uygulanması dünyanın her bölge ve kıtasında uluslararası bir hareket olarak savunulduğuna dair pek bir bilgi yoktur. İlk kuruluş olan Uluslararası Çocuklarla Felsefi Sorgulama Birliği (ICPIC) 1985’te kurulmuştur. Daha sonra 1995’te UNESCO’nun Felsefe Paris Deklarasyonu’nun raporuna göre, felsefe eğitimi özgür, yansıtıcı, çeşitli propagandalara direnebilme kapasitesi ve fanatizm, dışlama, hoşgörülü olmama değerlerinin eğitimi sayesinde barışı sağlamakta ve çağdaş dünyanın büyük zorluklarıyla yüz yüze gelme sorumluluğunu üstlenme açısından herkesi hazırlamaktadır (UNESCO, 2005). UNESCO’nun yaptığı son araştırma olan “Felsefe: Özgür Bir Okul” çalışması, bilgi toplumunda ayakta durmaya çalışan birçok ülkenin entelektüel ve işbirliği becerilerini öğrencilere veren felsefeye yöneldiğini göstermektedir (UNESCO, 2007).

Çocuklar için felsefe metotları zamanla üç metoda ayrılmıştır:

1. *Demokratik-Felsefik Metot*: Bu metot Prof. Dr. Michel Tozzi tarafından ortaya atılmış olup, Lipman’ın amaçlarıyla örtüşmektedir fakat Tozzi çocukların felsefi

becerilerini geliştirmeleri için onlardan entelektüel taleplerde buluma ve her öğrencinin belirli bir fonksiyonu yerine getirmesini isteyen bir demokratik yapının oluşturulmasını talep eder. (Doğru soruları sorma, mantıklı bir şekilde kavramsallaştırma ve tartışma). Sınıftaki bu yenilik eğitim ve araştırma ile desteklenebilir.

2. *Sokratik Metot*: Oscar Brenefier tarafından benimsenen bu yapı kendi kuruluşu olan Felsefe Uygulamaları Enstitüsünde Sokratic Maotik (doğurtma) yöntemi olarak bilinir. Öğrenciler fikirlerin yeniden düzenlendiği ve karşıt görüşlerin sunulabildiği yakından gözlemlenebilen grup tartışmaları yoluyla mantıklı ve geçerli bir şekilde düşünmek için eğitim alırlar. Brenefier'in Fransa'da ve yurt dışında kullanılan Autrement Jeunesse tarafından yayımlanan Ninon'un maceraları ve Nathan tarafından yayınlanan PhiloZenfans'ı da içeren oldukça geniş yelpazede öğretim materyalleri vardır. Bu metot öğretmenin yüksek standartlı kurallar koyduğu kendisinin de rehber olduğu bir sınıftır.
3. *Jacques Lévine Metodu*: 1996'larda bir gelişim psikologu ve psikanalist olan Lévine kreř ağı çocuklarından (3-4 yaş) ortaokula (15-16 yaş) kadar kullanılabilecek bir öğretim ve araştırma yöntemi gelişirmiştir. Bu yöntem öğretmenin yetişkin ve çocukları ilgilendiren bir konu ya da bir soruyla (örneği, 'büyümek') tanıştırması ve çocukların bu konu hakkında ne düşündüklerini sorması ile devam eder. Çocuklara konuyu tartışmaları için on dakika verirken, öğretmen sessiz kalır. Konuşma aracı her öğrencinin elinden geçerek onlara konuşma hakkı verilmesinde yardımcı olur. Oturum kaydedilir ve tekrar çocuklara izletilir. Bu şekilde çocuklar o anda akıllarına gelmeyen şeylere ekleme yapabilirler. Bu psikolojik aşama Lévine'nın Descartes'ten açık bir şekilde alıntıladığı- ocuk bir gruba *cogito* ya da 'genç düşünür' şeklinde katılması aracılığı ile- cogito'nun deneyimine odaklanır. (Unesco North America and Europe Report 2011).

Dünyada ocuklar için felsefe adına kurulan ilk organizasyon Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) 1974 yılında Montclair Üniversitesi bünyesinde Matthew Lipman tarafından kurulmuştur. Bu organizasyon eğitim programları hazırlama, okul ve enstitülerle bağlantılı bir şekilde kapsamlı programlar ve kurslar düzenleme, üniversitelerle işbirliği yapma, diğer bölgesel ve uluslararası çocuklar için felsefe organizasyonları ile koordinasyon yapma gibi misyonlar üstlenmiştir (URL-1). Bu

organizasyonun yanı sıra ilk olarak 1994’de Texas’ta yapılan toplantının ardından, Kanada ve Meksika’da kurulan Kuzey Amerika Sorgulama Toplumu Birliği (North American Association for Community of Inquiry, NAACI) de bu alanda yıllık konferanslar düzenlemektedir (URL-2). Uluslararası Çocuklarla Felsefi Sorgulama Konseyi ise (The International Council of Philosophical Inquiry with Children, ICPIC) 1985 yılında çocuklarda felsefi sorgulamayı çalışmak isteyen felsefeciler ve öğretmenler tarafından kurulmuştur. ICPIC’in temel amacı dünyanın farklı bölgelerinde çocuklar için felsefeyi uygulayan, çocuklara felsefi düşünmeyi teşvik etmek amacıyla programlar oluşturup geliştiren okul yöneticileri, araştırmacılar ve öğretmen eğitimcileri arasında iletişimi güçlendirmektir (URL-3). SOPHIA ise, Avrupa’da çocuklarla felsefe uygulamaları yapan kişilerin oluşturduğu bir topluluktur. 1980’den beri farklı Avrupa ülkelerinde çocuklarla felsefenin ilerlemesinde rol alan birçok merkez kurmuştur. Avrupalılar kendi ülkelerinde çocuklarla felsefe materyalleri geliştirmiş, okullarda ve topluluklarda sorgulama toplumu ortamı yaratmış ve öğretmen eğitimine çocuklar için felsefeyi entegre etmişlerdir. Çocuklarla felsefe bağlamında Avrupa ülkeleri arasındaki bağlantıyı kurmak adına SOPHIA (Çocuklarla Felsefe Uygulamaları Avrupa Kuruluşu) 1993’ten beri Eulalia Bosch (Catalonia) başkanlığında ve Karen van der Leeuw (Hollanda) sekreterliğinde kurulmuştur. Hollanda hukuku çerçevesinde kurulan SOPHIA, Hollanda, Belçika, Macaristan, Birleşik Krallık (İskoçya), Avusturya, Polonya, Katalonya, Bulgaristan, İsveç, İtalya, Almanya, Portekiz, İspanya ve Çek Cumhuriyeti katılmış, 1994’te İngiltere, Galler, Malta, Yunanistan, İsviçre, 2004’te de İzlanda, Litvanya, Slovenya, Norveç, Romanya, Finlanda, Fransa ve Türkiye katılmıştır. SOPHIA’nın yürütücü konseyi seçimle seçilir. 2004’ten beri SOPHIA’nın kurulunda 28 ülkenin üyeleri bulunmaktadır. 2005’te kurul üyeleri pratik olması açısından 11 kişiye düşürülmüştür. SOPHIA organizasyonunun amacı Avrupa’da veya Avrupa ile işbirliği yapan ülkelerle çocuklarla felsefenin gelişimini desteklemek ve özellikle kültürel alanda işbirliği yapmaktır. SOPHIA kurumu Avrupa ülkeleri ile eğitim projeleri, çocuklarla felsefe konferans ve atölyeleri düzenlemeyi, çocuklarla felsefe öğretimini yapacak eğitimcileri eğitmeyi, gerekli materyal ve yayınlar geliştirmeyi, Avrupa ülkeleri arasında öğrenci ve akademisyen değişimi yapmayı ve IACP ve ICPIC gibi diğer enstitülerle koordineli bir şekilde çalışmayı amaçlar (URL-4).

Bu tez çalışmasında eğitim alınan ve teorik çerçevesi dayandırılan Amerika Birleşik Devletlerinde yer alan kuruluşlar detaylı bir biçimde aşağıda verilmiştir:

Amerika Birleşik Devletleri'nde Northwest Center for Philosophy for Children (Seattle Univesity of Washington), 1996'da, University of Washington Çocuklar için Felsefe merkezi olarak genç insanları felsefe ile tanıştırmak aracılığı ile düşünmelerini güçlendirmek amacıyla kurulmuştur. Merkez University of Washington'un Felsefe bölümüne 1997'de bağlanıştır. UW çocuklar için felsefe merkezi çocuk kitaplarını, edebiyatı ve örneğin; Ben kimim?, Hayatta iyi olan nedir?, Güzel nedir?, Adalet nedir?, gibi hayatın temel sorularının keşfini sağlayan belirli aktiviteleri kullanır.

Bir ikinci sınıf öğrencisi bunu şu şekilde ifade eder:

“Sizi siz yapan şey ne düşündüğünüzdür.”

Fikirlerini ifade ederken, geliştirirken kendi perspektiflerinden ve becerilerinden yararlanan bireylerin bu anlamda öz güven sahibi olmaları yaşamlarında gerçek bir değişim meydana gelmesini sağlayacaktır. Çocuklar, felsefe ile tanıştırıldığında, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya izin veren bu pedagojiyle kendi fikir ve düşüncelerine güvenmeyi öğrenecekleridir.

Merkez yöneticisi Jana Mohr Lone, Eğitim Yöneticisi David Shapiro, Program Yöneticisi, Sara Goering, Dış Koordinatör Kate Goldyn, Üyeler Karen S. Emmerman, Kenneth Clatterbaugh, Jean Hanson, Polly Hunter, Judith Howard, Terrance McKittrick, Janice Moskalik, Christine Stickler, Debi Dalukdar'dır. Merkezde uygulanan programlar aşağıda verilmiştir:

1. Okulda filozoflar programı

Her yıl güz döneminde başlayan ve haziran ayına devam eden bu program, Seattle'da öğretim üyeleri, lisansüstü ve lisans öğrencileri ile gönüllüler tarafından düzenli olarak birçok ilkokul, ortaokul ve lisede yürütülmektedir. Bu program 1996'dan beri okul öncesinden liseye kadar binlerce öğrenciye tanıştırılmıştır.

2. Öğretmenler için atölyeler

İnteraktif atölyeler öğretmenlere felsefi sorgulamayı K-12 sınıflarına getirmede araç olmaktadır. Atölyeler ücretsiz olup, Univesity of Washington tarafından verilmektedir ve öğretmenler katılımlarında dört saatlik kredi elde etmektedirler.

3. Washington eyaleti lise etik turnuvası

Merkez yıllık Washington eyaleti Lise Etik Turnuvasını yürütmektedir. Üniversiteler arası Etik turnuvasından modellenmiş olup, lise öğrencilerinin kök hücre araştırmaları, klonlama, silah kontrolü, sosyal medya konuşma özgürlüğünün istismarı, akran baskısı, intihal gibi daha birçok etik ikilem dizisini analiz eden takımları içerir.

4. Aile eğitimi projesi

Merkezin sağladığı kaynaklar ailelerin çocuklarıyla felsefi tartışmalarda bulunmasını desteklemektedir. Ailelere halk kütüphanelerinde, öğretmen-veli görüşmelerinde ve diğer bölgesel toplantılarda bilgilendirmek üzere atölyeler düzenlemektedirler.

5. Üniversite dersleri

University of Washington lisans ve lisansüstü öğrencilerine yıllık çocuklar için felsefe alanında dört ders almalarına izin verir. Bu derslere katılımın yanı sıra, öğrencilere K-12 sınıflarında danışman, mentor ya da deneyimli öğreticiler eşliğinde ders verme veya gözlem yapma imkânı tanımaktadır (URL-5).

Yararlanılan bir başka akım ise Utah Üniversitesi'nde profesör olarak çalışan ve bu alanın öncülerinden olan Thomas Wartenberg'tir. Thomas Wartenberg çalışmalarını felsefe ve popüler kültür arasında şekillendirmiş olup, son çalışmalarını filmler aracılığı ile felsefe yapma üzerinde yoğunlaşmıştır. Buna ek olarak ilkokul çocuklarına dünya çapında ilgi uyandıracak derecede felsefe eğitimi yapan çalışmaları vardır. Popüler websitesi çocuklar için felsefenin ilkokullarda nasıl öğretileceğine yönelik resimli çocuk kitap modülleri ve felsefi tartışmaların nasıl başlatılacağına yönelik soru önerilerinden oluşmaktadır. (URL-6).

Bu alanda hem uygulamalı bir ilkokul ve lisede çocuklar için felsefe temelli çalışmalar yapan hem de bu alana araştırma anlamında katkılar sağlayan *The Uehiro Academy for Philosophy and Ethics in Education*, 1987 yılında Japonya'nın etik lideri Mr. Eiji Uehiro tarafından kurulan Uehiro Foundation on Ethics and Education (UFEE), etik sorunları ve bu sorunların sosyal sonuçları üzerinde anlayış sahibi olma ihtiyacına binaen kurulmuştur. Tokyo'da bağımsız bir kurum olan UFEE Çocuklar için Felsefe Hawai'i 2005'ten beri desteklemektedir. Hawai'i Üniversitesi öğretim üyelerinden *Dr. Thomas Jackson* 14 yıldan beri Hawai'i'de bir ilkokul olan Waikiki İlkokulunda lisansüstü öğrencilerle beraber

çocuklar için felsefe çalışması yapmaktadır. Bu okulun programının %90'ını çocuklar için felsefe çalışmaları oluşturmaktadır. Yine Kailua Lisesi'nde, Waimanalo İlkokulu ve Ortaokulu ile Ka'elepulu İlkokulunda da Dr. Amber Makaiau (2000), Dr. Chad Miller ve Dr. Benjamin Lukey bu alanda doktora çalışmalarını yapmışlardır. Kurum entelektüel olarak sorumlu bir eğitim hedefine sahiptir. Çocuklar için felsefe Hawaii'i dünya çapında bu alana ilgi duyan eğitimcileri, araştırmacıları ve öğrencileri hazırlamak ve desteklemek amacıyla (URL-7).

Ayrıca diğer bazı ülkeler bu bağlamda incelendiğinde Kanada'da *Vancouver Çocuklar için Felsefe (VIP4C)* enstitüsü (URL-8), Montreal'de *Brila Projesi* (URL-9), Birleşik Krallık'ta *SAPERE (Eğitimde Felsefi Sorgulama ve Yansıtma Topluluğu)* (URL-10) ve *The Philosophy Foundation* (URL-11), Fransa'da *Felsefe Uygulama Enstitüsü* (URL-12), Avusturya'da *Çocuk ve Genç Felsefesi Enstitüsü* (URL-13), İtalya'da *Felsefe Öğretimi Araştırma Merkezi (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica, CRIF)* *Interdisipliner Düşünme Araştırmaları Merkezi (Centro Interdisciplinare per la Ricerca Educativa sul Pensiero, CIREP)* (UNESCO, 2011, s.14), İspanya'da *Çocuklar için Felsefe Merkezi (The Centro de Filosofía para Niños)* (URL-14), Avustralya'da *Avustralya Felsefe Federasyonu Okullar Birliği (The Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations, FAPSA)* (URL-15), Norveç'te *Children and Youth Philosophers* (URL-16) ve Rusya'da *Çocuk Fonu-“Çocuklar için Felsefe”* (URL-17) gibi merkezler, enstitüler ve kuruluşlar yer almaktadır.

Türkiye'de felsefe eğitimi verilmeye ilk olarak 1911'de liselerde başlanmıştır. Cumhuriyetin kurulmasından sonra, felsefe dersinin okutulması önem kazanmıştır. Modern ve çağdaş bir çağın kurulmasında, Cumhuriyet toplumunda büyük değişikliklerin yapılması yönünde motive edilmiştir (Direk, 2008). Felsefe dersi 10. ve 11. sınıflarda 2'şer saat olmak üzere okutulmaktadır. Bu sınıflarda dört yıllık eğitim alan eğitim fakültelerinden mezun olan felsefe grubu öğretmenleri ya da pedagojik formasyona sahip fen edebiyat fakültesi mezunu felsefe ve sosyoloji mezunları öğretmenlik yapmaktadırlar. Bu öğretmenler felsefe dersi yanı sıra mantık, sosyoloji, psikoloji, demokrasi ve insan hakları derslerini de vermektedirler.

1974 yılında kurulan *Türkiye Felsefe Kurumu*'nun kişinin yaşamında ve kamu hayatında felsefi bilgiye olan ihtiyacın farkına varılmasına katkıda bulunmak, Türkiye'de felsefeyi dört duvarın dışına çıkararak toplumsal işlevini görmesine yardımcı olmak,

uluslararası çalışmalar yapmak ve Türkiye’de yapılan çalışmaları dünya düzeyinde tanıtmak gibi amaçları bulunmaktadır. Ayrıca kurum 1979’dan beri UNESCO’ya bağlı Felsefe ve İnsan Bilimleri Konseyi’ne üye 13 Federasyondan biri olan Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonunun (FISP) üyesidir. Kurum, 2003 yılında, FISP tarafından beş yılda bir düzenlenen Dünya Felsefe Kongrelerinin yirmibirincisine ev sahipliği yapmıştır. Kurum 1993 yılından beri Ulusal Felsefe Olimpiyatlarını düzenlemekte ve bu yarışmada birincilik ve ikincilik kazananları Uluslararası Felsefe Olimpiyatlarına katılmasını sağlamaktadır. Bu kurum Institut International de Philosophie (IIP, Paris) tarafından yayımlanan Bibliographie de Philosophie’ye Türkiye’de Felsefe alanında yayımlanan telif ve çeviri eserlerini tanıtmaktadır. Ayrıca kurum, bir çeviri dizisi (iki dilli), bir Türk Felsefesi (Simurg) dizisi, bir konferanslar dizisi ve başka kitaplar yayınlamaktadır. Bugüne kadar 29 kitap ve 1994 – 1999 yılları arasında yılda üç defa çıkan Türkiye Felsefe Kurumu Bülteni’ni yayımlamıştır (URL-18).

Türkiye’de çocuklar için felsefe Nuran Direk’in Türkiye Felsefe Başkanı Ionna Kuçurardi’nin desteği ile yaptıkları çalışmalar ile başlamıştır. Bu çalışmaların ardından Milli Eğitim Bakanlığı her yıl kasım ayında kutlanan “UNESCO Dünya Felsefe Günü” okullarda kutlanacak gün ve haftalar arasında yer almış, Felsefe Kulüplerine yeni eğitsel kol yönetmeliğinde yer verilmiş ve ilkokul ve ortaokullara “Düşünme Eğitimi” adıyla yeni bir ders konulmuştur. Türkiye Felsefe Eğitimi Kurumu 1993 yılında “Çocuklar için Felsefe birimini kurması bu yola atılan önemli adımlardan biridir (Direk, 2002, s.14-15). Sorgulama toplumuna ihtiyaç duyulan son elli yılda, Türkiye’de çocuklar için felsefe alanında ancak son yıllarda çalışmalar yapılmaya başlanmış olup, bu alanda teoriye ve uygulamaya dair daha bir çok araştırma yapılması zaruri hale gelmiştir.

2.1.3. Sorgulama toplumu (Community of Inquiry-CPI)

“Sorgulama toplumu” kavramı C.S. Pierce (1955)’in “The Philosophical Writings of Pierce” kitabında yer almış, daha sonra Matthew Lipman tarafından geliştirilmiştir. Çocuklar için felsefe programı John Dewey, Lev Vygotsky, ve George Hebert Mead’ın teorilerinden yararlanılarak oluşturulmuş olup, 1970’den beri bir çok ülkede, birçok dilde uygulanmış, “sorgulama toplumu” adı altında köklerini Sokrates’ten alan ve Charles Pierce’in başlığından yararlanılarak oluşturulan bir pedagoji olarak sunulmaktadır (Lipman, 1998). Çocuklar için Felsefe’de önemli bir rol oynayan sorgulama toplumu, öğrencilerin felsefi sorgulama yolu ile tartışmalardaki farklı bakış açılarını göz önünde

bulundurmaya ve öğrencilerin dünyasını eleştirel, bilinçli ve yaratıcı bir biçimde düşünme kabiliyetlerini geliştirmek suretiyle de, nedenselliği öğretir (Pardales ve Girod, 2006). Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980)'a göre sorgulama toplumunun oluşumu çevrenin keşfinden daha önemli olup, bu toplumun oluşmasında neden sunmaya hazır olma, ortak saygı (çocukların birbirlerine olan, öğretmenin ve öğrencilerin diğerlerine olan saygısı) ve telkinin olmaması ön koşuldur. Bu durumlar felsefenin doğasının bir parçası olup, çocukları felsefi düşünmeye teşvik eden etkili bir alandır.

İşbirlikli felsefi sorgulama temelini pragmatizmden alan bir eğitimsel yaklaşımdır. Pragmatizm bu bağlamda bilgiyi sorgulamanın bir ürünüdür ki, bilme sadece dışardan edinilen bir şey değil, aynı zamanda kanıt ve çıkarıma dayanan şüpheden inanca doğru hareket eden problem çözme alıştırmalarından oluşur. İşbirlikli felsefi sorgulamanın teori ve pratiği Matthew Lipman ve John Dewey'e çok şey borçludur. İkisi de eğitimsel amaç ve uygulamaların temeline düşünme öğrenimini koyan yansıtıcı bir gelenekten gelirler (Dewey, 1938,1997; Lipman, 2004; Bleazby, 2009; Milette ve Tappers, 2012). Sorgulama modelleri üzerine Dewey ve Lipman farklı görüşler sunmaktadır. Dewey'in sorgulama modeli daha çok sorgulamaya gerçekler kadar değer yükleme, yani deneysel bilimin düşünme modeli üzerine odaklanırken, Lipman'ın modeli ağırlıklı olarak felsefe üzerinedir. Lipman sorgulamada kullanılan deneysel test etmeden daha çok, felsefi düşünmenin temelinde yer alan kavramsal keşif ve mantıksal çıkarım gibi düşünmeyi öne çıkaran teknikler üzerinde durur. Dewey'e göre toplum kavramı, demokrasi ile ilişkili olup, bu bilindik anlamdaki yönetimin temsili değil, kişilerin birbirleriyle günlük hayatta ilişki içinde olduğu ve bu ilişkilerin kişilerin birbirlerinden herhangi bir üstünlüğü olmadan, özgürce ve birlikte hareket edebildikleri bir işbirliğini temsil eder. İşte, Dewey'in üzerinde durduğu eğitim ve demokrasi arasındaki bu ilişki Lipman'ın sorgulama toplumundaki herkesin eşit ve aktif bir şekilde katıldığı diyalog merkezli ve işbirlikli aktivitelerle sınıf, çoğunluklu bir topluma dönüşür (Cam, 2006, s.8). İşte bu toplumun vizyonu çocukların ve gençlerin düşüncelerini ve fikirlerini paylaşabildikleri, eleştirel düşünmenin uygulanıp geliştirilmesine olanak tanıyan tartışma ortamlarını içeren pedagojik bir alanı oluşturur. Bu alanda ahlaki imgelemi geliştirme ve aynı zamanda bunu değerler ile birlikte yaparak konuları keşfetme yoluyla kavramları tanımlama, açıklığa kavuşturma ve yapılandırmalarına katkıda bulunur (Hannam ve Echeverria, 2009, s.6-7). Sorgulama toplumunda felsefe kavram ve değerlerin yanında bireylerdeki bazı becerileri geliştirmeyi veya kazandırmayı hedefler. Bu felsefenin psikolojik boyutu olarak adlandırılrsa da, bunu

daha çok bir araç olarak görmek gerekir. Felsefi sorgulama toplumundaki bireylerin bilişsel, duyuşsal, etik, sosyal ve demokratik becerileri içeren geniş çaplı bir beceri edinimini kazandırdığı yönde literatürde birçok çalışma vardır (Biesta, 2011). Bu çalışmalar incelendiğinde felsefenin sorgulama toplumlarından biri olan okullara sadece bilişsel boyutta katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda disiplinlerarası öğretimde, çocukların sosyal ve kişilik gelişiminde de önemli rol oynadığı söylenebilir.

Sorgulama toplumunda katılımcılar süreci okuldaki akademik disiplinler içerisinde içselleştirir ve süreci takdir ederler. Kendini düzenleyen davranışlar, grup içinde içselleştirildiğinde, bireylerin öz eleştiri yapan, kendi kendilerini düzeltebilen öz kontrollü bireyler haline dönüşmelerini sağlar (Lipman, 1984b). Sorgulama, yeni anlamlar bulma ve keşfetmeye yönelik bir kasıtlı düşünme şeklidir. Sorgulama toplumunda grup, matematik (sonsuzluk), tarih (ilerleme), biyoloji (organizma) gibi disiplinler çerçevesinde kavramları araştırmak için bir araya gelir. Bu grup bir problemin başka bir problemi yönlendirmesi vasıtasıyla ortaya çıkan yeni tema üzerine yoğunlaşır (Kennedy ve Kennedy, 2013). Ayrıca felsefi sorgulama toplumunda farklılığı arama da önemlidir (hem görüşler hem de hipotezler açısından, hem kurgusal ve soyut örneklerde). Herkes birbiriyle aynı fikirde olsa dahi, yine de düşünme süreçlerinde hatalar olabilir. Bu yüzden katılımcılar teorik kavramları test etmek için felsefede yer alan düşünce deneylerine başvurabilirler (Cam, 2000). Dolayısıyla ortaya çıkan farklı fikir birliği ve fikir ayrılıkları düşüncenin sürekli yeninden yapılandırılmasını ve sürekliliğini sağlar. Reed ve Johnson (1999, s.78), sorgulama toplumunu beyin fırtınasından ayırır ve bu toplumun merakı paylaşmak ve nedenleri değerlendirmekle yükümlü olduğunu ifade eder. Sorgulama toplumunda sunulan fikirler öylece ortaya atılamaz, fikirleri paylaşma özgürlüğü olsa dahi nedenlerini açıklama ve ortaya atılan iddiaları kanıtlarla destekleme zorunluluğu vardır. Demokratik, işbirlikli ve derinlemesine düşünmeyi destekleyen sorgulama toplumunda bireylerin kendilerini güvende ve rahat hissettiği söylenebilir. Bu toplumun özelliklerini Lipman, şu şekilde ifade etmektedir:

- *Kapsam:* Toplumun bireyleri farklı kültür, din, millet ya da yaş grubu olarak farklı olabilir fakat toplumun içerisindeki bireyler sorgulama toplumunda kesinlikle dışlanmamalıdır.
- *Katılım:* Sorgulama toplumu katılıma teşvik eder ama herkesin eşit olarak katılımını gerektirmez. Gönüllülük esastır.

- *Paylaşımli Düşünme:* Sorgulama toplumu oturumlarında, birey ele alınan konuyu derinlemesine incelemek ve analiz etmek için bir dizi bilişsel davranış sergiler. Böylelikle kişi merak, sorgulama, çıkarım, tanımlama, varsayım, hayal etme, ayırt etmek gibi süreçlere meşgul olur. Paylaşımli düşünmede toplumun farklı üyeleri arasında aynı davranış geçerlidir. Bir kişi soruyu sorar, öteki altında yatan varsayımlara dikkat çeker, bir diğeri ise karşıt örnek sunar. Entelektüel gelişim hareketi aynı olabilir, fakat ikinci durumu bir sorgulama toplumunun nasıl olabileceğini gösterir.
- *Yüz yüze iletişim:* Bu iletişim biçimi sorgulama toplumu için temel teşkil etmeyebilir fakat çok avantajlı olabilir. Yüzler sürekli okuduğumuz ve yorumladığımız karmaşık anlam deposudur. Yüz yüze kurulan iletişimde beden dili, jest ve mimikler ve göz kontağı kurma daha kolay olacağından, yöneticiler toplantı sırasında yüzleri okumak için yuvarlak masada oturmayı tercih ederler. Çocuklar da aynıdır.
- *Anlam Arayışı:* Çocuklar her cümlemin, her nesnenin, her deneyimin anlamını derinlemesine incelemek arayışındadırlar. Sorgulama toplumunda da anlam arayışı bir hastanedeki yoğun bakım kadar hayat kurtarıcıdır.
- *Sosyal Dayanışma Duygusu:* Genç çocuklar genellikle derin bağlar kurarlar fakat arkadaşlığı ifade edemezler. Bazı öğretmenler arkadaşlık gruplarının çok sıkı olduğu sınıflarda böl ve yönet stratejisine adapte olmaları nedeniyle, bu durumun otoritelerini tehdit etmesinden çekinirler. Bununla birlikte sınıf ve öğretmen birbirlerini tehdit olarak algılama gereği duymadan derin bir anlayışın yolunu bulmalıdır.
- *Derinlemesine Düşünme:* Her bir alternatifi destekleyen nedenleri inceleme yoluyla alternatifleri göz önünde bulundurmaya içerir. Bir yargıda bulunmak için hazırlık yaparken, alternatifleri ve onun nedenlerini açıklarken, derinlemesine düşünme devreye girer. Derinlemesine düşünme münazarada faydalı olabilir, münazaracılar kendilerinin inandıkları bir durumu başkalarına inandırmak zorunda değildir, bu durumda derinlemesine düşünenlerden ayrı düşerler.
- *Model Olma:* Geleneksel ilkokul pedagojisinden bahsederken öğretmenin otorite olduğu durumdan öte, sorgulama toplumunda bireyler felsefi soruların

farkındadırlar ve cevap isteyen öğretmenler yerine sorularla devam eden öğretmeni model alırlar.

- *Kendini Düşünme:* Toplumun rahatına düşkün ve düşmanca olandan, bağımsız düşünene doğru dönüşmesi hafife alınamaz. Bir jüride olduğu gibi, toplumda işleyen en güçlü şema, kapanış ve fikir birliği istemedir ve bu durumda bireylerin fikirleri çoğunluğun ekosu haline gelebilir. Bununla beraber, öğrencileri, fikirlerinin orijinalliğinin gururu kaplayabilir. Diğerleri tarafından saygı duyulması gereken fakat taklit edilme zorunluluğu olmayan sağlıklı bir sorgulama toplumunda öğrenciler, aynı yapıda olmak zorunda olmayacak şekilde birbirlerinin düşüncelerini yapılandırmalıdır. Ayrıca, bu toplumda öğrenciler sorunun diğer yüzünü de keşfetme isteği duyarlar. Birçok kere karşı tarafta bulunmakla gurur duyacaklardır.
- *Bir yöntem olarak meydan okuma:* Çocuklar kendi aralarında tartıştıklarında, birbirlerine meydan okumaları gayet normaldir, bazen bu yoğun bir şekilde meydana gelir. Yargılarını nedenleriyle bilmek veya anlamını açıklamak isterler. Eğer sıcak bir tartışma içindelerse bazen başka bir yol bilmezler. Sorgulama toplumu deneyimi meydan okumanın iyi bir şey olduğunu öğretir fakat sıcak bir tartışma olmak zorunda değildir. Katılımcıların sorgulama yolunda uygulamaları gereken bilişsel bir yöntemdir. Çocuklar bunu fark ettiklerinde gerçekten rahat ederler. Sadece yetişkinler mantıklı olmaya can atmazlar, çocuklar da bunu isterler (Lipman, 2011).

Çocukların fikirlerini ifade etmelerinde sınırlı bir alan bırakan yetişkinler, çocukların çocuk kalmalarını garantilemek ister, bu anlamda çocuklar çevrelerine ve yetişkin dünyasına mecburdurlar. Okullar sıklıkla üstü kapalı bir şekilde yarışmacı ve rekabetçi olarak kategorize edilirler. Sorgulama toplumu, buna karşın çocuklar arasında paylaşmalı öğrenmeyi ve felsefi fikirlerin ortaya çıkması için gerekli açıklığı desteklemek için işbirliğine teşvik eder (Kizel, 2017). Bu güven ortamını kurmada ve devam ettirmede moderatörün önemli bir yeri vardır. Moderatör bilginin inşasında ve fikirlerin kaynağının akla uygun olması noktasında çocuklara karşı meraklı, açık fikirli ve saygılı olmalıdır. Çocukların, sorgulama toplumunda etkili iletişim kurmasında ve duyarlı olmasında yeterli zamanı ayırarak sınıf atmosferini geliştirmeye katkıda bulunmalıdır (Canuto, 2015).

Çocuklar için felsefenin var olduğu toplumların sonuçta sorgulama toplumuna dönüşmesi beklenir. Yani bu demokratik toplumda bireyler birbirlerini dinleyebilen, birbirlerinin fikirleri üzerine yeni fikirler inşa edebilen ve sonuçta bu toplumda bulunan her bir bireyin eşsiz olduğunu ve katkıda bulunacağı bir fikrinin ya da farklı yönlerinin bulunduğunu fark ederler. Sorgulama toplumunda kazanılan felsefi beceriler diğer alanlara aktarılır fakat bu düşünme becerilerini sorgulama toplumu çerçevesinden çıkarıp gelenekselci bir anlayışla kazandırmaya çalıştığımızda aynı sonucu elde edemeyeceğimiz aşikardır.

2.1.4. Çocuklar için felsefe ve beceri ilişkilendirilmesi

Çocuklar için felsefe yaklaşımının en önemli çıktılarından biri hiç kuşkusuz çocuklara beceri kazandırmasıdır. Felsefe denilince akla ilk gelen beceri bilişsel beceriler olmasına rağmen, felsefenin sadece akıl yürütmekten ibaret olmadığı unutulmamalıdır. Lipman'ın bahsettiği sorgulama toplumu, bilinçli ve işbirlikli bir toplum olduğunu iddia etmeyi içeren, eleştirel, yaratıcı ve ilgili düşünme becerilerini destekleyen, muhakeme, anlayış ve yargılama ile çevrili sıra dışı yetenektedir (Lipman, 1998). Lipman, çocuklar için felsefe yaklaşımında aşağıdaki becerileri temel beceri olarak ele almaktadır:

1. *Eleştirel düşünme becerisi:* Çoğunlukla kurallarla ve problem çözmeyle yapılan, araştırma odaklı bir sürece sahip, verilen alternatifleri değerlendirme, gerekçelendirmeye dayalı, ortaya konulan görüş veya sonuçları nedenlerle ve argümanlarla destekleyen bir düşünme biçimidir. Yargılamaya olanak sağlayan, ortaya atılan yargıları kendi içerisinde düzelter ve argümanların hatalarını tanımlayan ve belirli durumların bireyselliğini göz önünde bulunduran ve bu bireyselliğe uygun cevaplar sağlayan duyarlı bir bağlama sahiptir. Eleştirel düşünme genellikle felsefede kullanılan ayırt etme, ilişki kurma, sıralama gibi bilişsel becerilerin gelişmesine de fayda sağlar. Aynı zamanda adalet, özgürlük ve kişilik gelişimi gibi konularda felsefi sorgulamanın kurallarıyla kazanılır. Lipman'a göre felsefe, eleştirel düşünmeyi öğretme için bir çağrıdır; çünkü öğrenciler sadece felsefe yoluyla limitli bilgiye sahip olan diğer disiplinlere nazaran muhakemeye olan ihtiyaçlarının farkında olabilirler (Brandt, 1988).
2. *Yaratıcı düşünme becerisi:* Yaratıcı düşünme eleştirel düşünmenin aksine kurallara karşı gelen sanatsal bir temele dayanır. Eleştirel düşünmenin öz düzenlemesi ve argümanların hatalarını kendi içerisinde düzeltmesi kurallarının yanında, yaratıcı düşünme doğrunun keşfinden çok anlamın yaratılmasıyla ilgilenir. Yaratıcı

düşünme orjinalliğın üstünde olmayı ve kendini tekrarlamamanın ötesine gitmeyi amaçlar (Lipman, 1995).

3. *Özenli düşünme becerisi*: Duygulu düşünmenin paradigmatik bir biçimi olan özenli düşünme, duygular hakkında öğrenme, tartışma ve düşünmeyi içerir (Lipman, 2003, s.3). Ayrıca Dombaycı (2011) da yaratıcılığın sadece bilişsel olarak değerlendirilemeyeceğini, yaratıcılığın aynı zamanda duygulardan da etkilendiğini ve bunun, Bloom'un sentez ve değerlendirme basamaklarını üst düzey basamaklar olarak tasnif etmesinden anlaşıldığını ortaya koymaktadır. Bu da düşünmenin yalnızca bilişsel boyutta olmadığının ve insan olmanın getirdiği duygulardan arınık düşünmenin imkansız olduğunun göstergesidir. Engster (2005) özenli düşünmenin üç önemli erdeminden söz eder. Bunlardan ilki “nezaket” olup, özenli bir insan bir başkasının ihtiyaçlarını fark eder ve uygun bir şekilde cevap verir. Nezaket genellikle belirli bir düzeyde empati ve bir başkasının ihtiyaçlarını önceden sezinlemeyi içerir. Özenin ikinci erdemi mukabele yeteneğidir. Bu yetenek diğerleriyle diyaloga girmek suretiyle diğerlerinin ihtiyaçlarını fark etmek ve sözel ya da sözel olmayan bir biçimde onların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktır. Üçüncü erdem ise, saygıdır. Saygı bir diğerini eşit derecede tanımak gibi güçlü bir anlama gelmez fakat daha basit bir şekilde diğerlerinin dikkat ve mukabeleye değer olduğu anlamına gelir ki, bu da onların ihtiyaçlarını anlama yeteneğine sahip olmaktır. Bu durum onların ihtiyaçları olduğu için onları daha değersiz yapmaz. Aksine kişinin diğerlerine saygı göstermesi onları aşağılamadan ve kendi yeteneklerine göre değerlendirmesi anlamına gelir. Brenefier (2008)'e göre özenli düşünme evrensel olup, kişi bir diğeriyile duygularını paylaşmak isterse, nasıl hissettiğini açıklamalı, daha sonra o duygudan uzaklaşıp, kendini o duygudan arındırmalı ve diğer kişiden bağımsız bir biçimde bir açıklama getirmelidir. Kişi bir diğerinin hissettiği duyguyu hissetmiş olabilir ama o duyguya neden olan sebepleri görmezden gelirse paylaşma meydana gelmez.

Çocuklar için felsefe eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, özenli düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kapsayan geniş çerçevede bir düşünme süreci gerektirir. Bu düşünme süreçlerinin çocukta yer edinmesi zaman isteyen bir süreçtir. White (2012) çocuklar için felsefede ilerlemenin zamanla olacağını fakat felsefi düşünme becerisinin özel bir durum olduğunu, küçük adımlardan büyük adımlara doğru olamayacağı ihtimalini de ifade eder. İster genel felsefede Hume ya da Heidegger'den

bahsedelim, ister uygulamalı felsefenin bir dalı hakkında konuşalım; üst düzey düşünme becerisi, sadece haz, bilgi ve hayal gücü gibi kavramları kullanmakla kalmayıp, aynı zamanda bunun gibi kavramlar ve bu kavramlara dair benzer fikirler arasındaki ilişkileri daha geniş çerçeveli fikirlerin arka planına yansıtmayı da içerir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması, onların çocuklar için felsefe eğitimiyle daha genç yaşlardan itibaren tanışması ile mümkün olabilir.

Çocukların düşünme kapasitelerini geliştirmede, Vygotsky'nin çocukların sosyal deneyimleri içselleştirmeleri aracılığıyla kendi kendilerine düşünebildiklerini önermesi, doğal bir çıkarım olacaktır. Bu görüş, sosyal sorgulama toplumunda kişinin kendisi için düşünmesi ve diğerleriyle birlikte düşünmesi arasındaki ilişkiyi anlamının başka bir yolunu görmemizi sağlar. Örneğin, işbirlikli sorgulamada diğerlerine sorular sormayı öğrenmeleri yansıtıcı düşünmenin başlangıcını oluşturur. Grubun diğer üyelerinin düşüncelerini nedenleriyle söylemesi bireyin kendi düşüncelerini sunarken, bunu nedenleriyle sunmasının ilk adımı olabilir. Kendi düşüncelerini işin içine katmadan başkalarının bakış açılarını dikkate almak, kendi düşüncelerini oluştururken alternatif bakış açılarını da görebilmenin ve birden fazla yolla düşünebileceğinin temelini oluşturur. Genel olarak kendi kendine düşünmeyi öğrenme, içselleştirme süreci aracılığıyla işbirlikli sorgulama uygulamalarında kendi kendine düşünme yollarına dönüşür (Cam, 2006, s.10). Felsefi diyalogta sıklıkla kullanılan paylaşımlı düşünme terimi, kişilerin felsefe yapmak için kasıtlı olarak bir araya geldikleri ortamda kullanılan, katılımcıların mantıklı oldukları kadar ikna edici bakış açılarına da sahip oldukları bir model olarak karşımıza çıkar (Lipman, 1998). İnsanoğlunun düşüncesi ve dili kullanma becerisi sınırsızdır. İster bir bebek olsun, ister bir profesör aynı dil yapısını kullanır. Uzun tümdengelim zincirleri, üst düzey anlaşılması zor teoriler gibi düşünmenin karmaşık biçimleriyle karşılaşıldığında, başlangıçta nispeten daha az sayıda zihinsel aktiviteler gösterilir, muhakeme ve sorgulama becerilerine aşına olunur, zaman geçtikçe daha sofistike ve mükemmel düşünce işlemlerinin bunu takip edeceği öngörülür. Tahmin, varsayım, karşılaştırma, çıkarım, karşıtlık veya yargı, sebep veya sonuç, sınıflama, tanımlama, betimleme veya açıklama gibi temel yetenekler olmaksızın, kişinin okuma yazma kabiliyeti bile tehlikeye girer. Ayrıca kişinin sınıf tartışmalarına katılması, deneye hazırlanması, düz yazı ya da şiir yazması gibi doğal aktiviteleri yapması söz konusu bile olamaz (Lipman, 1984a). Felsefi düşünme becerilerini farklı araştırmacılar farklı şekillerde basamaklandırmışlardır. Örneğin, Rondhuis (2005)'e göre felsefi düşünme becerisi üç başlık altından incelenir:

1. *Analitik Düşünme ve Muhakeme Becerisi:* Bu nitelikler tutarlı düşünme, doğru muhakeme edebilme, problem çözme, kategorize etme (sınıflandırma), ilişki ve karşıtlıkların yapısındaki yakın anlamlara açıklık getirmedir (Kohlberg, 1971; Kitchener, 1990). Bu beceriler informal mantık, birbirine yakın düşünme kalıpları ve eleştirel düşünme olarak tanımlanabilir.
2. *Belirsizlikle başa çıkmak:* Belirsizlik, paradoks, anlam karmaşası, yargılamayı erteleme ve anlamlı söylemlerin sınırlarını gözetme ile başa çıkmak felsefi düşünme kalıbının temelinde yer alan geçici bilişsel hareketlerdir.
3. *Gerçek yaşam deneyimleriyle bağlantı kurma:* Bu bakış açısı felsefi düşünmenin somut deneyimleriyle ilişkili olup, somut deneyimlerin soyut düşünmeye kolay bir şekilde transfer edilmesinde rol oynadığına işaret eder. Felsefe sadece analiz etme veya yorum yapmaktan öte, hayatın kendisi ile ilgilenir. Derinlemesine düşünmek ve deneyimlere açıklık getirmek için bir hazırbulunuşluğun ön koşul olması gerekir. Bu sadece bilişsel becerilerin değil aynı zamanda tutumun da iyi olmasını gerektirir (s.15-16).

Felsefi düşüncenin gelişimi belirli bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Fisher (2001) araştırmasında, çocuklar için felsefenin çocukların düşünme becerilerini aşağıda belirtilen beş alanda geliştirdiğini belirtmektedir. Bunlar:

1. *Bilgiyi İşleme Becerisi:* Okuma, tartışma ve yazma aracılığı ile okudukları metinden anlam çıkarma, neyi anlayıp anlamadıklarını belirleme, neyi okuduklarını ve tartıştıklarını yansıtmaya ve ilgili kavramları anlayıp anlamadıklarını yorumlama aracılığı ile bilgiyi işleme becerilerini kazanıp kazanmadıkları sorgulanır. 10 yaşındaki Camilla “Felsefe iyidir; çünkü karar vermeye yardımcı olur.” Şeklinde felsefe hakkındaki görüşlerini ifade eder. Tartışma sırasında bilgi işleme becerisi şu sorularla kazandırılır: “Metinden ne anlıyoruz?”, “Neyi bilmiyoruz?”, “Neyi bilmemiz gerekiyor?”
2. *Sorgulama Becerisi:* Okuma, tartışma ve yazma aracılığı ile problem durumu oluşturmaya, sorgulama sürecine çekmeye, olası çözümler bulmaya ve sorgulamaya yeni bakış açısı kazandırmaya yönelik konuyla ilgili sorular sorulur. (Beş yaşındaki Tom şöyle sorar: Zaman bittiğinde nereye gider?) Sorgulama becerisi felsefi sorgulama süresince sorularla yönlendirilir. Örneğin, “Ne öğrenmek istedik?”, “Sormak istediğimiz sorular nelerdir?”, “Problemler nelerdir?”

3. *Nedensellik Becerisi:* Okuma, tartışma ve yazma aracılığı ile çıkarım yapmaya, görüşlerini nedenleriyle vermeye, düşüncelerini ifade ederken uygun dili kullanmaya, yargılamak ve karar verirken nedenleri ve kanıtları kullanmaya dikkat edilir. 11 yaşındaki Carl, “Felsefe düşüncelerimi nedenleriyle vermeme ve ne anlama geldiğini açıklamama yardım eder.” şeklinde neden sunmanın önemini belirtir. Nedensellik becerisi bir felsefi sorgulama sırasında şu sorularla yönlendirilir: “Buradan ne anlam çıkarabiliriz?”, “Buna inanmak için yeterli kanıtımız var mı?”, “Ne anlama geldiğini açıklayabilir miyiz?”
4. *Yaratıcı Düşünme:* Okuma, tartışma ve yazma aracılığı ile düşüncelerle oynamaya, olası hipotezleri önermeye, düşüncelerine hayallerini eklemeye, açıklama ve fikirler için alternatif yollar aramaya olanak sağlar. 10 yaşındaki Ravi, “Düşüncelerle oynamak eğlenceli olabiliyor, imkânsız şeyleri düşünmek ve bunların imkânsız olduğunu merak etmek gibi.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Yaratıcı düşünme becerisi bir felsefi sorgulama sırasında şu sorularla yönlendirilebilir: “Başka bir soru önerebilir miyiz?”, “Farklı bir bakış açısı olan var mıdır?”, “Farklı olabilir miydi?”
5. *Değerlendirme Becerisi:* Okuma, tartışma ve yazma aracılığı ile kendi yargılarını tartışmalı konulara uygulayabilme, fikirlerin değerlerini yargılamak için kriterler geliştirme, diğerlerinin fikirlerini ve katkılarını değerlendirme, öz eleştiri ve öz düzeltme alıştırmaları yapabilme becerilerini içerir. 13 yaşındaki Paula, “Felsefe size kendiniz için düşünme ve konuşma yeteneği verir.” şeklinde bu konuya yönelik görüşünü ifade eder. Değerlendirme becerisi bir felsefi sorgulama sırasında şu sorularla yönlendirilir: “Bu sorgulamadan ne öğrendik?”, “Düşüncelerimiz nasıl değişti?”, “Üzerinde hala düşüneceğimiz şeyler var mı?” (Fisher, 2001; Topping ve Trickey, 2007; Lipman, 1991, 2003).

Kienstra, Karskens ve Imants (2014) felsefe yapmayı bilimsel düşünmeyi öğrenme olarak nitelendirmiştir. Rondhuis (2005), Karskens ve diğerleri (2008)’nin kullandığı öğeleri temel almıştır. Bu öğeler:

1. Materyali seçme, dönüştürme, yapılandırma ve yorumlama
2. Analiz etme
3. Test etme
4. Eleştiri üretme

5. Yansıtmadır. Bu öğelerin felsefi tarafı ise ortaya konan terimleri derinlemesine düşünmek, mantıklı tartışmalar yapmak, hipotezleri/varsayımları problematize etmek ve sorgulamaktır. Bu anlamda felsefi süreç, katılımcıların bir felsefi problem üzerine düşüncelerini paylaştıkları standart hale getirilmiş bir felsefe yapma yoludur.

Splitter ve Sharp (2011) öğretim ve düşünmenin geliştirilmesinde, sorgulama ve felsefenin altını çizer ve felsefenin işlevini aşağıdaki gibi yorumlar:

- *Felsefe düşünme üzerine düşünmedir:* Felsefe, yapılan yargılar ve daha da önemlisi bu yargıların kalitesini ve değerini ölçmek amacıyla önceden belirlenmiş temel kriterlere dayanan kavramsal bir disiplindir.
- *Felsefe anlam arayışıdır:* Bütün formel eğitimler sistematik bir anlam arayışıdır. Formel eğitim olarak felsefe de ilişkiler ve bağlantılar yoluyla anlam arar fakat daha genel anlamda felsefe, kişisel deneyim ve anlayıştır. Kişi felsefe aracılığı ile günlük ve kanıksanan deneyimlerinin bilindik yönlerine katılan disiplini zamanla kazanır. Felsefeyi okula getirmek çoğu genç insanın deneyimlediği kopukluk hissini, parçalanmayı ve yabancılaşmayı ele almanın bir yoludur.
- *Felsefe diyalog olarak bir sohbettir:* Diyalogun açık uçlu yapısı, belirli bakış açılarının somut ve kavramsal yapılar arasında ilerlemesini, bu bakış açılarının içinde ve ötesinde hareket etmesini kolaylaştırır. Diyaloga katılanlar iddiaları desteklemede birbirlerinin diyaloga katılımını sağlar, diğer taraftan da benzer ve karşıt örneklerle diğer grup üyelerinin genel iddialarına cevap verirler.
- *Felsefe açık uçlu sorular sormaktır:* Felsefi sorular hem daha sonra sorulabilecek sorulara yönlendirir hem de kavramayı arttırabilecek düşünme biçimini harekete geçirir. Her okul konusu bir sorgulama şekli olarak anılmayı hak ederken, açık sorgulama da okul programlarında önemli rol oynar. Bununla birlikte felsefenin merakla olan tarihsel bağlantısı göz önünde bulundurulursa sorularla geliştiği söylenebilir.
- *Felsefe yaratıcı düşünmedir:* Çünkü felsefe hem kişinin kendisi için düşünmesine dayanır hem de buna teşvik eder. Felsefenin bu boyutu özgürlüğü, yani kişinin öğrenme kapasitesini ve yeni öğrendikleriyle bağlantı kurmasını içerir. Bu nedenle kendileri için düşünen çocuklar hem eleştirel hem de yansıtıcı düşünme becerilerine sahip bireylere dönüşür.

- *Felsefe değer temelli düşünmedir:* Sorgulama toplumu sınıfı doğru düşünme, pozitif bir tutum geliştirme ve entelektüel büyümeyi içeren gerçek yaşam modelini oluşturur. Bu model, sınıf ortamında değerleri oluşturmada uygun bir yaklaşımdır (Splitter ve Sharp, 1995, p.89-98; Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980; Sharp ve Reed, 1992; Lipman ve Sharp, 1994; Millett ve Tapper, 2012).

Cam (2006) ise, öğrencilerde geliştirilmesi beklenen davranış, alışkanlık ve yetenekleri tanımlarken, öğrencilerin kendi kendilerine düşünmeyi öğrenmelerine işaret eder, örneğin:

- Problemleri ve sorunları açık bir şekilde ifade etme kabiliyetleriyle bağlaşıklık sorgulayan bir bakış açısı,
- Entelektüel olarak tutarlı ve etkin bir eğilimde olma,
- Yaratıcı ve maceracı düşünme kapasitesi,
- Alternatif olasılıkları keşfetme alışkanlığı,
- Sorunları ve fikirleri eleştirel bir biçimde inceleme yeteneği,
- Bağımsız yargılayabilme kapasitesi. (Cam, 2006, s.9).

Felsefî düşünme becerilerinin öğrencilerin düşünme becerileri üzerine olan etkisinin yanında sosyal ve duygusal öğrenmeleri ve kişilik gelişimlerine de katkısı vardır. Özellikle çocuklar için felsefe eğitimlerinde, öğrencilerin hem kendilerini sorgulamaları hem de buldukları sosyal çevrede iletişim becerilerini geliştirmeleri anlamında kazanımlarının olacağı söylenebilir. Sosyal ve duygusal öğrenmenin iki temel bileşeni olan öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerisi, özenli, destekleyici ve iyi düzenlenmiş ortamlarda öğretilir. Bir başka deyişle, otonomi, öz disiplin ve etik kuralların gelişimi ortak saygı, işbirliği, özen ve birlikte karar vermenin birer norm olduğu toplumlarda var olabilir (Zins ve Elias, 2007). Bu nedenle çocuklar için felsefenin eleştirel düşünme, muhakeme yapma, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerileri kazandırmasının yanı sıra Lipman'ın da üzerinde durduğu özenli düşünmenin kazanımlarından biri olan öz farkındalık becerisine de katkıda bulunabileceği söylenebilir. Felsefe duygusal bir paradigmanın varlığının yanı sıra kimlik gelişimi, felsefî öz, özün zaman içindeki değişimi gibi konularda yani kişinin kendini tanıması ile ilgili alanlarda da sorgulamalar yapar. Kondrat (1999)'a göre öz-farkındalığın tanımı dolaylı olarak “öz”ün değişik anlamlarına dayandırılır. Yani hâlihazırdaki alanyazın, temel sorulardan biri olan “Öz ne demektir?” sorusuna doğrudan cevap bulamaz. Özün kendisi bunun farkındayken, öz nasıl doğru bir farkındalığa sahip

olabilir? sorusu göz önüne alındığında “öz”ün epistemolojik sorgulaması, yani bilginin ve bilginin kaynağının aynı yerde bulunması sorunsalı temel problem olarak görülür. Nathanson (1962) öz-farkındalığı, bireyin diğer insanlara ve durumlara verdiği cevapları algılama ve diğerlerinin onu nasıl gördüğünü anlama kabiliyeti olarak tanımlamaktadır. Öz-farkındalık, öz’ün duygularına dayanma kabiliyetini yansıtır (Nathanson, 1962). Duval ve Wicklund (1972) öz-farkındalığı kendi dikkatimizin nesnesi olmak şeklinde ifade eder (Morin, 1993). Öz farkındalığın gelişimi erken yaşlardan itibaren başlar. Önceleri dikkatlerinin nesnesi çevreleri ve çevrelerindeki uyaranlardır. Çocuklar iki yaşlarının sonlarına doğru yansıtıcı öz-farkındalık geliştirmeye başlarlar, yani kendilerini diğer obje ve nesnelerden ayırt ederler. Bu durum kendilerini aynada tanıma, isimleri çağırıldığında anlama, kendilerinden başka biri gibi söz edebilme ve farkındalıklarını duyguları ile ifade etme yeteneği olarak belirtilir (Brownell, Zerwasve Ramani, 2007; Bullock ve Lutkenhaus, 1990; Kagan, 1981; Lewis ve Brooks-Gunn, 1979; Lewis ve Ramsay, 2004; Lewis, 1979; Sullivan, Stanger ve Weiss, 1989; Stipek, Gralinski ve Kopp, 1990). Öz farkındalık kişinin duygularını olduğu kadar güçlü ve zayıf yönlerini, değer ve güdülerini de derin bir şekilde anlamayı içerir (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002, s.40). Doğumdan ölüme kadar öz farkındalığın gelişim süreci devam eder. Bu süreçte araştırmacılar dört büyük safhayı önemli sayarlar. Bebeklik (İlk 24 ay), erken çocukluk (24 ay-5 yaş arası), orta çocukluk (5 yaş-11 yaş arası), ergenlik ve yetişkinlik. Bir deneyimden diğerine, insanlar kendi farkındalıklarını arttırır ve kabiliyetlerinin farkına varırlar. Her bir deneyim farkındalığın artmasına zemin oluşturur (Flavron, 2002). Covey (2004) kişinin düşüncelerini keşfetmede öz farkındalığın gerekli olduğunu ifade ederken, ona göre öz farkındalık öz yansıtmayı ve bilinçliliği kapsar. Kişinin gerçek doğası ile hayata bilinçli olarak nasıl cevap vermek istediğini seçme özgürlüğünü birleştirir. “Dürtüsel tepkiler yerine düşünüp taşınarak tepkiler verme” kabiliyeti insanların yaşamlarına şekil veren nihai prensipleri belirleyen yeterliliklere temel olabilecek bağlam ve değerleri oluşturur (Goleman vd, 2002; Caldwell, 2009). Kişiliğin doğası problemi profesyoneller kadar profesyonel olmayanların da ilgi konusu olmuştur. “Kendini bulma” ve “kendi olma” ihtiyacı genellikle popüler kitaplar ve filmlerde tartışılmıştır. Erikson (1968) bir psikoloji terimi olan ve hızlı bir şekilde popülerleşen kimlik olgusuna dünya çapında büyük bir ilginin olduğunu ifade eder. Bu anlamda kendini gerçekleştirme isteği toplumun geneli tarafından akla uygun ve önemli kabul edilir (Baumeister,1987). James (1961), öz farkındalığın dört bileşeni olduğunu söyler: i) Kişinin yaşam olaylarında kendi varlığının farkındalığı (yani harekete geçme gücü), ii) kendi deneyimlerinin benzersizliğinin, diğer insanlardan farklı olmanın

farkındalığı, iii) kişinin kimliğinin devamlılığının farkındalığı, iv) kişinin kendi farkındalığının farkına varması, yansıtma bileşeni. (Ding ve Littleton, 2005). Öz farkındalık ikili bir kavram olup, bunlardan biri fiziksel öz yani kişinin zayıf ve güçlü yönlerini, ihtiyaçlarını, yeteneklerini, başarısını ya da başarısızlıklarını içerirken, psikolojik öz farkındalık tamamen zihinde var olur. Çocuk kendini nazik, iyi, cesur ve cömert veya kötü, korkmuş ya da sevilmeyen olarak nitelendirmiş olabilir. Bu öz sadece kendisinin ve diğerlerinin aklında yer edinir ve fiziksel özün üzerinde oldukça güçlü bir etki bırakır (Yardley,1973, s.101).

Bir felsefi sorgulamada tartışma boyunca çocuklar, kendi seviyelerinde düşünme ve muhakeme etme becerilerini geliştirirken, öz benlikleri ve kendilerine güvenleri de artar, aynı zamanda başarıma duygusunu da tatmış olurlar (Gaut ve Gaut, 2012, s.3). Çocukların öz-farkındalıkta derinleşmeyi başarabilmeleri ve ortak öz-diğer ilişki sistemi içinde kendilerine özgü bir tutum geliştirmeleri için kendileriyle diğer insanların davranışlarını özdeşleştirme ihtiyacı hissederler. Öz farkındalık anlamında üç soruyla karşılaşırız: İlk soru, “İnsanoğlu öz kavramını nasıl geliştirir?” sorusudur. Bu da temel ve ikincil bir soruya neden olur: “Kendini ve diğerlerini “öz” olarak anlamak ne anlama gelir?”, üçüncü ve en son soru ise ikiye ayrılır, bunlardan birincisi kişinin öz’ün kavramsal analizini yapmasıdır ki bu, geleneksel olarak filozofların çalışma alanını ifade eder, ikincisi de gelişim psikolojisinin uzmanlık alanı olan öz farkındalığın insan bilişi ve sosyal gelişimi ile ilgili bölümünü içerir (Hobson ve vd, 2006). Öz farkındalığın gelişimi açısından ilköğretim dönemi çocuklarına bakıldığında; bu dönemde çocuklar kendilerinin ve diğerlerinin duygularını tanıma ve kontrol etme üzerinde çalışmaya ihtiyaçları vardır. Çocuklar tercihleri, sevdikleri ve sevmedikleri şeyler gibi soyut özellikleri kadar fiziksel özelliklerini de içeren öz duygusunu geliştirmeye bu dönemde de devam ederler. Çocukların sevdikleri şeyler kadar fiziksel tanımlamaları da içeren kendileri hakkında olan bilgiler okullarda yaygın bir şekilde sağlanan aktivitelerden biridir (Fisher, 2014, s.101). Jana Mohr Lone (2012) çocuklarda öz farkındalığı “*Filozof Çocuk*” kitabında tartışır ve insanoğlunun kendisi hakkında düşünmesini ve varoluşunun anlamını aramayı şu şekilde ifade eder:

Varoluşumuzun bir çok yönünü anlamaya çalıştığımız ve felsefik öz olarakta adlandırdığımız bu kendini sorgulama derece gizemlidir. Felsefi benlik, insanoğlunun soyut düşünme yeteneği içerisinde şekillenen; yaptıklarımızın, söylediklerimizin ve düşündüklerimizin bilincinde olma kabiliyetidir. Bu kapasite bizi yaşadığımız dünyanın anlamını sorgulamaya ve soru içinde soru sormaya başlamaya iter. (s.5).

Sosyal farkındalık kavramı perspektif alma, başkalarıyla empati kurma, farklı kültür ve arka planları olan kişilerle doğru iletişimde bulunma, farklılıklara hoşgörü ile yaklaşma; diğerlerine saygı gösterme, davranışlardaki sosyal ve etik normları anlayabilme; aile, okul ve toplum gibi kaynakları tanıyabilme yeteneğidir (URL-19). Sosyal perspektif alma ise başkalarının düşüncelerini, duygularını ve motivasyonlarını onların perspektifleri kadar, onların olayları veya durumları nasıl algıladıklarını öğrenme sürecini kapsar (Gehlbach, Young ve Roan, 2012). Sosyal farkındalık sosyal ilişkileri, kişilerarası ilişkilerin kalitesini ve bireylerin ilişki kurma, bu ilişkileri sürdürme ve kişilerarası ilişkilerdeki çatışmaların çözümünü olumlu bir yönde etkileyebilmektedir (Çelik, 2016). Öğrencilerin sosyal farkındalıklarını arttırmak eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken, aynı zamanda sosyal değişimi de teşvik edecektir. Sosyal farkındalık becerileri yetersiz olan öğrenciler sosyal hayatlarına dair sorumluluk ve haklarını anlamada zorluk çekecek, bulunduğu toplumu anlamada ve katkıda bulunmada zorluk yaşayacaktır (Matitaputty, Hastuti, Christie ve Rahutami, 2018). Bu becerinin anahtar alt becerileri: başkaları ile müzakerede bulunma, çatışmayı çözebilme, kişinin bakışını açıklayabilme ve diğerlerinin bakış açılarını dinleyebilmektir (Labron ve Selman, 2007). Sosyal farkındalık iyi bir iletişim kurmayı gerektirir.

İyi bir dinleyici olma yolunda çocuk, doğru mesajı verebilme yeteneğine ihtiyaç duyar. Bu da kendini açık bir biçimde ifade edebilme, beden dilini kullanabilme ve duygularını kendini anlatabilecek biçimde göstermeyi içerir. Ayrıca çocukların başkalarının verdiği mesajı okuyabilme ve yorumlayabilme yeteneklerinin de olması gerekir. Örneğin, “Onlar gerçekten bunu mu kastediyor, yoksa benimle alay mı ediliyor?” (Csoti, 2001, s.16). İyi bir iletişim becerisine sahip olmak iyi bir sosyal beceriye de sahip olmayı gerektirir. Phillips (1978)’e göre sosyal beceri kişi ile çevre arasındaki etkileşim ve kişilerarası ilişkilere başlama ve sürdürme yeteneğidir (Little, Swlanger ve Akin-Little, 2017, s.10). Bu sosyal beceriler, empati kurma, grup aktivitlerinde yer alma, cömertlik, yardımseverlik, diğerleriyle iletişim kurma, müzakerede bulunma ve problem çözme olarak sıralanabilir (Lynch ve Simpson, 2010). Felsefi olarak düşünme çocukların sorgulama toplumunda diyaloga katılırken verilen uyarılar ve akranlararası iletişim aracılığı ile ilgilerinin, inançlarının ve öz değerlerinin gelişimine katkıda bulunur. Çocuklar kendi doğal dünyalarına duyarlı olmadıkça uygun bir yargıda bulunamaz ve sosyal kuralların bağlamını ve bu kuralların uygulanmasını kişilerarası duyarlılık olmadan öğrenemez (Hedayati, 2009). İşbirlikli ve demokratik sorgulama toplumunda bireyler

sadece bilişsel anlamda gelişme göstermezler, aynı zamanda sosyal alışkanlık ve eğilimi de geliştirirler. Örneğin:

- Başkalarını aktif olarak dinleme ve onların fikirlerini kendi bakış açılarından anlamaya çalışma alışkanlığı,
- Kendi fikirlerini nedenleriyle açıklama ve başkalarından da aynısı bekleme eğilimi,
- Görüş ayrılıklarını mantıklı bir biçimde keşfetme alışkanlığı,
- Genel olarak işbirlikli ve yapıcı olma eğilimi,
- Sosyal olarak iletişimci ve kapsayıcı olma eğilimi,
- Diğer insanların duygu ve ilgilerini hesaba katma alışkanlığı (Cam, 2006, s.9).

Yukarıda sayılan becerilerin gelişimi felsefi tartışmalar sırasında öğrencilerin felsefi düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacağı gibi, ayrıca sorgulama toplumunun ikliminin doğal bir getirisi olan öz farkındalık ve sosyal farkındalık gibi sosyal, duygusal ve kişilik gelişimlerine de fayda sağlar.

2.1.5. Felsefi duyarlılık

Felsefi duyarlılık felsefenin ortaya koyduğu soruları sorabilme, anlayabilme ve bunun üzerine derinlemesine düşünebilme becerilerine sahip olmayı gerektirir. Felsefi duyarlılık insanlığın varoluşundan beri soyut ve genel soruların farkındalığını içerir. Bu yeterlik bir kez oluştuğunda kişilere, durumların veya sorunların bazı yönlerini seçmede ve birbirleriyle olan özgün ilişkisini belirlemede sorgulama aracılığıyla yardım eder, böylece algılanan şeylere felsefi şekil verilmiş olur (Lone, 2013). Uygulama ve eğitim, felsefi deneyimin boyutlarını kavramayı kolaylaştırmada gereklidir ve günlük hayatta sorular ne kadar derinleştirilirse, bu anlamda o kadar becerikli olunur. Uygulama ve eğitim birçok yoldan olabilir: örneğin yapılandırılmış felsefi tartışmaya katılma, felsefe okuma, felsefe dersleri dinleme ve başka felsefi tartışmaları gözlemleme. Bu sürecin temelleri (tarihsel, çağdaş felsefeciler ve diğer felsefe öğretmenleri arasında) felsefi yöntemler kullanılarak modellenirse de felsefi duyarlılığı geliştirmek bir felsefi soru ortaya atıldığında kullanılacak belirli bir kurallar bütününe öğrenmek ve uygulamak değildir (Lone ve Burroughs, 2016, s.48-49). Felsefi duyarlılık kavramının üzerinde birçok makalesinde ve kitabında duran Jana Mohr Lone (2016)'un felsefi duyarlılığı arttırmanın yolunu şu şekilde açıklamaktadır:

Kişinin felsefi duyarlılığını arttırmanın en iyi yolu üniversite ya da herhangi bir işbirlikli topluma katılma yoluyla, felsefi soruların keşfedildiği ve tanımlandığı gruplara katılma deneyimini kazanmaktır. Örneğin, öğretmenler çocuklar için felsefe eğitimi ile ilgili yoğun hafta sonu eğitim programlarına katılarak, oradaki tartışma, materyaller ve kavramsal yöntemlerle tanışarak felsefi duyarlılıklarını arttırabilirler. Daha sonra kendi sınıflarında, ideal ortamlarda deneyerek öğrenme süreçleri devam eden eğitimli filozoflar olabilirler. Felsefe bölümündekilerin eğitimle, eğitim bölümündekilerin de felsefe ile ilgili derslerle tanışması yoluyla eğitim ve felsefe bölümleri arasında olan işbirliği bunlardan birisidir. Bir başka ihtimal de öğretmenlerin felsefedeki teori ve metotları eğitimle birleştirebilecek filozoflardan uzaktan eğitim ile kurslar almasıdır ki bu da felsefi duyarlılığın filizlenmesinde önemli olacaktır. Üniversite öncesi felsefe oturumları, özellikle küçük yaştaki öğrenciler için tarihsel ve çağdaş felsefecilerin felsefi soruları nasıl cevapladığı ile ilgili değil, felsefi soruların tartışıldığı yerdir. Dolayısıyla bana göre, felsefi duyarlılık, öğretmenler arasında yıllarca felsefe eğitimi almaya gerek kalmadan başarılı bir şekilde yönetilebilir. Bunun için iki temel pedagojik beceri önemlidir: 1) felsefi tartışmaları başlatma ve öğrencileri bu yönde motive etme ve 2) felsefi tartışmanın gelişimini şekillendirmeyi kolaylaştırma.

Sorgulama toplumunda çocuklar için felsefe, çocukları insanlığın varlığı ile ilgili soyut soruların farkındalığını gerektiren bir felsefi duyarlılık geliştirilmelerine teşvik eder. Felsefi duyarlılık insanın varoluşuna yönelik sorulan sorulara karşı farkında olmayı içerir. Böyle bir farkındalık ortaya çıktığında, belirli öğelere odaklanarak ve anlamadığımız şeyler için felsefi bir biçim oluşturarak farklı durumlarda önemli felsefi yönleri ayırt edebiliriz. Felsefi duyarlılığın gelişimi bireylerin mantıksal, eleştirel düşünme, kavramsallaştırma ve muhakeme becerilerine sahip olduğu felsefi sorgulama toplumunun doğal bir getirisidir. Felsefi kendilik ise kendi deneyimlerimiz ve varoluşumuz üzerine kafa yorma kapasitemiz tarafından oluşturulur ve günlük hayatlarımızın karmaşıklığı ile boğuşurken, ilk olarak hayatı anlamlandırmada kendi bakış açımıza yönelik zamanla gelişen soru sorma eğilimlerimiz tarafından oluşturulur. Geleneksel yaklaşımlar kimlik gelişiminde daha çok bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaksal kimlikle ilgilenirken, felsefi kendilik ile daha az ilgilenir. Bu nedenle felsefi kimlikleri gelişmemiş çocuklar yetişkinlerin hayata bakış açıları ile yetiştirilmiş çocuklardır. Bir beceri olarak felsefi soyutlama bozulmuş, yetişkinlerin somut ve pratik mesajları çocuklara aktarması yolu ile çocuklar hayatın gerçekleri içinde kaybolup gitmiştir. Felsefi duyarlılığa bağlı olarak felsefi düşünmeyi hiçe sayarsak felsefi kendilik gelişemez, en önemlisi de varoluşun şartı olan felsefi düşünmenin gerekliliği gelişemez (Kizel, 2015).

Çocuklar için felsefe programları, ÇİF'nin sınıfta soru sorma, bir soruya cevap verme, farklılıkları tanımlama, fikirleri ilişkilendirme, varsayımı tanıma, örnekler ve karşıt örnekler verme, bir bakış açısına yönelik nedenler sunma, bir bağlama ait farklılıkları tanımlama ve çıkarımda bulunma gibi becerilerin kazanılmasını ve bu becerilerin öğretmen tarafından izlenmesini içerir (Rowley ve Yates, 2001). Çocuklar için felsefe yaklaşımının ayırıcı argümanı çocukların ilgilerini çeken konularda açık uçlu, akran etkileşimli tartışmalar yolu ile muhakeme becerilerini geliştirmektir (Shaw, 2003, s.9). Muhakeme kavramı Aristoteles'in mantığından ortaya çıkar. Mantık, argümanlarla çalışma disiplini. Muhakeme de mantığın önemli bir parçası olup inançlar, sonuçlar, eylemler veya duygular için nedenler arama sürecidir. İnsanlar içe bakış yöntemi kullanarak kendi muhakemelerini kendileri yapma yeteneğine sahiptirler. Günlük hayatta ilişkiler kurarak muhakeme yaparız. Örneğin, dışarısı ıslak dediğimizde, ya biri çimleri suladı ya da yağmur yağdı çıkarımlarında bulunuruz. Bunlardan birisi muhtemel nedendir. Doğru çıkarım yapmak için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarız. Bu anlamda önermelerin doğruluğunu ispatlamak için tümdengelim ve tümevarım yöntemlerini kullanırız (Chesters, 2012, s.119). Walton (1990) muhakemeyi dört farklı şekilde inceler:

1. *Monolektik ve diyalektik muhakeme*: Diyalektik muhakeme, iki katılımcının birlikte yaptığı muhakemedir ve her bir katılımcının muhakemedeki adımı diğerinden kaynaklanır. Monolektik muhakemede ise, katılımcı yalnızdır, diğer katılımcının girdisine ihtiyaç duymaz.
2. *Aletik ve epistemik muhakeme*: Epistemik muhakeme bilgiye dayanırken, aletik muhakeme önermelerin gerçek değerleri üzerine temellenir. Bilgi temelli muhakemede muhakeme eden kişi doğru olduğu bilinen bir dizi önermeye dikkati çekebilir.
3. *Statik ve dinamik muhakeme*: Statik muhakemede verilen önermeler ayarlanmıştır veya durağandır, değişmez. Dinamik muhakemede muhakeme duruma göre değişen adımlara açıktır.
4. *Pratik ve teorik muhakeme*: Pratik muhakeme hedef temelli belirli bir durumu temsil edecek ihtiyatlı bir çizgiyi arar. Teorik muhakeme ise bir önermenin doğruluğunu ya da yanlışlığını ortaya koyacak deliller arar.

Çocuklarda muhakeme becerisinin gelişimi Piaget'nin çalışmalarına dayanır. Piaget'e göre çocuklar mantıksal olarak işlemeye daha dili öğrenmeden başlarlar. Bu da muhakeme etme kapasitelerinin gelişiminin erken dönemlerinde henüz tam gelişmemiş olduğuna kanıt

olarak gösterilebilir. Piaget'e göre 11 veya 12 yaşlarına kadar daha yaygın bir görüşle, çocuklar deneyim, algı, duyu, hayal ve sezginin daha somut tarafında kalırlar, fakat soyut düşünce nadirdir. Lipman Piaget'nin çocukların mantıksal gelişimindeki kesin çizgilerinin sorgulanması gerektiği üzerinde durmaktadır (Lipman, 1973). Muhakeme öğrencilerin sorgulamada kullanmaları gereken önemli bir alan olup, bu birden fazla olasılık barındıran durumları derinlemesine incelemeyi de kapsar. Ayrıca birden fazla bakış açısını, birden fazla koşulu, farklı ihtimallerin muhtemel sonuçlarını hesaba katmayı, bu durumları mantıklı bir biçimde karşılaştırıp değerlendirmeyi, nedenleri yargılamak eleştirel olmayı, sunulan kanıtların güvenilir olup olmadığını değerlendirebilmeyi de içerir. Bu sayede öğrenciler sadece yetişkinlerin dünyasının baskın otoritesinden değil, kendilerinin ve sınıf arkadaşlarının kişisel görüş ve deneyimlerinden yararlanırlar. Öğrenciler mantıklı yargılamalarda bulunmayı öğrenirken, bu beceri onların hayatlarında önemli konularda iyi muhakeme yapmalarına yardımcı olur. Manipülasyonlara daha az yatkın olurlar, kendi kararlarını yargılamada ve kanıtları kullanmada ustalaşırlar. Nedenleri ve kanıtları keşfederken daha az dogmatik ve yargılamada daha dengeli hale gelirler. Müşterek anlayışı geliştirme kabiliyetine sahip olan çocuklar da, ilerdeki hayatlarında ailede, sosyal çevrede ve iş hayatlarında daha sağlıklı kararlar verebilirler (Cam, 2006, s.21-23). Felsefe çocukların anlam bulma ihtimallerine açık olmaları açısından formel ve enformel mantığı yaşamlarına entegre etmelerine yardım eder. Bu göreve iki öncül bilişsel hareket destek olmaktadır- kendi muhakemesini değerlendirme ve yargılarının temellenmesi gereken kanıtları ölçme (Kizel, 2016).

Muhakeme becerisi geliştirmede okulun, eğitim programlarının ve öğretmenlerin önemli rolü vardır. Diğer disiplinlerde de kazandırılması gereken muhakeme becerisinin temelde felsefe eğitimi ile verilmesi bu anlamda kolaylık sağlayacaktır. Okul sistemi çocuğun muhakeme kapasitesini arttırmak için genel olarak ne yapar? Örneğin, ilk olarak çocuklar matematik eğitimi alırken, doğal olarak matematiğin şahsına münhasır yapısı gereği “matematiksel çıkarım”ı kavramsal çıkarıma dönüştürebilir fakat öğretmen bir sömestr sonra bu muhakeme kapasitesini matematik için iyi olsa da, aynı şeyi dil dersleri için yeterli göremez ya da tam tersi bir durum söz konusu olabilir. Açık bir şekilde dilin ima eden ve çağrışım yaratan yönü, anlam zenginliği, günlük yaşamla olan iç içeliği sadece sembolleri manipüle eden bazı öğrencileri özellikle korkutabilir. Çoğunlukla, eğitimciler mantıksal çıkarım yapmanın yolunun matematiksel düşünmenin gücünün arttırılması ile görürler. İkinci olarak, fen bilimlerinde verilen derslerden bazıları “çıkarım” a adanmıştır.

Fakat bu tür çıkarımların “tumdengelimci çıkarım”la pekte bir ilgisi yoktur. Bu anlamda daha çok “tümevarımcı çıkarım” kullanılır. Bu tip bir çıkarım, buna genelleme de diyebiliriz, tam olgunlaşmamış entelektüel bir işlemdir. Başka bir tip çıkarım ise, hipotez kurmadır ki bu aşırı ustalık gerektirir. Yeni bilgiler üretmek için bilinen yollar yoktur. Bu tıpkı bir sanat üretmeye benzer. Nasıl ki bir müzik eserini ortaya çıkarmayı, bir heykeli, bir icadı ya da bir resmi yaratmayı öğretmenin bir yolu yoksa kayda değer bir hipotezi yaratmak da öğretilemez. Üçüncüsü, genç çocuklara “anlam arayışı” nı öğretmektir. İlk bakışta, “anlamı okumak” bize tamamen tumdengelimci çıkarım ve sözel yargı gibi gelebilir. Bu yüzden çocukların metinde bulunan imaları ve dolaylı anlatımları bulmalarını bekleriz. Dördüncüsü, okullarda verilen “problem-çözme” sürecidir. Problemi çözmek için onu formüle etmek soruya dönüştürmek gerekir (Lipman, 1973).

Çocukların muhakeme becerilerini geliştirmenin en iyi yolu felsefeyi ilkökul programının merkezine koymaktır (Lipman, 1984a). Kennedy çalışmasında disiplinlerarası program konularıyla çalışarak felsefi muhakemenin kazandırılabilceğini fakat bu muhakeme tipinin tam olarak felsefi olmadığını belirtmektedir. Bu şekilde bir noktaya kadar çocukların muhakeme becerileri geliştirilebilir, bu nedenle ilkökulda felsefe gereklidir. Ayrıca ilkökulda felsefe çocukların nezaket ve işbirliği gibi kişilerarası becerilerini de geliştirir (Kennedy ve Kennedy, 2011; White, 2012). Lipman çocukların kendi muhakemelerini değerlendirebilmesi ve kanıtları değerlendirme yoluyla çocuklara yardım etmesi bakımından mantığın aracı güç olduğunu düşünür (Juuso, 2007, s.66). Felsefi duyarlılık felsefenin gerektirdiği muhakeme yapabilme, eleştirel düşünme, soru sorma ve kavramları analiz etme gibi becerileri içerir. Dahası felsefeyi günlük yaşam deneyimleri içerisinde hissetmek, ortaya çıkan soruları tanımlamak ve cevaplarını sürekli olarak yapılandırmaktır. Çocuklar için felsefenin okul programlarına entegre edilmesi, çocukların zaten var olan merak duygularını felsefi duyarlılıklarını geliştirmek suretiyle canlı tutmaya, onları daha bilinçli ve sorgulayan bireyler haline getirmeye katkıda bulunur.

2.1.6. Çocuklar için felsefeye pedagojik açıdan bakmak: Felsefe gerçekten öğretilir mi?

Lipman’ın eğitim felsefesinin temelini oluşturan sorgulama toplumu, C. S. Pierce’nin görüşlerinden uyarlanmış olup, felsefenin pedagojik olarak uygulanmasında geniş bir şekilde yer alan bir eğitim metodolojisidir. Lipman’ın eğitim felsefesine etkisi olduğu halde Dewey, aslında çalışmalarında felsefenin eğitimde kullanılmasından hiçbir zaman

bahsetmemiştir. Bunun yerine bilimsel sorgulama üzerine yoğunlaşmıştır (Burgh ve Nichols, 2012). Lipman'a göre felsefe okul programlarında düzenli olarak okutulmalıdır. Çünkü her ne kadar genç beyinlerin felsefi düşünme açısından uygun olmadığı düşünülse de bilginin hızla arttığı çağımızda öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu yolla öğrenciler muhakeme becerisine sahip olurken, diğer disiplinler ancak kendine ait olan kavramları kazandırmaya çalışır. Buna karşın felsefe kavram öğretiminde disiplinlerarası bir yaklaşım izler (Brandt, 1988). Wartenberg (2005)'e göre aslında çocuklara felsefe öğretilmez, sadece düşüncelerini bir düzende tartışmaları sağlanır. Felsefe yapma sanatı düşünce üretme ile sınırlı değildir. Ayrıca fikirleri parçalara ayırmak, doğrulamak, vurgulamak ve önem sırasına da koymaktır. Herkes bir şeyler üzerine fikir üretebilir, fakat güzel fikirleri üretme ve onları tanımayı öğrenme sanatı başka bir konudur (Brenifier, 2004, s.2, akt. Daniel ve Auriac, 2011). Diğer nesnel ve mutlak pedagojilerin aksine, çocuklar için felsefe, öğrencileri dönüşümden geçirerek kendi kültür ve deneyimlerine eleştirel bir bakış açısıyla bakmak suretiyle düşünme becerilerini kazandırmayı gerektirir. Çocuklar için felsefede öğrenciler kendi ihtiyaçlarının ve isteklerinin farkındadır, başkalarına bağımlı değildirler. Çocuklar için felsefe kendi kendini kontrol edebilen bireylere yol gösterir. Lipman'ın, Fiere'nin ve Dewey'in pedagojilerinde savundukları gibi kendi düşünce, inanış ve alışkanlıklarını dönüşümden geçirebilen bireyler toplumun adaletsiz, problemlili ve baskıcı yönüne meydan okuyabilir (Bleazby, 2011). Felsefenin erdeminin sorulan soruların herhangi bir doğru ya da yanlış cevabının olmadığı söylenir, bu nedenle felsefede yanlış olmaz. Aksine çocuklara doğru cevapların olduğunu söylemek veya onların cevapları bulduğunu düşünüp onları ödüllendirmek yanlış olur. İhtiyaç duyulan şey, çocuklara fikirleri keşfetmeyi, o yolda yanlışlar yapmayı ve öğretmenin müdahalesi olmadan yanlışlarını tanıyacak bir oturum meydana getirmektir (Worley, 2011, s.360). Wilks (1992) felsefi sorgulamayı okullarda bir öğretim yaklaşımı olarak kullandığı araştırmasında bazı problemlerle karşılaştığını belirtmektedir. Bazı öğretmenler özellikle sonuca ulaşamayan aktivitelere ve tartışmaya değer vermediklerini ve bunun da öğrencilerin davranışlarına yansıdığını gözlemlemiştir. Öğretmenler her şeyin cevaplarını bildiklerine ve bunu da öğrencilere vermeye alıştıklarına sık sık değinmişlerdir. Öğretmenlerin sonuca ulaşamayan felsefi sorgulamadan ve bunun otoritelerini zedelediğinden korktukları ortaya çıkmıştır. Bu korkuyu ortadan kaldırmanın yolu öğretmenlerin felsefede tek bir doğru cevap olmadığını, yani felsefi sorgulamanın doğasını bilmeleridir (akt. Yin Yu, 1999). Bu anlamda felsefi pedagojiyi UNESCO işbirlikli felsefi sorgulama bağlamında beş pedagojiye ayırır:

1. *Dogmatik ve ideolojik paradigma*: Bir felsefe durumunu öğrenme ve öğretmedir.
2. *Tarihsel ve miras paradigması*: Felsefe kültürün tarihsel ve bir şeklidir. İnsanlığın kendi durumlarına sordukları soruları içerir. Mitolojiden yararlanır.
3. *Problem-çözme paradigması*: Felsefe “felsefe yapma”yı öğrenme hakkındadır. Bu açıdan felsefe yapma Aristo’nun da dediği gibi şaşkınlık ve sorgulama ile başlar. Çok önemli sorular aracılığı ile düşünme girişimi süreci ve bu sorulara açık olan, önceden şekillenmiş ve klişeleşmiş cevaplar vermenin ötesine geçmektir. Asıl zorluk kişinin kendisi için düşünmesidir.
4. *Demokratik ve tartışma paradigması*: Burada amaç kişinin kendisi hakkında düşünmesi ile demokratik amaçları kendi düşünceleriyle ilişkilendirmesidir. Mesele şudur ki, bir politik sistem olarak demokrasinin olgunlaşması için, vatandaşlık düşüncesine sahip olma, yani vatandaşların demokrasinin sahip olduğu aşırılıklardan kaçan eleştirel akla sahip olmalarıdır. Örneğin, çoğunluğun kuralları, her anlamda ikna, demagoji ve doksoloji gibi.
5. *Karar verme ve etik paradigma*: Bu paradigmaya göre, kişinin kendi değerlerini oluşturması için salt düşünmesi yeterli olmaz, aynı zamanda öğrendiklerini uygulaması da gerekir. Bu anlamda felsefe yapma bilinçli olarak bazı etik davranışları benimsemeyi de içerir (UNESCO, 2007b, s.83-85; Milett ve Tappers, 2012).

Çocuklar için felsefenin sınıf ortamlarında uygulanması sürecinde, çocukların birbirlerini daha iyi görmesi açısından çember düzeninde oturmaları yüz yüze etkileşimleri açısından önemlidir. Sınıf düzeni bu şekilde oluşturulduktan sonra, etkinlikler sorgulama toplumu kurallarının oluşturulmasıyla başlar ve çocuklar için felsefe adımlarının uygulanması ile devam eder. Haynes (2001) felsefi sorgulamanın işlemsel sürecini dokuz adımda incelemiştir:

- Hazırlık: Katılım kuralları konusunda fikir birliği sağlama ve bir ısınma egzersizi ile başlamadır.
- Sorgulamayı bir uyarıcı aracılığı ile harekete geçirme
- Bireysel düşünceler için ara verme
- Sorgulama: Öğrenciler ilginç ve kafa karıştırıcı sorular düşünür.
- Bağlantılar: Sorular arasında bağlantı kurma
- Sorgulamayı başlatacak soruyu seçme

- Birbirlerinin düşüncelerini inşa etme: Öğretmen çocukların birbirlerinin düşüncelerini dinlemeleri ve sorgulamanın ilerlemesini sağlamak için ilgili fikirlere izin verme arasında bir denge kurmak zorundadır
- Tartışmayı kaydetme-grafik haritası- düşüncelerin değişme ihtimaline karşı.

Çocuklar için felsefenin temeli olan sorgulama toplumunda işbirlikli diyalog öğrencileri hipotez kurma, fikirleri açığa kavuşturma, nedenler sunma ve bu nedenleri değerlendirme, örnekler ve karşı örnekler sunma, varsayımları sorgulama, çıkarımlar yapma gibi muhakame becerilerinin yanında bakış açılarını paylaşma, etkili dinleme, fikirlerini ortaya koymada akranlarını destekleme, diğerlerinin fikirlerine meydan okuma ve üzerine yeni bilgiler inşa etme gibi uygulamaları içerir (Gregory, 2008). Çocuklar için felsefe eğitimi, uygun bir metinden, bir öyküden, bir gazete haberinden ya da günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak çocukların kendi aralarında diyalog kurma ve tartışma yapmaları suretiyle kavramları inşa etmeleri ve bunları kendi deneyimleri ile birleştirerek değerlendirme yapmaları sonucunda özgür ve eşit bireyler olarak; dünyada yaşanan olaylar, toplumlar ve kişiler hakkında karşılıklı tartışma olanağına sahip olurlar (Direk, 2006, s.11). Felsefenin pedagojisi öğretmen sınıfa adım attığında başlamaz veya son ders zili çaldığında bitmez. Bunun yerine felsefe öğretimi öğretmenin ve öğrencinin okul hayatının dışındaki ve ötesindeki gelişimi boyunca devam eder. Öğrenciler öğretmeni hayat deneyimlerini, durumları, ürünleri ve insanları genel sorgulamada incelediklerinde sorgulamaya iştirak etmede daha gönüllü olurlar. Bunun sonucunda öğrenciler kendi hayatlarını incelemede kullanacakları becerileri ve yetenekleri içselleştirirler fakat okul öğrencilerin sadece anlamlı sorgulamaya katıldıkları bir yer olarak değil, aynı zamanda felsefi sorgulama becerilerini geliştirdikleri bir yer olarak da karşımıza çıkar (Makaiau ve Miller, 2012). Felsefe eğitimi ve sorgulama toplumu okullarda bir yaşam biçimi haline geldiğinde, bilgi ve sınav temelli eğitim süreci kaygısından kurtulup, sınıflar güvenli bir demokratik ortama dönüştüğünde, öğrencilerin merak ve keşfetme duygusunu desteklendiğinde ve soruları gerçek anlamda dinlenip düşünmelerine önem verildiğinde çocuklar için felsefe eğitimi amacına ulaşmış olur.

2.1.7. Çocuklar için felsefede öğretmenin rolü

Çocuklar için felsefe literatürü incelendiğinde çocuklar için felsefe oturumunu ya da dersini yönetecek kişiler arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu terimler araştırmanın bakış açısına göre değişiklikler göstermektedir. Bunlar: öğretmen, moderatör,

rehber veya eğitici olarak ifade edilebilir. Bu çalışmada öğretmen ifadesine yer verilmiştir. Kennedy (2004)'e göre başarılı bir rehberin bu belirsiz ve psikodinamik yapıdaki işi hiçte kolay değildir. Geleneksel bilgiyi aktaran, disiplini sağlayan, epistemik otorite, ilham verici veya Sokrates'in tabiri ile ebe rollerine bürünen öğretmenin, bu rolleri kendi kendini yaratan dinamik bir grup içerisinde ele alındığında tamamen farklı anlamlara gelebilir. Grubun lideri olarak öğretmen, liderlik özellikleri olan bir koç ve diyalogu kendi kendini yaratmaya teşvik eden bir katalizör olarak görülmelidir. Öğretmen kendini de sorgulamada öğrencileriyle bir akran olarak, üst düzey bir sorgulayan olarak görür. Belirli bir düşünceyi aramak kadar öğrencilerin düşüncelerini aramayı ve dinlenmeyi önemser. Her zaman haklı olmak zorunda değildir. Her zaman her şeyi bilmek zorunda değildir. Otoritesini sağlamlaştırmaktan çok dağıtmayı amaç edinir (Worley, 2009). Öğretmen dikkatli, yetkin bir dinleyici olurken yani iki kulağıyla dinlerken üçüncü kulağı ile de anında yorumlama yapabilir. Bu anlamda tartışma işbirlikli bir biçimde ilerlerken öğretmen rehberlik sorularını öğrencilerini yönlendirmek için sorabilmelidir (Calvert, 2007). Ayrıca, öğretmen öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmalarında olduğu kadar, başa çıkabilecekleri problemleri sınırlamada da öğrencilere yardım ve rehberlik eder. Buna karşın öğrencilerin de problem durumlarını kendi dünya görüşlerine uygun bir şekilde ifade etmelerine izin verir (Bleazby, 2011). Öğretmen çocukların özgürce konuşmasına, hayal dünyalarını kullanmalarına, düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmelerine, görüşlerini nedenleriyle ifade etmelerine ve karşıt görüş sunmalarına dikkat etmelidir (Gruioniu, 2013). Lipman eğitimcilerin kendi görüşlerini çocuklara empoze etme haklarının bulunmadığını belirtmektedir. Ona göre bu beyin yıkamaktır. Buna karşın öğretmenin sürekli bütün görüşlere karşı tarafsız olması da tehlike arz edebilir. Bu da onların her fikre karşı göreceli davranmalarına yol açar. Bu yüzden öğretmenin yapması gereken şey çocukları mantıksal düşünmeye teşvik ederek toplumun kültürünü ve kendi deneyimlerini kendi bakış açılarıyla incelemeleri yönünde onlara destek olmaktır (Brandt, 1988). Wartenberg (2009) çocuklar için felsefe derslerinde moderatörün yol haritasını şu şekilde sıralamıştır:

1. **Hazır Ol:** Moderatör ders planı hazırlamalıdır. Sorulara vereceği kaynak soruları hazır olmalı ve uyarana aşına olmalıdır.
2. **Heyecan Göster:** Moderatörün başarısı çocukların onu algılamalarına bağlıdır. Onlara bu heyecan ve merakı göstermek önemlidir. Kaygılı bir moderatör tartışmayı zorlaştırır.

3. **Dinle:** En başta dinlemek oldukça zordur. Moderatör gergin, kaygılı ve akli sorularla dolu olacaktır. Soru sormaya direnemediğinde, elleri titrediğinde başka bir soruya geçebilir ya da başka bir çocuğun cevabına geçebilir.
4. **Bunları yapmayın:** Moderatörün çocukları dinlemesi gerekir. Arkadaşlarının verdikleri cevapları tekrar tekrar almak yerine, kimse el kaldırmadığında doğaçlama yapabilir, tartışmanın akışını sağlayacak sorular sorabilir ve konunun merkezinden uzaklaşmamasını sağlamaya çalışır.
5. Temel amaç ortaya konan konu ile ilgili çocukların derinlemesine tartışmasını sağlamaktır. Moderatörün üzerinde ders planındaki bütün soruları tartışacak gibi bir yükümlülük yoktur. Ders planı olmasının kötü bir yanı da vardır ki, bu da orada yazılan her şeyi uygulama kaygısıdır. Moderatörün ders planını genel bir rehber olarak görmesi, sadece felsefi çerçeveyi çizdiğini hatırlaması gerekir. Moderatör ders planını çocukların yaratıcılıklarının önüne koymamalıdır.
6. Moderatör bir soru sorduğunda ve iyi bir felsefi tartışma meydana geldiğinde bu iyiye işarettir. Devam edebilir. Unutulmamalıdır ki, moderatörün tek amacı çocuklara birbirleriyle felsefi bir tartışma yapabilme fırsatı vermektir. Bazı soruların tartışılmamasında bir sakınca yoktur. İleride bu soruların tekrar tartışılabileceği unutulmamalıdır.
7. **Öğrencilere “işaret” verin:** İşaretler tartışmalarda başarılı olduğuna dair yorumlardır. Bazı konular üzerinde tartışma yaptığınızda hemen diğer soruya geçilmemelidir. Tartışmanın nasıl geçtiğine yönelik geri dönütler verilmelidir ki, öğrenciler başarılı bir tartışmanın nasıl olduğunu anlasınlar. İlkokul öğrencilerinin en büyük problemi sorulara kesinlik arama davranışlarıdır. Sorulara kesin cevaplar bulamadıklarında moralleri bozulabilir. Çocuklar moderatör gibi okulda felsefi konuların konuşulmasına alışık olmadıkları için beklentilerinin ne olacağını bilemeyebilirler. Moderatörün onlara bazı soruların kesin cevaplarının olmadığını, bazen kesin bir cevap bulunamasa bile bir şey öğrenilebileceğini göstermesi gerekir. Örneğin, fikir birliğine varılamasa bile, bir sorunun açıklık kazanması veya yeni alternatif sorular üretilmesi bir ilerlemedir. Öğrencilerin tartışmada ne başardıklarını fark etmelerini sağlamak moderatörün en temel görevlerinden biridir. Bu nokta öğrencilere açık işaretler verip, çabalarını takdir etme zamanıdır. Bir felsefi tartışmanın başarılı bir şekilde ilerlediği farklı şekillerde vurgulanabilir. Hatta bir fikir ayrılığı meydana geldiğinde, farklı görüşlerin sunulması ilerleme sayılabilir. Moderatör şöyle diyebilir: “Bu davranışı adil yapan şey hakkında çok

ilginç bir tartışma yaptık. Bazılarınız herkese yardım etmek adalettir derken, bazılarınız buna katılmadı. Bu çok ilginç çünkü... Belki şu an başka bir soruya geçebiliriz.” Ayrıca öğrenciler bir konu hakkında iyi bir tartışma yaptıklarında onları bol bol övülmelidir. İyi bir yorum yapan bir öğrenciye bunu söylemek, öğrencilerin tartışma için heyecanlanmasına ve ilerleme sağlamaya yardımcı olur.

8. **Moderatör olduğunuzu, tartışmanın katılımcısı olmadığınızı hatırlayın:** Moderatörün amacı çocukların konu hakkında birbirleriyle konuşmasını sağlamaktır. Onlara ne düşünceleri gerektiğini ya da ne düşündüğünü anlatmak değildir. Onlara “Geri kalanınız Latifa’nın az önce söylediği hakkında ne düşünüyor?” ya da “Hanginiz Colin ile cesur olmak aptallıktır fikri hakkında aynı görüşte değil?” ya da, “Çemberin etrafında dönelim ve herkes cesaret gösterdiği bir konu hakkında bir örnek versin.”
9. **Keyfini çıkarın:** Çocukların söylediklerine odaklanabiliyorsanız ve çok gergin değilseniz, felsefi bir tartışmayı yönetmek çok eğlenceli ve verimli bir deneyim olabilir. Çocukların söylediklerinden bir şeyler öğrenirsiniz. Unutulmamalıdır ki, çocuklar doğuştan filozofturlar, onlardan her zaman bir şeyler öğrenilebilir. Çocuklar komik, tatlı ve zekidirler. Moderatör olarak kendinizin bu deneyimi yaşamasına verin ve tadını çıkarın.

Literatürde öğretmenin felsefe alanında eğitim alıp almamasıyla ilgili çocuklar için felsefe uygulayıcıları ve akademisyenler arasında farklı görüşler vardır. Lipman öğretmenlerin çocuklar için felsefe eğitimi programına katılmasını tavsiye etmekte, çocuklar için felsefe eğitimcilerinin de bu alanda doktoralı eğitimcilerden oluşması gerektiğini ifade etmektedir (Lipman, 1984a). Aynı şekilde Worley (2009) de bunu şöyle ifade eder:

Sorgulama toplumunda rehberin bazı amaçları gerçekleştirmek için eğitime ihtiyaç duyacağı doğrudur fakat felsefi bilgi uzmanı olması zorunda değildir, aynı zamanda uygulayıcı felsefe adı altında listelenen şeyleri yapmak için konu ile ilgili komplike bilgilere sahip olmaya ihtiyaç duyar. Matematik öğretmeni olmak isteyen birinin matematik bilmemesi mümkün müdür? ya da tarih öğretmenin tarihi bilmemesi? Peki, neden felsefe bilmeyen birisi çocuklar için felsefe eğitimi verebilsin? Kimileri çocuklar için felsefe rehberinin öğretmen değil, eş-sorgulamacı olduğunu ve bunun için felsefi bilgisinin olmasına gerek olmadığını iddia edebilir fakat bu temelde felsefe değildir. Felsefenin başlangıç noktasını oluşturan soruların günlük hayatta karşımıza çıkan

sorular olduğu söylenebilir fakat bu felsefecilerin bu soruların cevaplarını keşfederken aynı yolu kullandıkları anlamına gelmez.

Gruioniu (2013)'ye göre öğretmenlerin felsefi tartışmaları başlatmada ve bir felsefi tartışmayı yönetmede başarılı olması gerekse de, felsefe alanında formel bir eğitime ihtiyacı olmadığını ve felsefenin tanımından da anlaşılacağı üzere insanoğlunun entelektüel yönünü taşıyan esnek bir alan olduğunu ifade eder. Öğretmenlerin çocuklar için felsefe oturumunu yönetmesinde ihtiyaç duyacakları ve bu süreçte edinmeleri gereken bazı becerileri vardır. Tıpkı çocukların felsefi duyarlılığa sahip olması gerektiği gibi öğretmenlerin de bu duyarlılığa sahip olmasının yanı sıra muhakeme yapabilme, eleştirel düşünme, yaratıcı ve özenli düşünme gibi becerilere sahip olmaları gerekir. Ayrıca öğretmenlerin moderatörlük becerilerinin de bulunması gerekir. Bu becerilerden bazıları Kennedy (2004) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Diğerlerinin söylediklerini yeniden özetlemek,
- Açıklık getirmesini istemek,
- Yeni örnekler veya tanımlar istemek/önermek,
- Karşıtlıklara işaret etmek,
- Şimdiye kadar söylenen yargıları adım adım tasvir etmek,
- Kendinin ve diğerlerinin dengeli bir şekilde tartışmaya katılmasına özen göstermek,
- Yargıyla ilgili veya yeni yollar önermek,
- Katılımcıya tartışmada yavaşlamasını veya hızlanmasını söylemektir.

Çocuklar için felsefe oturumlarına rehberlik etmede öğretmenler bir takım zorluklarla karşılaşır. Bunlardan biri geleneksel öğretim yöntemlerinde var olan öğretmenin doğru cevabı bilmesinin verdiği rahatlaktır. Bir diğeri ise öğretmenlerin kendi görüşlerini oturum süresince gizli tutmalarıdır. Lipman ve Sharp (1975)'a göre öğretmenler ne kadar kendi düşünce ve değerlerine güvenirse güvensin bunları öğrencilere empoze etmemelidir. Bu durum beyin yıkamaya girer ki, sorgulama toplumunda öğretmenin görevi nötr olmalı ve moderatörlükten başka bir amacı olmamalıdır. Karşılaşılabilecek bir başka güçlük ise, felsefe gibi bir alanın okullarda okutulması ve kültürel karşı çıkışlardır. Yukarıda bahsedilen bu zorluklarla başa çıkmak için öğretmen felsefi anlamda kendini geliştirmiş olmalı, aile farkındalığı, sosyal normlarla ve değerlerle felsefeyi entegre edebilecek

beceriye sahip olmalıdır (Farahani, 2013). Murris (2008) öğretmeninin çocuklar için felsefe oturumunda karşılabileceği zorlukları ve çözüm yollarını şu şekilde ifade eder:

1. *Sorgulama için başlangıç noktası seçme:* Eğitimci materyal seçerken doğru mesajı veren, doğru temaya uygun olan veya hâlihazırdaki eğitimsel kaygılara uygun olanı seçmelidir.
2. *Çeviri:* Eğitimciler sorgulama toplumu üyelerinin söylediklerini anlamada zorluk çekebilir.
3. *Doğru cevabı bulma:* Eğitimciler felsefi soruları, soyut kavramların analizine odaklanan stratejiler ya da kelimeleri (Neden?) kullanarak tanımlamayı öğrenir.
4. *Psikolojik ve felsefi araştırma:* Eğitimciler “yazarın niyeti nedir?” “Siz bu durumda ne hissederdiniz?” gibi sorular sorar.
5. *İlerleme kaydetme:* Eğitimciler diyalogta doğrusal bir yönde gidememenin sıkıntısını yaşarlar ve belirsizliklerini “kısır döngüye girdiler”, “konuya teğet geçiyorlar” şeklinde ifade eder.
6. *Kavramsal sorgulama:* Eğitimciler kavramın tanımını ile başlar (bir an önce bitsin) ve uygun tartışmanın sonunda elde edilmesini bekleyemez.
7. *Barışı koruma:* Eğitimciler öğrencilerin ya da öğretmenlerin bazı konularda üzüleceklerini ya da hassas davranabilecekleri noktasında korku yaşar.
8. *Beklenmeyene hazır olmak:* Eğitimciler çocuklar için felsefe ders planlarında ve hazırlıkta sınırları çizilmiş kılavuz ararlar.
9. *Doğru yanlış cevapları konuşma özgürlüğü:* Eğitimciler katılımcılara ortada doğru ya da yanlış cevabın olmadığını bildirir.

Felsefi sorgulamada öğretmenlere rehber olması amacıyla kullanabilecekleri bazı öğrenme stratejilerini öneren Wilks (1995)’in görüşleri aşağıda verilmiştir:

1. Sınıf ortamını çocukların nedensellik, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine yardımcı olacak, verimli ve destekleyici bir çevre haline getirmek. Öğrencilerle tartışma ve iyi bir tartışmanın öğelerini bulma. Örneğin sırayla konuşmak, konuşmaya el kaldırarak katılmayı isteme, gerektiğinde açıklayıcı cümleler kullanma. Kurallar öğrenciler tarafından oluşturabilir.
2. Öğretmenler hazır soruları sınıf ortamına getirerek, tartışmanın standartlarına uygun olması için sorumluluk alır ve amacı etraflıca düşünür.
3. Düşünme ve diyalog becerisi öğretmenler tarafından verilmez. Aksine öğrenciler tarafından tartışma aracılığıyla, durumları belirtirken nedenleriyle açıklamaya ve

- öğrencilerin nedenselliklerinde yaptıkları hataları düzeltmekle öğrenilir. Okuma ve yazma çocuğun doğal iletişim sürecidir bu yolla diyaloglar doğal olarak şekillenir.
4. Sınıfı büyük gruplara ayırmaya hazır olunur. Diğer gruplar konu ile ilgili yazılı kaynaklarla ilgilenirken, küçük gruplarla tartışma denenir.
 5. Çocuklara analiz etmeye, değerleri belirginleştirmeye ve sosyal olaylara uygun hale getirmeye yönelik aktiviteler hazırlanır. Kişinin kendi ile ilgili düşünceleri soyut kavramları keşfetmelerine yardımcı olabilir.
 6. Öğretmen kendi düşüncelerini ve yargılarını sınıf tartışmasına yansıtmaz. Öğrencilerin cevaplarına “iyi”, “evet”, “aferin” demek yerine; “Alex’in düşünceleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” “Kimler aynı fikirde?” “Bu konuda başka örnek vermek isteyen var mı?” soruları sorulur.
 7. Öğrencilerine ne cevaplarını ne de bir tartışmayı öğretmenin görüşlerine göre değerlendirmesine teşvik etmez. Tartışmayı öğretmen değil, öğrenciler detaylandırır. Öğrencilerin iyi bir iletişimin en önemli noktalarından biri olan anlamı netleştirmeye yönelik sorular sormalarına teşvik eder.
 8. Hızlı cevap verenleri baskın kişiler olarak almak yerine, eşit katılımcılar olarak tartışma ortamına dâhil edin. Bunu yapmanın bir yolu da, öğrencilere beşer çubuk veya düğme dağıtarak çemberdeki yerlerine koymak ve konuşanın ortaya geçmesini sağlamaktır.
 9. Konuşmada gönüllü katılımcılara biraz daha fazla söz hakkı verilebilir veya sorularını yazmaları için kartlar verilebilir.
 10. Öğretmen ne çok fazla övmeli ne de belirli cevaplara öncelik vermelidir, konuşma akışı içerisinde öğrencinin sözünü kesmemelidir.
 11. Öğretmen bilgi kaynağı ya da öğrencilerin davranışlarını onaylayan biri olmak yerine, rehber/moderatör olur. Öğretmenler ve öğrenciler işbirlikli ve birlikte sorgulayıcı olur.
 12. Öğrenci ve öğretmen birlikte sorgulayıcılar olarak problemin çözümünü paylaşırlar. Aktif sözlü iletişimde öğretmen-öğrenci etkileşiminden çok, öğrenci-öğrenci etkileşimi desteklenir.
 13. Konu kadar önemli olan öğrenme sürecinde, öğrenciler değer yargılarını anlar, değerlendirir ve hoşgörüyü yaklaşır ve eleştirel düşünür
 14. Öğretmenler felsefi sorgulamayı değerlendirirken şu soruları sorabilir: “Katılımcılar birbirlerini dinliyor muydu?”, “Birbirlerine cevap veriyorlar mıydı?”,

“Birbirinizi tartışmaya katılmaya teşvik ettiniz mi?” “Konu ilginç miydi?”, “Kendi düşüncelerime meydan okuyabildim mi?” (Ying Yu, 1999)

Çocuklar için felsefe uygulayıcılarının oturuma rehberlik etme, felsefi becerilere sahip olma, felsefi konulara duyarlı olma, demokratik sorgulama ortamının gerektirdiği sınıf yönetim kurallarını uygulama, çocukların felsefi anlamda hazırbulunuşluğunun farkında olma; okul, aile ve kültür üçgeninde felsefeyi sınıfına entegre edebilme gibi becerilere sahip olması gerekir. Bu da öğretmenler için felsefe derslerinin lisans programlarına entegre edilmesi ile mümkündür. Düşünme becerileri ve felsefe gibi derslerin çocuk pedagojisi ile birleştirildiği böyle bir ders hem öğretmenlerin felsefi duyarlılıklarının artırılması, hem de okullarda demokratik bir sorgulama toplumunun oluşturulmasında önemli bir rol oynayacağı söylenebilir.

2.1.8. Çocuklar için felsefe yaklaşımında kullanılan bazı yöntemler

2.1.8.1. Sokratik metot/ diyalog

Sokratik sorgulama, Sokratik yöntem, Sokratik diyalog veya Sokrates tekniği olarak farklı şekillerde karşımıza çıkan bu yöntem Sokrates’in ortaya koyduğu, analitik düşünme yoluyla bireyin gerçeği arama yolundaki soruları ve cevaplarını esas alan bir yaşam stili ve düşünme biçimi olarak tanımlanabilir (Rondhuis, 2005, s.10). 1922’de Alman filozof Leonard Nelson sokratik diyalogun uyarlanmış bir biçimini üniversitede okutmaya başlamıştır. Kant felsefesinden etkilenen Nelson, Fichte, Schelling ve Hegel gibi idealist filozoflardan çok, daha az bilinen eleştirel felsefeci J.F. Fries’tan etkilenmiştir. Sokrates gibi Nelson da *erdem hakkındaki bilgiyi nasıl edinebilirim?* görüşünden yola çıkarak etik davranışlar üzerinden görüşlerini sunmuştur. Geleneksel okulların felsefeyi birtakım felsefi argümantasyonlar veya büyük filozofların üzerinden verdiği yaklaşımlardan uzak, bireylerin kendi davranışlarını sorgulama ve doğruyu bulma haklarının olduğunu düşünmektedir. Nelsom, Sokrates’i filozoftan çok bir öğretmen olarak görmüştür. Sokrates’in temel pedagojik düşüncelerine değinilecek olunursa öğrencilerin kendi kendilerine düşünmelerini sağlama ve kendilerini kandırmaya yönelik fikir alışverişinde bulunmalarıdır (Pihlgren, 2008, s.50-51). Portelli (1990)’a göre sokratik metot Sokrates tarafından ortaya atılan tartışma, sorgulama ve öğretim terimidir. Doğurtma yöntemi olarak adlandırdığı bu yöntemde Sokrates, kişinin bir doğruya sahip olduğunu ve ebe olarak adlandırdığı kişinin de bu doğruya ulaşmasına yardım eden kişi olduğunu iddia eder. Bu

analojiden farklı olarak çocuklar için felsefede öğretmen kendisi de gerçeği arama işine katılır. 2500 yıl önce felsefenin tam da çocuklar için olduğunu sokratik okulu ortaya koymuştur. Bir dizi sorularla öğrencilerin bilişsel süreçlerini zorlayan sokratik diyalog, öğrencilerin düşüncelerini düzenlemek ve öğrenmelerine yardım etmek amacıyla kullanılır. Hangi düşüncenin konuyla ilgili olup olmadığı ve hangisinin diğerinden daha önemli olduğu için de kullanılır (Shaw, 2003). Kienstra, Karskens ve Imants (2014)'a göre sokratik yöntemle bir soruyla başlanmalıdır. Sonra kişisel deneyimlerden verilen örnekler geniş bir şekilde incelenmelidir. Moderatör fikir birliği arayışı için bir grup kişiyi yönlendirmeli ve fikirler arasındaki ilişkileri açık hale getirmek için süreç boyunca yorumlar yapmalıdır. Ayrıca felsefi kavramlara ve meta-kavramlara dikkat çekilmeye özen göstermelidir. (Örneğin: özgürlük, arkadaşlık, eleştirel düşünme) (akt, Cam 2000).

Jackson (2017) sokratik sorgulamaya bir de nazik sıfatını ekler. Sokratesin sokratik metodundan farklı olarak Sokrates'in mükemmel bir avukatı oynadığı, "Aha! Seni yakaladım!" şeklindeki karşıt sorgulama, gizli argümanları sunma prosedüründen çok, çocukların yetişkinlere sürekli olarak sordukları "Neden?" sorusu üzerinde durur. Sokrates'in insanda gizli olan bilmeme duygusunun çocuklarda ilkel merak olarak var olduğuna dikkat çeker. Nazik sokratik sorgulamada asıl amaç karşıt düşünme, münazara, maruz bırakma veya fikirlerin liderlik etmesi değil, gerçek anlamda ve sade bir şekilde dinleme davranışıdır. Çocuklar için felsefe ve sokratik diyalog literatürde kimi zaman iç içe geçmiş, kimi zaman birbirinin yerine kullanılan, kimi zaman da birbirinden farklı yönleri olan yöntemler olarak karşımıza çıkar. Fisher (2013) çocuklar için felsefe ile sokratik diyalog arasındaki ilişkiyi şöyle ifade etmektedir:

- Çocuklar için felsefe programı farklı yaş gruplarına uygun olarak hazırlanmış uygun metinler üzerinden, planlar, etkinlikler ve alıştırmaları içeren öğretmen kılavuzlarını içeren materyalleri içerirken, sokratik diyalogta eğitim materyallerine ihtiyaç yoktur.
- Çocuklar için felsefede öğrenciler ve öğretmen kendi sorularını oluşturup, ele alınan metne göre tartışmayı şekillendirirler. Sokratik diyalogta ise felsefi sorular moderatör tarafından seçilir ve diyalogun en önemli parçası üst söylemdir. Üst söylemde öğrenciler tartışmanın içeriğini etkilemeden tartışma anında hislerini ve hayal kırıklıklarını ortaya koyabilirler.
- Çocuklar için felsefede tartışılacak soru üzerinden bir fikir birliği vardır ve öğretmen tartışmanın ilerlemesinde sokratik bir yaklaşım ve duruma uygun

aktiviteler seçer. Sokratik diyalogta moderatör ve katılımcılar tartışmanın nasıl ilerlediğine dair memnuniyetlerini, diğer kişilerin davranışlarına yönelik veya problemin ele alınmasına yönelik memnuniyetsizliklerine yönelik görüşlerini dile getirebilirler.

- Çocuklar için felsefe toplumuda sorular oturumun başında bir tahtaya veya kâğıda yazılır. Sokratik diyalogda sorular ve durumlar tartışma boyunca oluşur ve gözden geçirilir.
- Sokratik diyalogun amacı bir konsensüs elde etmektir. Çocuklar için felsefede ise görüşler arasındaki farklılıklara odaklanılır.
- Sokratik diyalog daha doğrudandır, yeni sorulan soruya odaklanılır. Çocuklar için felsefe daha dolaylıdır.
- İki metotta da moderatörün felsefi yeterliliğinin olması ve tartışmaya akademik olarak müdahale etmemesi gerekir.

Sokratik yöntemi öğretim aracı olarak kullanmak, öğretmen tarafından sınıf ortamına getirilen materyalin, durumun veya konunun öğrencilerce sistematik bir biçimde, derinlemesine incelemesinin sağlanmasıdır (Boghoissan, 2003). Bu yolla öğrencilerin soru sorma, düşünmeyi derinleştirme ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarına da katkıda bulunulur.

2.1.8.2. Drama

Çocuklar için felsefede kullanılan uyaranların somut olması özellikle küçük yaş grupları için önem arz etmektedir. Halihazırda soyut bir alan olan felsefe rol oynama ve drama yöntemlerini ile birleştirildiğinde, konuların somutlaştırılmasında, materyallerin ve deneyimlerin farklı şekillerde sunulmasında ve bu soyut konuların çocukların dünyasına indirgenmesine yardımcı olabilir. Ayrıca çocukların yaratıcılık, hayal kurma ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunabilir. Drama oyunları durumları ve diğer insanların kişiliklerini hayal etmede onların karakterlerini ve kişilik özelliklerini derinlemesine düşünmede; bunların yanı sıra, kaliteli oyunları canlandırma, sosyal iletişim, kendinin ve başkalarının jest ve mimiklerini okuyabilmede, diğerleriyle yansıtıcı ve duyarlı iletişim kurabilmede, sosyal ve duygusal gelişimi geliştirmede, yansıtıcı ve hayal gücü süreçlerini yansıtmada önemli bir rol oynar (D'Olimpio ve Teschers, 2017). Eleştirel ve özenli düşünmenin yanında rol oynama, gösteri ve doğaçlama teknikleriyle yaratıcı düşünme desteklenebilir. Bu özellikle fiziksel aktivitelere yatkın, düşüncelerini ve duygularını

oyunlarla ifade etmekten hoşlanan küçük yaştaki çocuklar için faydalıdır (Toye, 1994). Felsefi sorgulamayı oyun ile birleştirmek, çocuklar için felsefede merakın ve sorgulamanın tetiklemesini sağlarken (Sprood, 2001, s.160), öyküsel sanat yolu ile çocukların karakterlerle hayali ve empatik düzeyde bağlantı kurmalarını; onların gerçek dünya senaryolarıyla daha güvenli ve sevgi dolu bir ortamda pratik yapmalarını sağlar (Nussbaum,1987,1998b). Sahne yorumu veya doğaçlama, rol oynama veya kısa oyunlar çocukların dünyalarını kendi perspektiflerinden yansıtmalarını sağlayan bağımsız bir ortam yaratır. Tiyatral dışavurum, gerçeğin daha geniş bir şekilde algılanmasında ve duyguların açığa çıkmasında bireylere yol gösterebilir (Calvert, 2007). Özellikle çocuklar için felsefenin özenli düşünme basamağı, güvenli bir sorgulama ortamının kurulması ve yaratıcı fikirlerin keşfi açılarından duygulara ve yaratıcılığa dayanan dramının öğretim aracı olarak kullanılması felsefi düşünmenin kazandırılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.1.8.3. Tartışma/argümantasyon

Worley (2016) makalesinde öğretmenin sınıfta bulunuş ve olmayışını mitolojideki Ariadne'nin ipi hikâyesine dayandırarak, Adriane Theseus'u labirentten kurtarmak için ona nasıl ipini verdiğiyse; öğretmen de strateji ve araçlarını kullanarak öğrencilerin tartışmayı sürdürmesine yardım eder. Peki, öğretmen sınıfta bulunmalı mıdır, yoksa bulunmamalıdır? "Bulunmak" rehberin felsefi içeriğe dahil olması ve konuşma yönünü kullanması için yaptığı şeyleri refere eder. Rehber bu iki prensip arasında dengeleme yapmak için arayışa girer. Bulunmama en uç noktada rehberin odadan ayrılmasını gösterir ve tartışmaya herhangi bir şekilde iştirak etmez. Bulunuşun en uç noktasında ise rehber tartışmayı fazlasıyla tanımlar. Örneğin, soruları hep kendi sorar, açıklama yapar, problemlerin altını çizer, sınıfa cevaplar önerir, öğrencilerin fikirlerini ve herhangi bir katkısını yorumlar. Worley'in tavsiyesi bu iki deniz arasında sabit olmayan bir noktada gidip gelmektir. Çocukların felsefe yapabilmesi için bilmeleri gereken ne söyledikleri ve içinde oldukları tartışmanın bağlamında neden söyledikleridir (Malebe, 2006).

Öğrenciler tartışmanın genelini görmeye ihtiyaç duyarlar. Tartışmayı labirente benzettiğimiz gibi bir felsefi konuşmada en zor şey nerede bulunulduğu ve nereye gidileceği duygusudur. Bu bağlamda felsefi sorgulamanın temel amacı çocukların yaşı, yeteneği ve bütünsel algılaması ve -ki çocuklar daha çok tartışmayı sahiplendiklerinde bütünü görebilir- doğrultusunda yetiştirmektir. Sahiplenme derken, konuşma, kendi

argümanlarını, fikirlerini, kendi dillerini, kavramlarını, deneyimlerini kullanarak, birbirlerine kendi gerçeklikleri ve içsel motivasyonları nedeniyle cevap vermelidirler. Ancak bu motivasyonları ve kendi sezgisel cevapları ile akranlarını anlarlar ve tartışmadaki entelektüel sorumluluklarının farkına varırlar. Bu tip sahiplenme felsefede gerekli ama yetersizdir. Cam (2006) soruların ortaya çıkarılmasından sonra ortaya çıkan fikirler, hipotezler, varsayımlar ve düşüncelerini ifade etmeleri aşamasına öneriler adını vermekte, bu aşamada öğrencilerin ele alınan konu hakkında fikirlerini, muhtemel cevaplarını ve çözümlerini aradıklarını belirtmektedir. Bu aşamada öğrenciler kendi düşüncelerini diğerlerinin düşünceleriyle birleştirip yapılandırabilirler, aynı ya da farklı düşünebilirler ve farklı bakış açıları geliştirebilirler. Öğrencilere farklı düşünceleri ifade etmelerini teşvik ederken nedenleriyle sunmaları da desteklenmelidir. Tartışma halinde kendi yargılarına takılıp kalmamaları, farklı düşünceleri göz önüne almaları ve her türlü düşünceyi hesaba katmalarının önemli olduğu üzerinde durulmalıdır (Cam, 2006, s.17). İyi bir sınıf diyalogu rahat olmayan bir düşünmeyi içerir, yani sınıftaki bireyler birbirlerinin sorularını cevaplar, diğerlerinin sordukları sorularına karşı çıkar, bir başkasının çıkarımları üzerine yenilerini inşa eder, birbirlerinin fikirlerini örneklerle ve karşıt örneklerle biçimlendirir, diğerlerine tanım yapmada yardımcı olur (Lipman, 1998). Lipman (2003) çocuklar için felsefe derslerinde ideal bir diyalogun yürütülmesine yardım edecek aşamaları beş basamağa ayırır:

- Metini sunma (Öğrenciler felsefi öyküyü birlikte okurlar ya da dramatize ederler).
- Gündemin yapılandırılması (Öğrenciler tartışma soruları sorarlar ve onları belirli bir konuta göre organize ederler).
- Toplumun pekiştirilmesi (Öğrenciler soruları bir sorgulama toplumunun gerektirdiği bir biçimde felsefe eğitimi olan bir yetişkin tarafından rehberlik edilmek suretiyle tartışırlar).
- Etkinlikler ve tartışma planları kullanılır (Felsefe moderatörü öğrencilerin sorgulamalarını genişletmek ve derinleştirmek için ilgili aktiviteleri tanıtır).
- Daha fazla cevap vermeleri için teşvik etme (Yansıtma soruları veya kaynak sorular sorma, ek etkinliklerde bulunma) (Gregory, 2007).

Çocuklar için felsefe bütün düşünme becerilerinin bir arada kullanıldığı bir süreçtir. Çocukların ilgilendiği konuların sınıf ortamına getirilerek açık uçlu bir grup tartışması yoluyla soruların ve fikirlerin ortaya konulduğu felsefi duyarlılığa sahip bir öğretmen tarafından yapılan bir sınıf diyalogunun başardığını hiçbir yöntem başaramaz (Fisher,

2001). Çocuklar için felsefe tartışmaları öğrencilerin derinlemesine sorgulama yapmak ve bu süreçte düşünme becerilerini kullanmak açısından önemli bir yöntemdir.

2.1.8.4. *Düşünce deneyi*

Bir düşünce deneyi düşünmeyi belirli bir yönde uyarmaya yarayan, filozoflar ve bilim adamları tarafından bir teorinin ya da fikrin etkilerini ve içerdiği kavramların etki ve sınırlılıklarını test etmek için kullanılmak üzere dizayn edilir (Worley, 2011, s.414). Bireyler olarak, akıl yürütmeyi ve analizi vurgulayan, çoklu bakış açıları olan bir sorgulayıcılar topluluğu içinde ilerleyen ve böylece geçerli bilgiye yakınsamayı sağlayan bilimsel bir yöntem gibi bir metoda ve bununla birlikte, fiziksel deneyler yerine, mantıksal analiz ve deneyler yapma yeteneğine ihtiyaç duyarız. Felsefi yöntem, "düşünce deneyi" ve düşüncenin kendisinin analizini vurgular. Whitehead'in ifade ettiği gibi: Felsefi tutum, mevcut düşüncemize giren her nosyonun uygulama kapsamının anlaşılmasını genişletmek için kararlı bir girişimdir. Felsefi girişim, düşüncenin sözlü ifadesinde her kelimeyi, her cümleyi alır ve bunun ne anlama geldiğini sorar. Her mantıklı kişinin cevabını bildiği geleneksel varsayımdan memnun olmayı reddeder. İlkel fikirlerden ve ilkel önerilerden memnun kalındığında, filozof olmaktan vazgeçilmiş olur (Mitias, 2004).

Ancak bu tür öyküler ve örnekler kendi içinde ve kendileriyle tutarlı olduğu sürece - yani, olayların nasıl olabileceğinin mantıklı olarak olası açıklamalarını temsil ederler -bir tepki uyandırabilir, bir sezgiyi ortaya çıkarabilir, hatta ahlaki bir fikir verebilirler. Çocuklar düşünce deneylerine hevesle ve yaratıcı bir şekilde yanıt verir. Çocukluğun önemli bir kısmı "ya/farzedelim ki?" sorusunu sormak ve çeşitli fikir ve senaryoları düşünmek için hayal gücünü kullanmaktır (Borbo, 2006). Reiner ve Gilbert (2000)'e göre düşünce deneylerinin öğrenmeye katkıda bulunmalarını sağlayan özelliği kavramsal netliği sağlama yetenekleridir. Ayrıca, bilim insanlarının düşünce deneylerinde imgelemin merkezi rolde olmasına bakarak düşünce deneylerini öğrenmede güçlü bir araç haline getiren şeyin deneysel durum oluşturulurken sezgisel imgelemin kullanılması olduğunu ileri sürmüşlerdir. Reiner ve Burko (2003) da düşünce deneylerinin öğrenen kişiyi kendi gizil sezgilerini, açık ve gizli bilgilerini ve mantıksal çıkarım stratejilerini harekete geçirmeye ve bunları tek bir düşünce süreci içerisinde birleştirmeye zorladığı için güçlü olduğunu belirtmişlerdir (Acar ve Gürel, 2014).

2.1.9. Çocuklar için felsefe ve kavramlar üzerine düşünme

Felsefi sorgulama kavramların sorgulanmasıdır. Kavramlarla belirli bir tema etrafında toplanan varsayımlar topluluğunu, örtülü ve açık yargıları, temel teorileri; belirsiz ve kesin inanışları, anıları ve beklentileri anlamaya çalışırız: adalet, sevgi, zaman ve sonsuzluk gibi. Dünyaya nasıl tepki vereceğimizi ve davranacağımızı ve bu olayları ve tepkileri nasıl anlayacağımızı etkileyen kavramlar yansıtma ve deneyimle şekillenmelidir. Etik kavramlar: Normatif öğeler taşır ve dünyanın nasıl olması gerektiğine yönelik öneriler sunar. Varlıksal ve metafiziksel kavramlar: Dünyanın nesnel olarak nasıl olduğunu, nasıl olması gerektiğine yönelik sorular sorar. (Kennedy ve Kennedy, 2013, p,23-26). Ayrım yapma kavramsal keşifte temel teşkil eder. Aynı olan şeyler üzerine bir ayırıcı ilave etmek, kelimelerin anlamlarında meydana gelen ikirciklik ya da muğlaklık durumunda bizi çoklu yanıltan kurtarır ve kavrama kesinlik ve açıklık kazandırır (Cam, 2006, s.19).

Kategorize etmenin her ne kadar basit olduğunu zannetsek de, aslında kendimizi entelektüel olarak sofistike ve talepkâr konularla yüz yüze kalmış buluruz. Öğrencileri böyle konuların cezbetmesi yaşları ve deneyimleri kadar ilgilerine de bağlıdır fakat kategorize etme görevinin olasılığı zengin ve mükâfata değerlidir (Cam, 2006, s.21). Wittgenstein (1969,1976)' e göre felsefenin tek işlevi anlamlı dilin sınırlarını korumak, felsefi olarak problemleri aydınlığa kavuşturmak ve anlamlı dilin sınırlarını ihlal etme girişimlerini yararsız olduğunu göstermektir. Cümleler düşünme kalıpları olduğuna göre, felsefi kavramları keşfetme dilbilimsel söyleyişlerle eşdeğerdir. Ona göre felsefe bilim değildir. Ne felsefi öneri ne de felsefi bilgi vardır. Felsefenin görevi kavramsal açıklık olup, amacı bilme değil anlamadır (Akt. Rondhuis, 2005, s.13-14). Eğitimde oldukça etkili olan iki felsefeci olarak Nelson (1970) ve Dewey (1956, 1966) ele alındığında; Nelson'a göre felsefe doğru ile ilgilidir. Felsefi doğrular nedenin kendisine aittir ve “içe bakış” prensibi yoluyla kişinin kendi deneyimlerinin varsayımlarının araştırılmasıyla keşfedilebilir. Kendimizi kandırdığımızdan asla emin olamaz ve ne kadar ilerleyebileceğimizi bilemeyiz. Bu sırada Sokratik yöntem devreye girer: Eğer bir tartışma grubunda sorunun “doğru cevabını” oluşturmaya çalışırsak her ne kadar bir sonraki tartışma için geride henüz tartışılmamış kavramlar kalsa da doğru yolda olduğunuzu biliniz. Gerçeğe ulaşmada kavramsal ilişkilerle ilgili tam anlaşılabilirlik ve fikir birliği ilkesel koşullardır. Dewey'in felsefi aktivite hakkındaki görüşleri gözlemlenebilir dünyaya katılım, düzenleme ve yönetmede düşüncelerin nasıl işlediği üzerine genel bir söylem olan sorgulama teorisi üzerine temellenir. Onun görüşüne göre bilgi iddiası, ahlaki kural, ilke

veya ideal sonsuza kadar kesin değildir. Hazır cevap yoktur ve bir sorunun tek bir cevabı da yoktur. Problem çözme süreci sadece probleme cevap verme ihtiyacı ile yönetilir. Örneğin ahlaki fikirlerin gelişimi hoş karşılanır (akt. Rondhuis, 2005, s.14-15). Çocuklar için felsefede kavramların irdelenmesi ve sorgulanması sorularla başlar, kategorize etme, örnekler verme, karşıt örnekler verme ile devam eder. Kavramların açıklanması ve tanımlanması ile son bulur.

2.1.10. Çocuklar için felsefede metinler/edebiyat/uyaranlar (story telling)

Felsefi kitaplar ve resimli kitaplarda yer alan metinler her zaman belirli ideolojileri, ahlaki değerleri, varoluşsal varsayımları, çocukluğun örtük teorilerini ve estetik yargıları ifade eder. Metnin seçimi de ayrıca normatiftir, yani felsefenin ne olduğunu öngörür. Bu yüzden öğretmenlerin çocuklar için felsefe programını kullandıklarında akademik altyapılarının olması gerekir. Öğretmenler öğretimlerinde felsefi içeriği tanımaları ve bu bilgiyi nerede kullanacaklarını iyi bilmelidirler. Öğretmenin temel görevi, öğrencilerin kendi başlarına metinde verilmek istenen ideolojiyi analiz etmelerini sağlamadan önce, kastedilen bu normatif çerçeveden üstbilişsel seviyede uzaklaşmayı sağlayacak felsefi farkındalığa ve becerilere öncelikle kendisinin sahip olmasıdır (Murriss, 2015).

Her oturum genellikle bir hikaye ile başlasa da, bazı yaş grupları için karmaşık kelimeler uygun olmayabilir. Metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekse de, çoğu zaman hikâyenin değiştirilmesi anlamdan uzaklaşmaya sebep olabilir (Worley, 2011, s.479). Fabllar da metaforlar gibi merakı arttıran, söylemdeki açıklığı uyarıcı ve öz-yansıtmayı teşvik edicidir. Fabllar ahlaki dersler taşımaz ya da birinin bir gerçeği görmesine yönelik manipüle etme özellikleri yoktur. Buna karşın felsefenin sorulan soruların yeni sorulara yönlendirdiği bu tekrarlayan durumunu tamamlamak için sonsuz bir düşünme sürecine doğru itici gücü vardır (Calvert, 2007).

Sınıf içi uygulamalara bakıldığında, problemlili bir durum gerçek veya kurgusal olabilir. Edebi bir metnin sunumu ya da bir gazete haberi olabilir Kaynak ne olursa olsun, önemli olan öğrencinin durumu problemlili olarak ele almasıdır. Konu ilgiyi çekmediği sürece sorgulama başlayamaz. Bu nedenle sunulan materyalin düşünmeye teşvik etmesi gerekir. Metin birden fazla soru sorulabilecek ve bu problemlilere birden fazla cevap verebilecekleri şekilde olmalıdır. Bu nedenle öğretmenler kendileri sorularla uygulamaya başlamamalıdır. Bunu öğrencilerin yapması sağlanmalıdır. Bu nedenle sunulan materyalin

öğrencileri soru sormaya yönlendirmesi, problemli olması, farklı cevaplar verebilmelerine ve farklı bakış açılarını yansıtma olanağı vermesi gerekir. Materyal çocukların günlük hayatlarından seçilmeli, kendi duygu ve düşüncelerini yansıtma olanağı verecek şekilde düzenlenmelidir (Cam, 2006, s.13). İşbirlikli felsefi sorgulamada her sınıf bir metni tartışırken kendi süreç ve davranışlarını yansıtırken, öğrenciler kendilerinin ve sınıfın performansını değerlendirmeye teşvik edilir. “Metin” burada genel anlamda kullanılır. Bu metin bir resim, bir şiir, bir öykü vs. olabilir fakat bütün metinler çok dikkatle seçilmelidir. Çoğunlukla amaca uygun metinler daha başarılıdır (Milett ve Tappers, 2012). İyi bir felsefi metin heyecan verici, merak uyandıran ve hayal gücünün harekete geçirici olmalıdır. Çocukları üzecek bir biçimde onları hafife almamalı, aksine onları ciddiye almalıdır. Aynı zamanda hem öz güvenlerini hem de gelişimlerini güçlendirmelidir (Calvert, 2007). Lipman’a göre felsefi sorgulama toplumunda “metnin sunumu” sürecin başlangıcıdır. Felsefi metin felsefi sorgulama toplumunda yani çocukların bir araya gelip problemli bir durumu işbirlikli bir şekilde sorguladıkları yerde kendini gösterir. Metnin yeterliliği çocuklar için felsefenin gerekliliği değildir, buna karşılık bir model olarak ona nasıl ve ne ile hizmet ettiğidir. Bütün metinler bir şekilde metin yazarının asıl niyeti bu olmasa da çocuklar için felsefe için bir potansiyel oluşturur. İki türlü metni örnek olarak verebiliriz. Lipman’a göre felsefi roman: açıklayıcı ve öyküleyici metin olarak düşünmeyi biçimlendirmek üzere kullanılabilir. Açıklayıcı metin gerçek dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya olanak sağlayan, gerçeklerin ve ilkelerin sistematik organizasyonu aracılığı ile rasyonel bir şekilde biçimlenir. Edebiyatın en belirgin özelliği öyküleyici metin ise, yaratıcılık olarak adlandırılabilir bir davranış ve düşünme biçimini içerir. Lipman’a göre açıklayıcı ve öyküleyici metin rasyonellik ve yaratıcılığı görece içeren üst düzey düşünme becerileri olan felsefi düşünme becerilerinin anahtar bir unsurudur. Çocuklarda felsefi düşünme becerilerini geliştirmek için en uygun metinler rasyonelliğin ve yaratıcılığın karışımını içerenlerdir. Bu metinler rasyonel ve yaratıcı düşünme için iyi olmalıdır. Peki, böyle metinleri nereden bulabiliriz? Lipman geleneksel programları eleştirmektedir. Ona göre geleneksel programlar bu iki beceriyi harmanlanmış bir şekilde barındırmaktadırlar. Lipman’ın felsefi romanları buna uygundur. Lipman felsefi metinleri düşünme şemaları şeklinde organize etmiştir. Örneğin Pixie ilişkiler üzerine, Lisa etik üzerine ve Harry Stottlemeier’in Keşfi formel ve formel olmayan mantık üzerine organize edilmiştir.

Lipman'ın felsefi romanlarına yönelik ikinci bir bakış açısı felsefenin tarihi ile ilgilidir. Felsefenin tarihi kavramsal değil şemasaldır. Antik felsefe, modern felsefe, post modern felsefe, düşünce sistemleri (idealizm, gerçekçilik, deneycilik) ya da felsefeciler üzerine (Plato, Descartes, Kant) gibi tarihsel çağlarda temsil edilmez. Felsefi romanlar felsefe tarihinin temel konularını günlük dile uyarlayarak modeller (De Marzio, 2011). Matthews (1976) makalesinde çocuk edebiyatındaki farklı hikâyeleri ele alarak insanoğlunun felsefe yapma merakının doğuştan geldiğini ileri sürer. Bireyler için felsefi düşüncelere sahip olmak, müzik yapmak ve oyun oynamak gibi insan olmanın bir parçasıdır. Eğer bu özellik okulda kaybedilirse ve bu şekilde üniversiteye kadar gelinirse bunun toplumun başarısızlığı ile alakası olabilir. Çocuk hikâyeleri tekniğini kullanma, işbirliğinin ideal örneği, katılımlı keşifle ilgili olmalıdır, sadece mantığın prensiplerinin işe koşumu değil fakat konular felsefi alanın geniş çeşitliliğinde olmalıdır. Hikâyeler biraz üst düzey olabilir ancak Plato'nun Devlet'i gibi üniversite öğrencilerinin bile zorlanacağı derecede olmamalıdır. En gerekli olan şey entelektüel tartışmalara ön ayak olabilecek, çocukların dünyadaki yerlerini anlamak kadar, bu dünyada yaşayan çocukların kendi kimliklerini anlamada yardım edecek şekilde seçilmelidir. Eğitimciler çocukların meraklarını uyandırmada gerekli olan hazırlığı hafife alırlar. Çocukları büyüleyip heyecanlandıran sayısız yöntem vardır fakat meraklarının en derin seviyesine inmek için onların ilgilerini uyandırmak gerekir. Bu nedenle entelektüel şok ve sürprizleri içerecek eğitimsel materyaller hazırlamak gerekir (Lipman, 1973). Çocuklar için felsefe uyarıları gerek metin, gerek görsel, gerek dijital ortamdan elde edilen materyaller olsun felsefi düşünmeyi uyaracak öğelerden oluşmalıdır.

2.1.11. Çocuklar için felsefede sorular nasıl olmalıdır?

Okul hayatına başlamadan önce hemen hemen bütün öğrenciler dünyayı algılama ve kavrama yolu olarak sorularla iç içedir. Yetişkinler kimi zaman sorularını cevaplarken, kimi zaman da geçirirler. 7 yaş altındaki çoğu çocuk yetişkinlerin görmezden gelme davranışlarına rağmen ısrarla ve yılmadan soru sormaya devam ederler. Bu noktada, ilkökul öğrencilerinin okulda soru sormanın iyi olarak karşılanmadığı, soru soru sorma davranışının o konu hakkında yetersiz oldukları anlamına geldiğine yönelik bir algıları vardır. Bu nedenle çocuklar soruları açık açık sormanın o konuya yönelik bilgisizliklerini ortaya çıkardığını ve bunun utanç verici olduğunu düşünürler ve susarlar. Bir 6. sınıfa girildiğinde ve bir okul öncesi sınıfa girildiğinde aradaki farkı anlamak içten bile değildir (Lone, 2011). Bu nedenle öğrencilerin sorulara cevap vermelerinden daha da önemlisi soru

sorabilmeleridir. Soru bulma sanatı bir şiiri okurken, bir tabloya bakarken, bir müzik parçasını dinlerken veya matematiksel bir tanımlamayla karşılaşıldığında, doğa bilimleri deneyi yapıldığında sorgulama için bir yol haritası bulma kabiliyetidir. Bu yetenek doğrudan öğretimi zor olmasına rağmen, aynı zamanda hangi soruların farklı, peşinden gidilmeye değer, otantik ve pragmatik açıdan önemli olduğunun farkında olunabilecek bir eğitim ikliminin en önemli getirisi olabilir (Wolf, 1987, s.7). Felsefi sorular nasıl yaşayacağımız, kim olduğumuz, doğru ve yanlış nasıl ayırt edebileceğimiz, bir şeylerin gerçekten var olup olmadığını nasıl anlayacağımız türünden temel sorgulamalar yapmayı sağlar. Bu tür soruların bilimsel sorular veya günlük hayatta sorduğumuz sorular gibi belirli bir cevabı yoktur (Gaut ve Gaut, 2012, s.3). Aslında, diyalog toplumu olarak sınıfı yeniden inşa etme öğrenci ve öğretmen tarafından sorulan soruların kalitesine bağlıdır. Bu sorular soruyu soranın cevabını bilmediği ve sonrasında gelecek olan sorgulamaya yönlendiren sorulardır. Bu sorular bilgi edinmek için değil, sorunun kendisi ile ilgilidir. Ayrıca “Sokratik Sorular” olarak da nitelendirilen bu sorular düşüncenin yapısını ve altında yatan mantığı derinlemesine sorgulayan ve mantıklı bir değerlendirme yapmamıza yardım eden sorulardır (Splitter and Sharp, 1995, p. 56; Akt. Vansieleghem, 2005).

Üst düzey düşünme becerilerine sahip olan bireyler açık uçlu soruları nasıl sorulacağını bilir ve cevap odaklı olmak yerine soru odaklı olurlar. Bu nedenle sorgulama sınıfları öğrencilerin düşüncelerini derinleştirici ve onları yeni sorular sormaya teşvik edici şekilde düzenlenmelidir (Burgh ve Thorton, 2019). Sorular kapalı uçlu olmamalı, öğrenciler öğretmen-öğrenci monoloğundan öğrenci-öğrenci-öğrenci-öğretmen-öğrenci-öğrenci düzeninde diyalog kurmalıdırlar. Bu sayede sınıf içi iletişimin yönü değişeceğinden soru-cevap süreci de daha kolay şekillenmeye başlar. Öğrenci ya da öğretmen tarafından oluşturulan sorular yeni soruların ortaya çıkmasına yardım eder. Sorular öğrencileri sorgulamaya teşvik ederken, cevapları da aramaya iter. Cevaplar ise onları akranlarıyla tutarlı ve anlayışı bir biçimde kendi bakış açılarıyla tartışmaya yönlendirir. Bu döngü fikirlerin yapılandırılması ve yeniden yapılandırılması sürecinden öğrenciler arasında bir farklılık yarattığı başka bir deyişle, onları ayrıştırdığı zannedilse de, aslında sorgulama toplumunda çocuklar belirli bir konu üzerinde tartışırken birbirinden ayrı olarak düşünülemez (Sharp, 1987). Öğretmenlerin çocuklar için felsefe oturumlarında çocukların sordukları sorulara aşına olması ve kendileri tarafından sorulacak sokratik sorulara, tartışmanın akıcılığını sürdürmesi için ihtiyaç duyacakları kaynak sorulara ve tartışmayı başlatmak için konuya veya metine yönelik sorulara hazırlıklı olması gerekir.

Cam (2006) felsefi sorgulamada soru sorma süreci ile ilgili öğretmenlere şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

- Öğrenciler bazen birden çok oturuma yetecek kadar çok soru sorabilirler. Bu nedenle her oturuma soru üretmeyle başlamaya gerek yoktur. Bir önceki oturumda sorulan sorular da kullanılabilir.
- Öğrenciler ilk önce soruları yansıtmada çok yavaş iseler de, onlara düşünmeleri için zaman verin, daha sonra sordukları soruları tahtaya ya da bir parça kâğıda yazmalarını sağlayın. Öğrencilerin isimlerini soruların yanlarına yazmaları, sorularını sahiplenmelerini sağlayacaktır.
- Öğrencilerden sorularını daha açık ifade etmelerin ya da geliştirmelerini isteyebilirsiniz. Hatta sorularını oluşturmada zorluk çeken diğer öğrencilere yardım etmelerine de teşvik edebilirsiniz. Bununla birlikte hiçbir aşamada soruları geri çevirmeyin. Anlayışlı olun ve öğrencilerin sorularına değer verdiğinizi belli edin.
- Öğrenciler soru sormaya alıştıklarında, öğrencileri gruplara ayırabilir, kendi aralarında bir soru oluşturmalarını sağlayabilirsiniz. Ayrıca öğrencilere günlük hayatlarında karşılaştıkları soruları da günlüklerine yazmaları için teşvik edebilirsiniz.
- Bireysel sorular birçok anlamda birbirleriyle bağlantılı olabilir, bu nedenle materyalin yansıttığı merkezi konuya bağlı olarak soruları belirli temalar altında birleştirme, şema ve kodlar yaratma mümkün olabilir. Bunu yapmak başta zor gibi görünebilir fakat pratik yaptıkça daha iyi hale geleceklerdir. Zamanla yüzeysel sorular sormak yerine sorular arasında daha derin ve mantıklı bağlantılar kurmaya başlayacaklardır.
- Öğrenciler sorular arasından hangisini tartışacaklarını oylama yoluyla belirleyebilirler. Ayrıca öğrenciler hangi sorunun sorgulama için iyi olup olmadığını bilmeyebilirler, bu nedenle öğretmen de doğrudan soru seçebilir. Ayrıca ara sıra cevaplarının daha ileriye götürmediği kapalı uçlu sorular da sorulmalıdır. Bu onların sorgulama sorularını ayırt etmelerini sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin küçük yaştaki çocukların problemleri tanımlayabilmeleri, uygun soruları sorabilmeleri için desteklemeleri gerekmektedir. Öğrenciler kendi sorularını sorabildikleri zaman, buna izin vermek gerekir. Bu ilk defa yapıldığında öğretmen sınıfa gelerek, çember içinde bugün hangi sorunlar hakkında tartışmak

istiyorlarsa o konuda özgür olduklarını belirtir. Öğrencilere materyal sunulurken bu materyal hakkında akıllarına gelen soruları bir problem olarak yansıtılmaları, bunun üzerinde tartışmaları, materyalde kafalarını karıştıran ve aynı fikirde olmadıkları her şey üzerinde düşünmeleri hatırlatılır (Cam, 2006, s.14-16).

İşbirlikli felsefi sorgulamanın içeriği genel terimlerle açıklanabilir. Bu sınıfta tartışılan sorular her zaman felsefi olmak zorunda değildir, bilimsel, edebi veya tarihsel sorularda olmayacaktır. Peki, işbirlikli felsefi sorgulama için hangi konular uygundur? Bu soruya en iyi cevap Philip Cam (2006) 'in kullandığı “soru kadranı” verilebilir. Bu kadranda sorular kategorize edilmiş, açık veya kapalı uçlu; entelektüel veya metin temelli olarak dört alana ayrılmıştır. Bu dört tip sorunun sorulabileceğini gösterir:

1. Kapalı metinsel (metni kavrama) soruları
2. Açık metinsel sorular (edebi tahmin)
3. Kapalı entelektüel sorular (gerçek bilgi)
4. Açık entelektüel sorular (sorgulama)

Birinci ve üçüncü tip sorular “kapalı sorular”dır, cevapları bellidir. Örneğin, “Jack ve Jill neden tepeye çıktı? Kuyu nasıl yapılır?”, ikinci ve dördüncü tip sorular “açık sorular”dır ve akla yatkın birden fazla cevabı vardır, örneğin, “Jill tepeye çıkarken yaralandı mı? Yaralandıysa nasıl ve nerede yaralandı?” veya “Kazalar her zaman olabilir mi?” (Scholl, 2010). Worley (2015)'in ayrımına göre “kavramsal olarak açık uçlu sorular” felsefi sorular olarak değerlendirilebilir. Diğer disiplinlerdeki bütün soru tiplerini içeren, örneğin bilim ve tarihteki açık uçlu sorular gibi, ayrım gramer olarak veya önem olarak açık ve kapalı olarak belirlenebilir. Gramer olarak kapalı sorulardan ise, yapısı gereği kısa cevaplar elde edilir. “Kavramsal olarak kapalı uçlu soru” gerilim, anlaşmazlık ya da karışıklık içermeyen sorulardır. “Kavramsal olarak açık sorular” ise, sorunun kendisinin gerilim, çatışma, anlaşmazlık ve karışıklık içerdiği soru tipleridir. Örneğin, “kasıtlı bir hata yapmak mümkün müdür?” içinde “kasıtlı” ve “hata” kavramlarının bulunduğu ve bunlar arasında çatışma olduğu veya tek bir cevabının olmadığı ve olası cevaplar arasında anlaşmazlıkların olduğu sorulardır. Örneğin “akıl nedir?” sorusu ile cevabı sadeleştirilemeyen aklın doğası fenomeniyle çatışmaya yönlendirebilir. Worley bir çocuğun “Penguenler Arktik’te mi yaşıyor?” sorusuna beklediği cevap ile “Tanrı gerçek midir?” sorusuna beklediği cevabın aynı olabileceğini belirtmektedir. Ancak ilk soruya alacağı cevabın tatminkâr olması, ikinci sorunun ise aynı derecede basit olmadığını ve

karmaşık kavramsal yapısının farkına varabilecektir. “Tanrı gerçek mi?” sorusu gramer olarak kapalı görünse de kavramsal olarak açık uçlu bir sorudur. İşbirlikli felsefi sorgulama soru kadranında kendine dördüncü kategoride yer bulur. Felsefi soruların hepsi bu dördüncü kategoriye aittir, fakat bütün sorular felsefi olarak değerlendirilmeyebilir. İşbirlikli felsefi sorgulamanın iyi yanlarından biri sınıfta: “Açık entelektüel sorularla nasıl başa çıkılacağını öğrencilere başka nerelerde öğretebiliriz?” gibi soruların sürekli sorulmasıdır. Buna karşın çoğu zaman bu durum görüş alışverişi yapmaktan öteye geçemez. Bu durumun görüş alışverişinin ötesine geçmesi isteniyorsa bu tip soruları sınıf ortamının merkezine taşımak ve yansıtıcı ve saygılı bir diyalog sürecini oluşturmak için bazı yöntem ve kurallar belirlemektir (Millet ve Tapper, 2012). Felsefi sorular saf, bireyden bağımsız ve deneyseldir. Bu perspektiften bakıldığında çocukların sorgulamaları çoğunlukla gerçek felsefi tartışmalardan oluşur (Pohoata ve Petrescu, 2013). Worley (2016) *GWIMH (Aklımda ne var tahmin et) soruları* olarak nitelendirdiği sorular öğretmenin aradığı soruya cevabının belirli bir şekilde olduğu tipteki sorulardır. Örneğin, öğretmen “Fransa’nın başkenti neresidir?” sorusuna “Paris” cevabını bekler. “Aklımda ne var tahmin et” soruları sıklıkla yapıldığında öğretmen ile öğrenciler arasındaki dinamik nedeniyle problematik olarak görülür. Felsefenin bir problemin doğası gereği öğretmenin sabit ya da tanımlanmış bir cevabı olamaz, eğer varsa bu da aday bir cevaptır. İyi hazırlanmış felsefi sorgulamada genelde çocukların “Aklımda ne var tahmin et” ile cevap vermesi beklenemez. Yates (2001)’e göre felsefi sorular öğrencilerin düşüncelerini ve fikirlerini anlam aramaya odaklanacak bir biçimde doğal meraklarını cezbetmek suretiyle uyaran temel bileşenler içermelidir. Öğrenciler tarafından etkinlik sonrası sorulan sorulardan biri oylama yöntemiyle seçilerek, çocukların kendi yaşam deneyimlerine yönelik felsefi sorgulama yapmaları sağlanmış olur. Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde ve soru analizinde önemli bir yeri olan Bloom’un taksonomisinin felsefi sorgulamada kullanılması bağlamında Juperi (2010)’nin yaptığı araştırmada öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme alanlarında önemli gelişmeler gösterdiği kaydedilmiştir.

2.1.12. Felsefi sorgulama toplumunda sınıf iklimi

Felsefe sınıflarını ve bu sınıfların neden okullarda olması gerektiğinden öte, okullara geniş açıdan bakmak gerekir. Okulların göreceli olarak su götürmez amacının çocukları demokratik vatandaşlara dönüşmesinde onlara yardımcı olmasını varsayarsak, tartışmanın demokratik toplumun kalbi olduğunu söylenebilir (White, 2012). Açık uçlu entelektüel soruların tartışıldığı bir felsefe oturumunda herkesin bir bakıma özgür olması kolaydır

fakat felsefi sorgulama toplumunun temelinde fikirlerin yansıması ve saygılı bir diyalog vardır. Yansıtma burada bencil olmak değil, Dewey'in de dediği gibi yansıtıcı yargıya doğru, sorgulama davranışını düzenlemede ısrar etmektir (Cam, 2006, s.14). Sorgulama toplumundaki temel kurallar bütünü sınıf tartışmalarında sınıf iklimini uygun hale getirmede önemli bir yere sahiptir. Öğretmen her ne kadar gizli bir şekilde rehberlik rolünü üstlense de, kurallar öğrencilerin önerileri ve kendi aralarında anlaşmaları yoluyla oluşur. Örneğin, *konuşurken birbirini dinleme, birbirleriyle alay etmeme, katılıyorum veya katılmıyorum şeklinde onay cümlesi kullanma, söylediklerini nedenleriyle ifade etme* gibi (Green, Condry ve Chigona, 2012). Çocuklar için felsefe farklılıklar içinde saygı ve hoşgörü gibi iletişim değerlerini teşvik eden bir pedagoji tavrını takınır. İnsanlar arasındaki farklılıklar işbirlikli bir şekilde yeni fikirlerin oluşturulması için zengin eğitimsel fırsatlar olarak görülür (Murris, 2008). Çocuklar sınıf tartışmasında işbirlikli öğrenmeyi öğrenirler. Bazı öğrenciler genelleme yaparken, ötekiler kaşıt görüşler sunabilir; bazı öğrenciler neden sunmazken, ötekiler yeterli nedenleri sunarak fikirlerini ifade edebilirler. Zamanla, birbirlerinin düşüncelerini yapılandırıp, varsayımlarını sorgular, bazıları alternatif çözümler sunmada yetersiz kaldığında ya da kendilerini engellenmiş ve boşuna uğraşıyormuş gibi hissettiklerinde diğerleri ona yardım edebilir, bu yolla saygı çerçevesinde düşüncelerini kendi bakış açılarıyla ortaya koyabilirler (Lipman, 1984a). Öğrenciler sorgulama yaparken çoğunlukla doğruyu arama çabası içerisine girerler. Bu nedenle sadece kendi entelektüel kapasitelerine değil, aynı zamanda sınıf arkadaşlarınınkine de güvenmezler. Hangi davranış ya da fikirlerin kabul edilebilir olup olmadığının ya da deneyimlerinden öğrenebileceğinin farkında değildirler. Çünkü toplu olarak işbirlikli bir aktivite sergilememişlerdir (Lipman, 1973). Calvert (2007) felsefi sınıf ortamını şu şekilde tasvir eder:

- Bir problemin çözümüne tatmin etmeyen bir çözüm sunulması çocuğun yetişkinlerin fikirlerini paylaşma noktasında eşitlikçi bir tutum sergilenmesini mümkün kılar. Bu da çocuğun öz güvenini güçlendirir.
- Katılımcıların hiçbirisi bir diğerine belli bir konu hakkında belirli bir şey söylemesi noktasında baskı yapmaz.
- Katılımcıların hiçbirinin baskın bir rolü yoktur. Her bir katılımcı diğerini etkin bir şekilde dinler ve uygun davranışlarla cevap verir. Çocuğun cevabı bir önceki kişinin cevabı üzerinden devam eder.
- Yargılar ara sıra düzeltilir.

- Felsefi diyalog ortamının huzuru ve güveni ile karakterize edilir.

Duygusal ve entelektüel olarak güvenli bir ortamda bastırılan, küçümsenen, olumsuz karşılanan ve saçma görülen yorumlar yoktur. Bu ortamlarda grup herhangi bir soruyu veya yorumu çemberdeki diğer kişilere saygılı olunduğu sürece kabul eder. Kişilerin soru sormaya korktuğu, bir şeyi anlamadığı ya da sormak istediği halde sessiz kaldıkları ortamlar onlar için güvenli olmayan ortamlardır. Güvenli bir sorgulama ortamı sorgulamanın temel taşlarından biridir (Jackson, 2017). Ayrıca işbirlikli sorgulama doğru tipte fiziksel ayarlamaları gerektiren sınıf tartışması ve tartışma temelli küçük grup aktiviteleri arasında gidip gelir. Küçük grup aktiviteleri yapılırken masa ya da zemin kullanılabilir fakat öğrencilerin birbirlerini görmesi oldukça önemlidir. İlkokul sıra düzenin yapmaya çalışılan şeyin önüne geçmesine izin verilmemelidir (Cam, 2006, s.14). Güvenli bir sorgulama toplumu için en uygun ortam öğretmenin de dahil olduğu bir çemberde oturmaktır (Uygun ise özellikle yerde). Geleneksel sınıf düzeninin aksine bu oturuş biçimi öğrencilerin birbirleriyle göz teması kurmalarını, birbirlerini görmelerini, diyalog esnasında ise birbirlerinin söylediklerini jest, mimik ve beden hareketleri yolu ile daha etkili bir şekilde dinlemelerini sağlayacaktır (Jackson, 2017; Worley, 2011, s.441). Sorgulama toplumu sınıfları soruların sorulduğu, öğrenenin aktif bir şekilde rol aldığı, gerçeklere ve bilgilere ağırlık verilmesinden çok, öğrencinin kendi düşünmesi üzerine zaman harcadığı ve muhakeme becerilerinin kazanıldığı, öğretmenin öz değerlendirmeyi ve özerk öğrenmeyi destekleyici rolünü aldığı yer olmalıdır (Keng, 1996). Bu sınıflarda sorulacak sorular örneğin; “Sorgulamada her zaman en çok oyu alan soruyu tartışmak adil midir?”, “İstediğimiz bir soru hakkında konuşabilir miyiz?” veya “Sorgulama sürecinde bazı sorular diğerlerinden daha mı önemlidir?” gibi sorular olmalıdır. Bir sorgulamada düşünme üzerine düşünme felsefi uygulamada gereklidir ve ayrıca sorgulamanın yönünü şekillendirirken çocukların fikirleri ve kararları da demokratiktir. Eğitici diyalogun çerçevesini çizmeye yardımcı olacak açık uçlu bir tartışma ruhu oluşturan, fakat sorgulamayı manipüle etmeyen veya yönlendirmeyen rehber, gözlemci ve ko-araştırmacı olarak rol alır (Murriss ve Haynes, 2000, akt. Murriss, 2008).

2.1.13. İlkokulda felsefe öğretimi

İlkokulda felsefe programına katılan öğrenciler olgunluğa eriştiklerinde ve kendi kendilerine yetişkin mevzularıyla karşı karşıya kaldıklarında, ailelerine veya sınıflarına rağmen soyut muhakeme, karmaşık ve uzun cümlelere zaten alışkın olacaklardır.

Kendileriyle veya her hangi bir entelektüel değişim ile aralarında bir engel olmayacaktır (Worley, 2009). Maalesef öğretmenler genç insanların cesur hayal dünyalarını tetikleyen bu yaratıcılıklarını çoğunlukla desteklemezler. Aksine, Gruioniu çocuklar için felsefenin ilkökul ve ortaokuldan başlanarak kullanılmasının çocukların yaratıcılık, merak, bağımsız düşünme, dinleme, konuşma becerileri gibi konularda gelişmesi için bir araç olacağını belirtmektedir (Gruioniu, 2013). White (2012)'a göre ilkökul bağlamındaki çocuklar için felsefe uygulayıcılarının amacı, onları doğrudan genel eğitim amaçlarına götürür fakat bu çocuklar için felsefenin amaçlarını gözetmenin diğer program aktivitelerinden daha ilgi çekici olduğunu tartışmasını yaratır. Onlara göre, geleneksel çocuklar için felsefe yaklaşımı daha tercih edilebilirdir. Başka bir deyişle, White çocuklar için felsefenin ilkökulda öğretilmesi konusunda şüpheliyken, diğer felsefecilerin bu konuda bir şüphesi olmadığını iddia etmektedir. Lipman (1984a)'a göre felsefe lisede ya da üniversitede verildiği gibi ilkökulda verilmek zorunda değildir. Her ne kadar felsefi düşüncenin tarihi olarak resmedilse de, düşüncelerin mantıksal tartışması vurgulandığında da felsefe felsefedir. İşbirlikli ve öz düzenlemeci entelektüel sorgulama gibi alanlar göz önüne alındığında ilkökulda da olsa felsefe halen felsefe adını alır. İlkökul programına felsefeyi eklediğimizde; okulu öğrencilerin birbirleri ile diyalog içinde olmasına teşvik eden, kendi düşünceleri hakkında nesnel bir biçimde düşüncelerini sağlayan, tözsel konular üzerine oturtulan, gerçekten yansıtıcı bir ortam olarak görebiliriz. İlkökulda felsefe eğitimi, çocuklara halihazırda anlamlı gelen kendi deneyimlerini derinlemesine keşfetmede, o deneyimlerin felsefenin boyutlarında (etik, mantık, metafizik, epistemolojik) daha duyarlı hale gelmeleri için fırsatlar vermeyi hedefler. Ayrıca sorgulama, argüman oluşturma, kanıksanan şeyleri merak etme, başkalarının görüşlerini önemseme ve işbirliği içinde çalışabilme yönlerinin de gelişmesine destek olur (Ventista ve Paparoussi, 2016).

İlkokullarda çocukların sadece öğretmen ile monolog şeklinde konuşmaktan çok birbirleriyle diyalog kurarak konuşmanın ustalığına erişmeleri belirli aşamalardan geçer. İlk önce onlara dışardan bakan biri için sınıf ortamı bir kaos olarak görülebilir. Çocukların ilk önce onları ilgilendiren konularda hep bir ağızdan konuşma eğilimleri vardır. Sorgulama toplumunda sonrasında bu şekilde devam ederlerse kendilerini ilgilendirecek konularda bir başkasından öğrenecekleri konuları kaçırabileceklerini öğrenirler. Anlam arayışına susayan çocuklar kendilerine bir alternatif sunulduğunda bunun gelişmeye küçükte olsa bir katkıda bulunacağını fark ettiklerinde bunu yapmaya devam etmezler.

Sırayla konuşan birbirlerini dikkatlice dinleyen, söylenenleri yeniden yapılandıran ve böylece kendi söylemlerini şekillendiren bireyler haline gelebilirler (Sharp, 1987).

2.1.14. Çocuklar için felsefe ile Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin ilişkilendirilmesi

İnsanoğlunun varoluşundan bu yana merak ve keşfetme duygusu eğitimin gerekliliğini ortaya koyarak gelişimini sağlamıştır. Toplumların zaman içerisindeki değişimi, insanların eğitimsel ihtiyaçlarında da çeşitlilik yaratmış, önceleri kültür aktarımı, mesleki bilgiler ve güzel sanatlar şeklinde edinimlerle süregelen eğitim günümüzde yerini beceri, değer ve kavram öğrenmeye bırakmıştır. Bu üç öge sayesinde bireyler bilgi edinme yollarını, bilgiyi işlemeyi ve bilgi üretmeyi sağlarken aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerine sahip olmakta ve toplumun sahip olduğu değer ve inanışları da sorgulamakta ve kendi değer yargılarını oluşturmaktadır. Bireyin toplumsallaşma sürecine girmesi eğitimde sosyalleşmeye ve topluma uyuma yönelik derslerin gerekli görülmesine yol açmıştır. Çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun derslerin başında gelen Hayat Bilgisi dersi ortaya çıkışından bu yana yaşamın kendisine dönük bir yapı izlenmiş olmasına karşın temele alınan yaklaşımlar bu görüşe uygun değildir. Davranışların önemsendiği, ezber mantığı ile adeta komut verircesine hazırlanan ve odak noktası etkinliklerden çok hedeflere dayalı bu sistem yerini günümüz öğrenen merkezli anlayışa bırakmıştır. Öğrencinin bireysel anlam ve değerlerini oluşturacak bir eğitim anlayışına geçileceğine vurgu yapılan ve belirlenen pilot illerde uygulamaya geçilen yeni programda, bilgi ile beraber becerinin de öğretimin gündemine oturacağına ilişkin açıklamalar yer almaktadır (Kabapınar, 2005). Çocukların gereksinimlerine uygun, esnek, aktif katılımı destekleyen, “ciddiyet” içinde geçen bir dersten ziyade daha eğlenceli ve zevkli hale getirilmiş 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda tematik ve bütüncül bir yaklaşım izlenmiştir (MEB, 2009). İlköğretimin ilk üç sınıfını kapsayacak şekilde temellendirilen Hayat Bilgisi dersi 4. Sınıftan itibaren Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi olarak ikiye ayrılır. Sosyal bilimler metodolojisi temele alınarak hazırlanan Sosyal Bilgiler ise Sosyal Bilimler içerisinde yer alan tarih, coğrafya, hukuk, ekonomi, psikoloji, antropoloji gibi bilim dallarının ilköğretim seviyesinde verilen bir ders olarak karşımıza çıkar. Sosyal Bilgiler hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Tarman, İsmail ve Yüksel, 2010).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı geçmişten günümüze çeşitli değişikliklere uğramıştır. Özellikle öğrenci merkezli eğitim anlayışının hâkim olduğu gününüzde artık sosyal bilgiler kültür aktarım dersi olmaktan çıkmış, Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler olmak üzere çağdaş görüşler etrafında şekillenmiştir (Dündar, 2008). Bu görüşler çerçevesinde öğrencilerin adeta küçük bir sosyal bilimci olarak çalışması, problem çözmesi, eleştirel düşünmesi, sorgulaması ve araştırması gerekmektedir. Bu çerçevede 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı çeşitli öğrenme alanlarının altında yer alan beceri, değer ve kavram öğretimi yoluyla hazırlanmıştır (MEB, 2005). Her öğrenme alanı içerisinde verilmesi gereken değerler öğrencilerin toplumsallaşma sürecinde toplumun istediği, bireyin hayatını kolaylaştıracak ve ona yol gösterecek şekilde düzenlenmiştir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar etrafında şekillenen ders programları çocukların ezberden uzak sorgulayıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler olarak yetişmesine önayak olmuşlardır. Bu çerçevede yapılan çalışmalardan biri de “çocuk felsefesi” araştırmalarıdır. Çocukların doğal merakları çevreyi ve kendilerini algılamaya başlamaları ile birlikte kendisini soru sorma ve sorgulama ile belli eder. Fakat sonraları nedense okul sistemi içersine giren çocuklar meraklarını yitirirler. Halbuki sosyal bilimler metodolojisi sosyal sorgulamayı gerektiren bir yapıda olup, bilimsel süreçlerden geçerek bilgiye ulaşır. Çocukların Sosyal Bilgiler derslerindeki kavramları anlaması ancak onları sorgulayarak mümkündür. Lipmanın da kitabında bahsettiği gibi,

Özgürlük, adalet, eşitlik, kişilik ve demokrasi gibi kavramlar anlaşılmadan öğrenciler kurumların iyi ya da kötü işlediğini nasıl anlayabilir. Çocuklara toplumun kurallarını öğretebiliriz fakat çocuklar bu kuralların altında yatan yasal ve felsefi konuları kavrayamadıkları sürece bu kurallara dair olan tavırları yanlış analizmalar ve şüpheler tarafından bozulmuş olur. (Lipman, 2003).

“Çocuklar için Felsefe” öğrencileri özgür ve demokratik vatandaşa dönüştürmek için gerekli koşullar olan eleştirel düşünme ve diyaloglar üzerine kuruludur. Bu amaçla, “Çocuklar için Felsefe” çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uyumlu bir şekilde tasarlanmıştır ve günlük yaşamın anlamlılık, mantıksal, estetik ve etik deneyimlerini hikâye formatında sunmaktadır. Diğer taraftan tartışma hikâyeyi takip eder-ve bu sorgulayıcı toplumdur-Saygı, özgürlük, müzakere, karar, eşitlik ve adalet gibi etik ve siyaset ile ilgili kavramların anlamını yansıtmak için çocukları teşvik edici amacı vardır. Öte yandan, sorgulayıcı toplum çocukların yansıtıcı düşünme alışkanlığını, eş saygı, işbirliği, uzlaşma arayan,

kendini düzeltme, iyi yargı elde etmesi için bu kavramları uygulamaya koymasında çocuklara fırsat verir (Vansieleghem, 2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgilere bilimsel yöntem metodolojisinden bakmanın yanı sıra, halihazırda bu programlarda var olan felsefi konuların da felsefi sorgulama bağlamında gündeme gelmesi büyük soruların cevaplarını arama konusunda eğitimcilere ve öğrencilere yardımcı olacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Maura Ferreira (2004)'ın çocuklar için felsefe üzerine modellenen temel felsefe becerilerinin öğretiminde bilimsel hikâyelerin, etkinliklerin ve diyalogların rolü adlı çalışmasında çalışma grubuna 21 beşinci sınıf öğrencisini dâhil etmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada hikâyeler sınıflama düzeyleri, gözlem ve çıkarım becerilerinin yanı sıra çıkarımın anlamını yansıtmaya üzerine modellenmiştir. Çocukların özellikle beceriklilik ve meraklılık özellikleri ile ilişkilendirilmiş çoğu kurgusal karakterlerden oluşan öğrenmeye dönük hikâyeler hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre birden fazla duyu organına hitap eden aktivitelerin, çocukların diyalog kadar gözlem ve çıkarım becerilerinin gelişmesine yardım etmiştir. Diyalog, ayrıca çocukların öz-düzeltilme ve birbirlerinin fikirleri üzerine inşa etme becerilerini geliştirmeyi de sağlamaktadır. Çocuklar için felsefenin çocukların bilimsel düşünme becerilerini geliştirdiği yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Banks (1987) çalışmasında eleştirel düşünme becerileri programı olan çocuklar için felsefenin standart başarı testleri üzerine etkisini incelemiştir. Bu araştırma orta sınıf devlet okulunda okumakta olan beş ilkokuldan seçilen 272 2., 4., ve 5. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Deneyisel modelde yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin 1986 yılında girdiği SAT sınavının okuma, dil ve matematik alanlarında ölçüm yapılmış, yedi sınıfta anlamlı bir farklılık görülmüştür. Dördüncü sınıflarda okuma ve dil alanında anlamlı farklılık, beşinci sınıflarda matematik becerilerinde, ikinci sınıflarda hiçbir beceride değişiklik olmamıştır.

Daniel vd. (2005), 10-12 yaş çocuklarıyla yaptığı araştırma projesinde matematik dersine entegre edilen çocuklar için felsefe içeriğinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Bir eğitim-öğretim yılı boyunca uygulanan çalışmada gömülü teori yöntemi kullanılmış, materyaller öğrencilerin tartışmalarının

transkriplerinden oluşmaktadır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin diyalogları ölçüsünde eleştirel düşündükleri belirlenmiş; bilişsel anlamda, etkileşimli eleştirel düşünme dört düşünme modunda görülmüştür: mantıksal, yaratıcı, sorumlu ve üstbilişsel; epistemolojik anlamda etkileşimli eleştirel düşünme sadece benmerkezcilik perspektifinde ve inanışların göreliliği içeriğinde baskın olarak belirtilmiştir.

Cullen (2016), çalışmasında Piaget'nin küçük yaş grubundaki çocukların soyut üst düzey düşünme becerilerine sahip olmadıkları yönündeki iddiasına meydan okumakta ve bu becerilerin bilgi toplumundaki ilkokullarda uygulanmasının çok önemli bir etkiye sahip olduğunu öne sürmektedir. 6-7 yaş grubu bir sınıftan oluşan çalışma grubunda soru kadranı kullanılarak, nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Böyle bir grupla çalışmak öğrenciler ve öğretmen için zor olsa da kısa sürede çocuklarda eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikli düşünme becerileri üzerinde pozitif etkisi olduğu belirtilmektedir.

Cooke (2015) araştırmasında eleştirel düşünme becerisinin çocukların kişisel ve akademik başarısında temel bir rol oynadığını ve ortaokulda yaygın olarak kullanılmadığını öne sürmektedir. Her biri 30 dakikadan oluşan argüman analizine odaklanmış 8 seminer analiz becerilerinden olan neden ve kanıtı ayrılmıştır. Öğrencilerin akranlarıyla etkileşimine olanak tanıyan felsefi diyaloglardan oluşan araştırma, 6 sınıfta okuyan 26 öğrenciyle New York'un sosyo-ekonomik düzeyi düşük, taşra bir okulda uygulanmıştır. Deneysel araştırmayı destekleyen nitel araştırma ile yapılan çalışmanın sonucunda argüman analizinin ortaokullarda kaynağın güvenilirliğini sorgulama, açık görüşlü olma ve iyi donanımlı olma gibi alanlarda eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Chamberlain (1993)'ın araştırması Matthew Lipman'ın hazırladığı çocuklar için felsefe programının bir parçası olan Harry Stottlemeier'in Keşfi adlı parçasını değerlendirerek, 12 hafta boyunca 4. ve 5. sınıf üstün zekâlı öğrenciye eleştirel düşünme becerisini kazandırmayı amaçlamıştır. 80 devlet okulu öğrencisinin dâhil edildiği araştırmada nitel ve nicel veriler kullanılmıştır. Deneysel yapılan çalışmada New Jersey Muhakeme Becerileri Testi ve Ross Üst Bilişsel Süreçler Testi, nitel bölümde ise grup tartışmalarının video kayıtları, her bir tartışmanın ardından yazdırılan öğrenci günlükleri uygulanmıştır. Felsefe konu puanları New Jersey Test'inde edebi tartışma alanından daha yüksek olup, Ross Testinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Felsefe gruplarında eleştirel düşünme yüzdelerinin edebi tartışma yüzdelerinin iki katı olduğu, öğrenci gruplarındaki

katılımının arttığı, öğretmenin felsefe gruplarında daha az konuştuğu sonucuna varılmıştır. Öğrenci günlükleri öğrencilerde mantıksal, üstbilişsel ve merakın arttığını, öğrenci girdileri onların aklın doğasına ve düşünmeye yöneldikleri duyusunu yansıttığını göstermektedir.

Topping ve Trickey (2014), İskoçya’da 10 yaşında 180 öğrenciyle yaptıkları çocuklar için felsefede diyalogun rolü adlı çalışmalarında Matthew Lipman’ın çalışmalarını kullanmışlardır. Öğretmen yönetimli video kayıtları ve öğrenci-öğrenci diyaloglarıyla 7 ay süren bir çalışmadan sonra toplanan veriler analiz edilmiştir. Açık uçlu soruların kullanımında ve sınıf diyaloglarına katılımında artış, fikirleri yargılamada ve neden sunmada gelişme yaşanmıştır. Sınıflar arasında değişim gözlenmemştir. Ayrıca öğretmen-öğrenci diyaloglarında ve öğrenci-öğrenci diyaloglarında artış yaşanırken, öğretmen-sınıf konuşmalarında azalma görülmüştür. Bu çalışma bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda da gelişmelerini sağlamış, ayrıca öğretmen ve öğrencilerin davranışlarında değişimler gözlenmiştir.

Cassidy, Marwick, Deeneyb ve Mcleanb (2018), duygusal-davranışsal ve sosyal iletişim gereksinimleri olan 9-12 yaş arasındaki 10 öğrenciyle 10 hafta süresince yaptığı çalışmada, Felsefi Sorgulama Toplumu (CoPI)’nın öğrencilerin iletişim ve işbirlikli diyaloglarını geliştirmek amacıyla pedagojik bir yaklaşım olarak etkililiğini incelemiştir. Felsefe oturumları sınıf ortamının bir parçası halinde işlenmiş olup, araştırmanın bulguları işbirlikli ve felsefi diyaloglara katılan çocukların akranlarıyla iletişimlerinde diğer akranlarından daha az uyumsuz tavır sergilemiştir. Araştırma sonuçları CoPI’nin öğrencilerin derse katılımlarını ve öz-düzenlemelerini geliştirdiğini göstermektedir.

Jones (2015) öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini arttırmaya yönelik entelektüel güvenli bir sorgulama sınıfına uygun bir öğretim ve program yaklaşımı geliştirmiştir. O’ahu Hawai’i’de bir lisede 38 10. sınıf öğrencisinin katıldığı bu uygulama 10 hafta boyunca durum çalışması olarak yapılmıştır. Veriler öğrenci görüşmeleri ve öğretmen gözlemlerinden elde edilmiştir. Çocuklar için felsefe programının uygulanmasını kolaylaştırdığı öne sürülen yaklaşım öğrencilerin derse katılımını ve öğrenmelerinde kendi algılarını geliştirmesini amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları öğrencilerin derse katılımları ile akademik ve kişisel başarılarının düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Miller (2013) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında İngilizce derslerinde felsefe pedagojisini eğitimciler tarafından sınıf ortamına getirilmesini sağlamak, öğrencilerin öğrendiklerinin farkında olmalarını, akran öğrenmesi yoluyla birbirlerinin öğrenmelerini desteklemeleri, öğretmenin aktif bir katılımcı olduğu bir ortam yaratmayı hedeflemiştir. Çalışma daha önce yapılan araştırmaların programa entegre olmayan çalışmalar olduğunu öne sürmekte, bu araştırmanın konu odaklı ve programa entegre olduğunu ileri sürmektedir. Çalışmanın sonucun bir felsefe öğretim teorisi ortaya konmuş olup, bu teorinin öğretmenlerin öğretim sürecinde birer katılımcı olduğu, öğretimin içeriği hazırlanırken öğrencilerin bakış açılarına değer verildiği, daha yavaş, daha kasıtlı ve daha yansıtıcı bir öğrenme ve öğretme sürecini kapsamaktadır.

Youseff, Campbell ve Tange (2016) Avusturalya’da öğrencinin akademik başarısının ve akıl sağlığının iyileştirilmesine yönelik bir program olan Çocuklar için Felsefe programı ikisini de arttırmayı hedeflemektedir. Bu program Avusturalya ilkokullarında geniş çaplı bir şekilde yürürlüğe girmiştir. Yarı deneysel modelde yapılan bu çalışma çocuklar için felsefe programının 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, matematik tutumları, özgüven, olumlu kişiler arası ilişkiler ve duygusal iyilik üzerine olan etkisini keşfetmeye yöneliktir. 8 ilkokuldan 280 öğrenci örneklem alınarak yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin matematik tutumları ve özgüvenlerinde azalma, prososyal ve duygusal iyiliklerinin ise aynı kaldığı belirtilmiştir.

Leng (2015) araştırmasında lise öğrencilerinin öğrenme ortamında sıkıldıklarını, yabancılaştıklarını ve derslerden koptuklarını ortaya koyan çalışmaları incelemiştir. Hawai’i’de uygulanan çocuklar için felsefe araştırmalarına ek olarak, bu araştırma felsefi sorgulamanın öğrencilerin akademik başarısı ve psikolojik iyilikleri üzerindeki etkisini keşfetmeye yöneliktir. Karma metotla yapılan çalışmada anketlerden, sınıf ortamı tartışmalarından, saha notlarından, odak grup görüşmeleri gibi çoklu veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Çoklu durum çalışması ve tanımlayıcı nicel yöntemler kullanılarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini pozitif yönde gelişmesi yönünde derinlemesine bir yaklaşım sergilemiştir. Bu araştırma iki bölümden oluşmakta olup, birinci çalışma altı durum çalışması ve bir çapraz analiz sonucunda ortaya çıkan öğrencilerin felsefi sorgulamaya akademik olarak katılımları, öğrenme ortamına katılma nedenleri ve anlamlı bir hayat algıları üzerine kavramsal çerçeve geliştirmektir. Bu çalışmanın bulgularında öğrenciler güvenli ve pozitif bir sınıf ortamı oluşturma

öğrenmede temel bir rolünün olduğu, felsefi sorgulama sürecinde sınıfta soru sorma, fikirleri paylaşma, dikkatlice dinlemek, derinlemesine düşünme ve düşünceler arasında bağlantılar kurma gibi davranışlar öğrencilerin öğrenme ortamına katıldıklarının göstergesidir. İkinci grup bulgular, felsefi sorgulama anketine göre felsefi sorgulamaya katılan katılımcıların kürsel öğrenme çıktıları, öğrencilerin yeteneklerini içeren felsefi yansıtmaya katılmada karar verme, sorumlu olma ve toplumun ahlaklı bir üyesi olma ve empati göstermede felsefik sorgulama deneyimi sonrası gelişme görülmüştür. Uyumluluk duygusu testi sonuçlarına göre katılımcıların anlamlılık düzeylerinde herhangi bir değişiklik gözlemlenmiştir. Bu da ergenlik dönemindeki öğrencilerin hala kimlik ve gelecek ile ilgili konulardaki sorularına cevap arama sürecinde olduklarını göstermektedir.

Ventista ve Paparoussi (2016) çocuklar için felsefe uygulamalarını Yunanistan’da bir ilkokulda yapmışlardır. 6. sınıf 20 öğrencinin katıldığı bu çalışma öğrencilerin oturumlara yönelik fikirlerinin alınmasına yönelik ön test-son test düzeninde hazırlanmış bir deneysel modelde hazırlanmıştır. Öğrencilerin felsefi soru sormaları, diyaloglara katılma düzeyleri, fikirlerini nedenleriyle birlikte söylemeleri, tartışmaya katılan akranlarının sunduğu farklı görüşlere saygı duymaları, oturumlara katılmadaki gönüllülükleri ve öğrencilerin çocuklar için felsefe uygulamasında ele alınan konu ile ilgili tartışmaların etkisi gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırma Shel Silverstein’in *‘Eksik Parça Büyük O ile Karşılaşıyor’* kitabı kullanılmıştır. Bulgular genelleme özelliği taşımazken, katılan öğrencilerin felsefi konular hakkında meraklandıkları ve kurulan diyalogların tatmin edici olduğunu belirtmektedir.

Fisher (2001)’in çalışmasında ilkokul öğrencileriyle felsefe projesinde okuryazarlık ile felsefi tartışmaları birleştirerek “Düşünmek için Hikâyeler” yaklaşımı geliştirmiştir. Düşünmek için hikâyeler yaklaşımı okuryazarlık (okuma) saatinde uygulanmış olup, öğrenme ve düşünme ortamını zenginleştirdiği, programın sınıf ortamında uygulanmasının öğrencilerin başarı düzeylerini arttırdığını gözlemlenmiştir. Araştırmada çocuklar için felsefenin ne olduğu ve yüksek düşünme becerilerini geliştirmede nasıl kullanılacağı ana hatlarıyla çizmiştir.

Makaiau ve Tanaka (2018), Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya’da bir ortaokulda çalışmakta olan iki Sosyal Bilgiler öğretmeni ve araştırmacı olup, nitel araştırma yöntemlerini sistematik olarak kullanarak çocuklar için felsefe Hawai’i yaklaşımının Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğrenimindeki bilinçli eğitimin etkisinin iki ülkede

incelenmiştir. Veriler sınıf oturumlarının video kayıtlarının transkriptinden oluşmaktadır. Sorgulama durumu, sorgulama konusu ve sorgulamanın doğası olmak üzere üç temel alanda incelenen veriler işbirlikli olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda iki ülke arasında farklılıklar bulunmuş Çocuklar için Felsefe Hawaii yaklaşımının bilinçli eğitim üzerindeki önemli etkisi vurgulanmış ve Amerika’da yıllar boyu ülke boyunca uygulandığı için Japonya’ya kıyasla sistemin daha fazla oturduğu fark edilmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde Çocuklar için Felsefe Hawaii programının 21. yüzyıl küresel vatandaşlık gerekliliklerini yerine getirmek için öğrencileri hazırlamada da önemli bir konumda olduğunun altı çizilmiştir. Burada asıl problem öğrencilere çocuklar için felsefenin beslediği küresel demokrasinin kazandırılması ve aynı zamanda öğrencilerin kültürel değerlere de bağlı kalmasıdır.

Colom, Moriyón, Magro ve Morilla (2014), Madrid Avrupa Okulu’nda 20 yıl boyunca ÇİF programı uygulanmaya başlamıştır. Felix Garcia Moriyón bir grup öğretmeni yoğun bir şekilde eğitime almış ve Elena Morillo daha sonrasında koordine etmiş ve gözlemlemiştir. ÇİF okul programına entegre edilmiş ve öğrenciler ilköğretim 1. sınıftan (6 yaş) lise bitinceye kadar (18 yaş) kadar haftada bir kez derslere katılmışlardır. 2002’de başlayan boylamasına çalışma ÇİF’nin bilişsel ve bilişsel olmayan faktörler ve akademik başarı üzerinde pozitif etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırma bu alanda yapılan tek boylamsal çalışma olup, 400 öğrenci deneysel gruba, 300 öğrenci kontrol grubuna dâhil edilmiştir. İki grupta birbirine sosyal ve kültürel anlamda yakın ikisi de küçük bir köydeki özel okulda okumaktadırlar. Öğrenciler üst orta sınıf ailelere sahip, sosyal ve kültürel düzeydedirler. Veriler 2. sınıf (8 yaş), 6. sınıf (11-12 yaş) ve ortaokul 4. sınıf (16 yaş) dönemlerinde toplanmıştır. Bilişsel yeteneklere ait veriler IGF ve EFAI standart testleriyle elde edilmiştir. Bu testler sözel yetenek, sayısal yetenek, görsel ilişkiler ve soyut muhakeme alanlarında bilgi vermektedir. Bilişsel olmayan veriler ise EPQ-A ve EPQ-J testleriyle ölçülmüştür. Bu testler duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, psikotiklik ve dürüstlük alanlarında kişisel özelliklere dayanır. Akademik başarı okul notları ve akademik becerilerini ölçen standart testlerdeki performanslara dayanmaktadır. Temel konular dil ve matematiktir. Zorunlu eğitim üst düzey ve alt düzey bilişsel becerilere sahip olan öğrencilerde başarısız olmaktadır. Bu çalışmada ÇİF’nin bilişsel yetenekleri ortalama olarak arttırdığı, özellikle risk grubunda olan düşük bilişsel düzeydeki öğrenciler için olumlu bir etki yaratmıştır. ÇİF’nin prososyal davranışları arttırdığı gözlemlenmiştir.

Bunun sebebi de sınıfı toplumsal bir sorgulama ortamına çevirmektir: Empati, uyumluluk, işbirliği, nezaket vs. Ayrıca öğrenciler duygusal dengesizlik de göstermişlerdir.

Garcia- Moriyón, Rebollo ve Colom (2005), çocuklar için felsefenin üst düzeyde düşünme ve muhakeme becerilerinin öğretilmesinde önemli bir rol oynayan bir öğrenme ve düşünme programı olduğunun altını çizmiştir. Bilişsel düzeyleri arttırdığına yönelik yeterli kanıt olmadığını öne sürmektedirler. Çalışma 100 makale arasından 18'i ile yapılan bir meta-analiz çalışmasıdır. Araştırmalar ÇİF'nin tümevarımsal ve tümdengelimsel çıkarım gibi yüksek düzeydeki düşünme becerileri üzerinde pozitif bir etkisinin olduğunu göstermekte, ancak çalışma deneysel modelin genelleme açısından en uygun model olduğunu iddia etmekte ve yapılan araştırmaların %15'inin bu yöntemle yapıldığını ifade etmektedir. Ayrıca ÇİF'nin uygulanması sürecinde çalışmaların sadece bir okul yılında yapılmış olması araştırmacıya göre yetersizdir. Etkili bir sonuç elde edilmesi için yıllar süren programlar arası bir uygulanma yapılmasını önermektedir.

Lukey (2006)'in çalışması çocuklar için felsefe Hawai'i programının sınıf tartışmalarındaki yansıtıcı düşünmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını belirlemeye çalışmıştır. Dewey'in yansıtıcı düşünme üzerine olan kavramının bazı özellikleri ÇİF Hawai'i programı kapsamındadır. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin devamlılığı, tartışmanın konunun derinlemesine işlenmesine imkân verecek derecede iyi olması, “*İyi düşünen araç kutusu*” formunun kullanımı ve sorgulama süreci kullanımıdır. Çalışma 2005-2006 okul yılı güz dönemi boyunca uygulanmış, çalışma grubu olarak ise 52 1.,3., ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan bir devlet okulundan seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda ÇİF Hawai'i programı önerilen şekilde uygulandığında yansıtıcı düşünmenin arttığı ve kolaylaştığı gözlemlenmiştir.

Matsuoka (2007), Amerika'da şu anki test temelli programlar ve değerlendirme sistemlerinden farklı olan “Waikiki Okulu”nda Çocuklar için Felsefe ve Aklın Alışkanlığı” programını kullandığı düşünme becerilerini öğrencilere doğrudan öğretmiştir. Öğrenciler ilgili konuları düşünme süreçleriyle beraber öğrenmiş ve çalışmadaki amaç öğrencilerin eleştirel düşünmelerini, soru üretmelerini ve problemleri çözmelerini sağlamaktır. Waikiki okulundan 2002-2003 eğitim öğretim yılında mezun olan 6. sınıf 8 öğrenciyle 2003-2004 eğitim öğretim yılında 7 odak grup görüşmesi yapılmıştır. 8 katılımcıdan 3'üyle derinlemesine görüşme yapılmış, her oturumun sonunda öğrenciler görüşlerini yansıtmaya günlüğüne yazmışlardır. 8 katılımcıdan 3'ünün ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin de

fikirlerine başvurulmuştur. Çalışmada öğrencilerin grup sorgulamasında çoğunlukla düşünme süreçlerini kullandıkları görülmüştür. Daha önce Çocuklar için Felsefe ve Aklın Alışkanlığı terminolojisini tamamen hatırlamasalar da, düşünme süreçlerini içselleştirmişler ve ilkokulda öğrendikleri öykülere atıfta bulunmuşlardır. Ayrıca düşünme süreçlerini öğrencilere öğretmek problem durumlarında karar vermelerine ve problem çözmelerine yardımcı olmuştur.

Badri ve Vahedi (2017)' in yaptıkları çalışmanın amacı çocuklar için felsefe programının kız öğrencilerin ruhsal zekâsı üzerindeki etkisini incelemektir. Yarı deneysel bir modelde yapılan çalışma öntest-sontest kontrol deney grubundan oluşmaktadır. Çalışma İran'ın doğusunda bir lisede öğrenim görmekte olan 50 öğrenciyle yapılmış, veri toplama aracı olarak “ruhsal zekâ anketi” kullanılmış, araştırmanın sonucunda çocuklar için felsefe programının ruhsal düşünmeyi arttıran bir yöntem olduğu söylenebilir.

Gorard, Siddiqui ve See (2017) yaptıkları projedenin ardından sundukları raporda örgün eğitimde verilen bilgi aktarımı ve beceri gelişimi arasındaki çatışmanın sürdüğünü öne sürmekte, İngiltere’de ilkokulda okuryazarlık ve sayısal alanlar gibi temel becerilerin yanı sıra bilişsel olmayan muhakeme, eleştirel düşünme, öz güven ve topluma hizmet gibi alanlarında da geniş çapta bir eğitim verdiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada okul programlarında yer verilen duyuşsal bir program olan çocuklar için felsefenin (SAPERRE yaklaşımı değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. 48 gönüllü okulun katıldığı çalışma (22 deneme grubu, 26 kontrol grubu) 4. ve 5. sınıf CAT notlarını ve 5. sınıfa başlayan öğrencilerin İngilizce ve Matematik akademik başarı puanlarını içerir. Gözlemler ve görüşmeler müdahalenin genellikle keyifli ve öğrencilerin öz güveni açısından yararlı olduğu ve keyifli olduğunu göstermektedir. Sonuçlar okul başarısı ve muhakemeyi geliştirme açısından bakıldığında düşük başarı düzeyindeki öğrenciler için kısa süreli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

2.2.2. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Demirtaş, Karadağ ve Gülenç (2018), okul öncesine devam eden 6 yaş grubundaki 7 kız, 7 erkek çocuk ile yaptıkları 8 hafta boyunca haftada 1 gün 1’er saat yapılan çalışmada çocuklarla felsefe kapsamında CoPI metoduyla hazırladıkları programı uygulamışlardır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan çocuklar için felsefe programının sorgulama süreçlerinde çocukların oluşturdukları soruların düzeyi ve

verdikleri cevapların niteliği üzerindeki farklılığı ortaya çıkarmaktır. Çalışma ön test- son test deneysel desen olarak uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak felsefi sorgulama metni, sorularını içeren görüşme formu ve çocukların grup çalışmaları sürecindeki ses kayıtlarından elde edilen transkriptleri içermektedir. Çalışma bulguları sonucunda çocuklarla felsefe programının okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyini ve verdikleri cevapların niteliğini geliştirdiği görülmüştür.

Çayır ve Akkoyunlu (2016) makalelerinde, ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe eğitiminin çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Hazırlanan ders planları iki sınıfta 48 öğrenciye iki farklı öğretmen tarafından uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak doküman incelemesi, gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bilişsel alanda felsefi soruları ve filozofların özelliklerini anlama, kavramlar arasında ilişki kurma, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünme hatalarını kavrama, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme gibi değişimler gözlemlenmiştir. Duyuşsal alanda ise filozoflardan felsefeden keyif alma ve kavramlara yönelik farkındalık kazanma, sosyal alanda ise öğrenciler problem çözme ve birbirlerinin tanıma açısından değişme gözlenmiştir. Ayrıca bu çalışma Çayır (2015)'in doktora tez çalışmasından uyarlanmıştır.

Okur (2008)'un yüksek lisans tezi Türkiye'de çocuklar için felsefe alanında yapılmış ilk çalışma niteliğini taşımaktadır. Çocuklar için felsefe programının ve sosyal beceriler kapsamında yer alan atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol etme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasını ön test-son test deneysel modelde yapmıştır. 24 anaokul öğrencisiyle yürütülen çalışma 8 hafta boyunca 40'ar dakikalık 10 oturum şeklinde uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kamaraj (2004)'ın Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda çocuklar için felsefe eğitim programının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol etme becerileri üzerinde pozitif etkilerinin olduğu görülmüş, cinsiyete göre herhangi bir farklılık gözlenmediği tespit edilmiştir.

Taş (2017), 48-72 aylık çocuklarla yaptığı doktora tez çalışmasında çocuklar için felsefe eğitimi programının zihin kuramı ve yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test-son test yarı deneysel modele göre yapılan çalışmada bir deney, iki kontrol grubu

oluşturulmuştur. Çocuklar için felsefe eğitim programı 14 hafta boyunca 45'er dakikalık toplam 32 oturum halinde uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan eğitim programına dâhil olan çalışmaya 24 anaokulu öğrencisi katılmış, öğrenciler genellikle orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin eğitim aldığı bir okuldan seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu (TYDT) ve Zihin kuramı ölçümlerinde ise “Beklenmedik İçerik Değişikliği, Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi ve İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi” bölümleri ve Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında çocukların son test puanları arasında Zihin Kuramı toplam puanları ve alt test puanları (beklenmedik içerik değişikliği hariç) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına olumlu etkisi bulunduğu belirtilmiştir.

Erdoğan (2018) tez çalışmasında çocuklara felsefe yaklaşımı ile ilgili bir literatür çalışması yapmış, yapılan literatür taramasıyla çocuklar için felsefenin tarihsel gelişimi, uygulanma yöntemleri, felsefenin çocukların doğal merakına olan yatkınlığı ve öğretim programlarına entegre edilmesi anlamında önemli bir yaklaşım olduğu sonucuna varmıştır.

Dombaycı (2014) felsefi sorgulama aracılığıyla vatandaşlık becerilerinin nasıl öğretilebileceğine yönelik yazdığı makalesinde, demokratik vatandaşlık eğitimindeki hak ve sorumluluk temelli vatandaşlık eğitiminde Dewey, Freire ve Crick gibi düşünürlerin felsefi eğitimin yeni etkin vatandaşlık perspektifinde önemli rol oynadığını vurgular. Bu çalışmada Lipman tarafından geliştirilen ÇİF programının felsefi sorgulama ile vatandaşlık eğitimi için geliştirilmesindeki önemini vurgular.

Gür (2010), çalışmasında ÇİF'nin tarihi gelişimi, bu alanda yapılan çalışmalar ve uygulamalar ile Türkiye'de ÇİF'nin eğitimi almış bir araştırmacının 6 yaş okul öncesi çocuklarıyla yaptığı araştırma sonuçlarını içermektedir. Araştırmanın amacı çocuklar için felsefe yaklaşımını Türkiye'de ve Kuzey Kıbrıs'ta yapılan çalışmanın katkılarını paylaşmaktır. 20 anaokulu öğrencisinin katıldığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin keyifle etkinliklere katıldıkları, yeni fikirleri üretmede çaba sarfettikleri fakat açık uçlu soru sormada ve yeni orijinal fikirler üretmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Çok soru sorulması öğrencilerin dikkatlerini dağılmasına ve uygulamalarda sıkılmalarına neden olmuştur.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan tekniklerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması kendi profesyonel uygulamalarını araştırmalarına entegre eden uygulayıcılar tarafından popüler hale gelen bir araştırma biçimidir. Özellikle öğretmenlik mesleğinde bilginin işlenmesi ve davranış değişikliği yaratma sürecinde ün kazanmıştır (Noffke, 1997; Sandretto, 2007). Kurt Lewin 1940’larda ortaya attığı bu araştırma modelini “Eylem olmaksızın araştırma, araştırma olmaksızın eylem olmaz” şeklinde ifade eder. Lewin’e göre eylem araştırması problemlerin tartışılmasını, sürecin ilerlemesi yönündeki grup kararlarının izlediği tekniktir. Eylem araştırması işi yapanlar tarafından sezilen ve tanımlanan problemleri keşfetmede aktif katılım içermelidir. Bu problemlerin araştırılmasından sonra grup karar verir, gözlem yapar ve sonuçları kaydeder. Grup hangi plan ya da stratejilerin işe yarayıp yaramadığını belirler ve bunları tartışmaya açarak yeni problemlerin ortaya çıkmasına yardımcı olur (Adelman, 2006). Eylem araştırmasının eğitimdeki teorik temelleri John Dewey’in insan deneyimlerinin bilgi edinme üzerindeki önemine dayanmaktadır. Dewey’e göre öğretmenlerin ve diğer uygulayıcıların profesyonel deneyimlerinden yararlanma ve bunu öğretim adına bilgi kaynağı olarak kullanma düşüncesi bu yönde atılan kısa bir adımdır (Herr ve Anderson, 2005). Eylem araştırmasını Parsons ve Brown (2002) öğretmenler tarafından problem çözmek için ve kendi sınıflarında yaptıkları uygulamalar geliştirmek için kullandıkları bir araştırma biçimi olarak tanımlarken, bu araştırma şeklinin sistematik gözlemler, uygulayıcı araştırmacı tarafından geri dönüt almada, daha etkili strateji geliştirmede karar vermede kullanılabilen veri toplama süreçlerini içerdiğine vurgu yapar. Eylem araştırması “araştırma” derken akla gelen, ilgilendiğimiz bir konuda araştırma yapmak, sorunun ne olduğunu anlamaya yönelik problem çözmek yerine nasıl geliştireceğine ilişkin bilgi isteğidir. Eylem araştırması insanlarla araştırma yapmak ya da doğru cevapları aranan bir konu üzerinde mevcut olan tüm bilgileri elde etmek değil, insanların beceri, teknik ve

stratejilerini geliştirmek için çalışmalarını içerir. Eylem araştırması bazı şeyleri neden yaptığımızı öğrenmek değil, bazı şeyleri nasıl iyi yapacağımızla ilgilidir. Öğrenciler üzerindeki etkimizi nasıl değiştireceğimizle ilgilidir (Ferrance, 2000, s.2). Eylem araştırmaları işbirlikli veya bireysel olarak yapılabilir. Bu araştırmada bireysel öğretmen araştırması kullanılmıştır. Bireysel öğretmen araştırması bir problem ya da bir konu üzerinde tek bir sınıfla çalışılan eylem araştırması çeşididir. Öğretmen sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, materyal kullanımı veya öğrenci öğrenmelerinde yaşanan problemlere çözüm arayabilir. (Ferrance, 2000, s.3). Öğretmen bireyseldir fakat meslektaşları veya yöneticileri ile bilgilerini ve araştırma sonuçlarını paylaşabilir onlarla beyin fırtınası yapabilir fakat yapmayabilir de. Bunun yanı sıra üniversiteler, eğitim kurumları ya da ile milli eğitim müdürlükleri de öğretmen araştırma yapmasını destekleyebilir (Hewitt ve Little, 2005). Bu araştırma özellikle sorgulama temelli olduğundan hem katılımcılara hem de uygulayıcıya süreci değerlendirmesi yönünde katkı sağlamıştır. Mevcut araştırmanın doğasının yönteme uygun olması temel tercih sebebidir. Eylem araştırması bir tür kendini değerlendirmedir ve ayrıca bütün katılımcılara eşit derecede öğrenme olanağı sağlarken, eleştirel diyaloglar da içerir. Eylem “İşimi nasıl geliştirebilirim?” gibi bireysel bir soruyla başlar. Sorgulama süreci diğerleriyle paylaşıldığında, diğerleri eleştirerek, sorgulayarak, yeni fikirler üreterek sürece katıldığında soru değişerek; “Kendimizi nasıl geliştirebiliriz?” e dönüşür (Tomal, 2005). Mevcut araştırmada araştırmacının/öğretmenin görevi ile eylem araştırmasındaki araştırmacının rolünde de benzerlik bulunmaktadır. Stringer (2007)’e göre moderatör’ün görevi, araştırma bağlamında, daha az katılım, daha çok yönlendirme olmalıdır. Bilgi edinme/üretim, toplumlarının ya da örgütsel yaşamlarının ne üzerine temellendiğini derinlemesine anlama, tanımlama ve yeniden tanımlama sürecinde daha önce araştırmanın öznesi olan kişilerle birlikte yürüyen ortak bir süreç olarak ilerler. Eylem araştırmasının kalitesi, araştırmacıların yansıtıcı duyarlılığına bağlı olup; veri toplamaları, yorumlama ve analiz yapmaları kişilik yapıları ve öz duyarlılıkları ile tasarlanır. “Öz” araştırmanın veri toplama aracı olarak değerlendirilebilir ve eylem araştırmacıları kendi nesnelliklerini anlam üretmede hesaba katabilirler (Somekh, 2006).

Hensen’e göre, eylem araştırması;

- Öğretmenlere sınıflarıyla ilgili doğrudan yeni bilgiler kazandırmaya yardımcı olur.
- Yansıtıcı öğrenme ve düşünmeyi artırır.
- Öğretmenlerin pedagojik dağarcığını genişletir.
- Öğretmenleri kendi mesleklerinin yönetmeni yapar.

- Öğrencilerin başarıları ve kendi pratikleri arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirir.
- Yeni fikirler öğrenme ve yeni metotlar deneme yönünde açık fikirli olmayı kolaylaştırır.
- Öğretmenlere etkili uygulamaları sahiplenme becerisi kazandırır.
- Öğretmen eğitiminde kişisel gelişim amaçlı kullanılabilir. (Johnson, 2012; Hine, 2013).

Eylem araştırması farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde kullanılmıştır. Eylem planı, eylem araştırması basamakları araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tasarlanmıştır. Kurt Lewin'in modeline göre ister bir yönetici personelinin motivasyonunu arttırmak için yapsın, ister bir öğretmen sınıf ortamındaki disiplin problemini çözmek için yapsın ya da bir dekan öğrencilerin derse katılımını sağlamak için yapsın bu model hepsinde aynıdır: Kemmisve McTaggart (1988, s.10)'a göre eylem araştırması dinamik ve birbirini tamamlayam dört temel döngüden oluşan *planlama*, *eylem*, *gözlem* ve *yansıtma* bir süreç aracılığıyla gerçekleşir. Bu döngü katılımcıların yapması beklenen temel adımlardır:

- Zaten olan bir durumu iyileştirmek için son derecede iyi hazırlanmış bir eylem planı geliştirmek,
- Planı uygulamak,
- Ortaya çıkan bağlam içerisinde iyi hazırlanmış bir eylem planının etkilerini gözlemlemek,
- Bu etkileri temel alarak gelecekteki planlamada kullanılmasını sağlamak, sonradan yeniden bir eylem planı ve başarı durumuna göre tekrar edip edilmeyeceğine karar vermektir (Burns, 1999, s.32).



Şekil 3.1: Eylem Araştırması Basamakları

Eylem araştırmasının basamakları Şekil 3.1.'de gösterilmektedir. Mevcut araştırmada da yukarıdaki basamaklar izlenmiş, uygulayıcı öğretmen rolünde olup, sürecin her aşamasında rol almıştır. Sınıfın öğretmenleri belirli zamanlarda gözlem ve yardım amacıyla sınıfta bulunsalar da uygulayıcının araştırmasına sadece gözlemci olarak katılmışlardır. Eylem araştırmasında akademik bakış açısının yansımaları sınıf açısından olumlu bir etki bırakabilmektedir. Eylem araştırmasında amaç, uygulayıcıların uygulamalarını teorisyenlerin teorilerine uydurmaları değil, uygulayıcıların teorisyen ve araştırmacı olması, bu da uygulayıcıların devamlı ve eleştirel, bireysel ve kolektif öz-yansıtmaları tarafından uygulamalarını gerçekleştirdikleri yerde entelektüel ve ahlaki olarak tam olarak kontrollü davranışlarıdır. Uygulamalarını değiştiren uygulama olarak eleştirel katılımlı eylem araştırması kendi uygulamalarını yeniden gözden geçirmelerini sağlayan öz-yansıtmalı bir süreçtir (Kemmis, McTaggart ve Nixon Rhonda, 2014, s.26). Dışarıdan gelen bir araştırmacı olarak uygulayıcı kendi felsefesini, deneyi ve anlayışını araştırmaya getiren kişidir. Araştırmacının keşfetmesi gereken soruları; bu konuya beni çeken nedir? Özgeçmişim bu araştırmaya ne katar veya bundan ben ne elde ederim? (Kirby ve McKenna, 1989).

Eylem araştırması üç tür altında incelenebilir:

1. *Teknik Eylem Araştırması*: Katılımcı-araştırmacı uygulamasındaki çıktıları geliştirmeyi ve kontrol etmeyi amaçlar. Burada uygulamaların sonuçlarının

değişmesi önemlidir, fakat asıl odak noktası uygulayıcıdır. Katılımcı-uygulayıcı ne yapılacağına, neyin değişeceğine, neyin değişeceğine, neyin gözleneceğine karar veren kişidir. Teknik eylem araştırmasında araştırma tarafından etkilenen katılımcı-araştırmacı ve diğerleri arasındaki asimetrik ve tek yönlü bir ilişki vardır.

2. *Uygulamalı eylem araştırması*: Uygulayıcı sonuçların uzun vadede uygulanmasını göz önünde bulundurarak, daha akıllıca ve sağduyulu bir şekilde hareket etmeyi amaçlar fakat sonuçların önceden bilinmesi mümkün değildir (Kemmis, McTaggart ve Nixon Rhonda, 2014, s. 14-15). Bu araştırma tipinde araştırmacı ve uygulayıcı işbirliği içinde hareket ederek, olası problemleri, altında yatan sebepleri ve çözüm yollarını tanımlar (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993, s.301). Araştırma problemi araştırmacının ve uygulayıcının ortak kararı ile belirlenir. Bu araştırma tipinde uygulayıcının uygulaması ve hizmet sunumun katılımcıların kişisel bilgilerinin uygulama aracılığı ile geliştirmeyi hedefler. Bu araştırmadaki iletişim akışı, araştırmacı ve uygulayıcının işbirliği içinde çalışması ile başlar, daha sonra uygulayıcıdan paydaşlar grubuna iletilir. Bu araştırma biçimi teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması modelinden daha esnek olup, uygulayıcının kendi uygulama stillerini, araştırma tarafından ortaya konulan yeni bilgileri bünyesinde barındıran ve uygulama yapılan gruptaki sürekli değişimleri etkileyen etmenlere müdahale edebilen işbirlikçi yaklaşımları içerir. Maalesef, böyle projelerde araştırmayı etkileyen bazı güçlükler bulunmaktadır. Örneğin, uygulanan kişilerin değişmesi. (Berg, 2001, s.186-187).
3. *Özgürleştirici/Geliştirici/Eleştirel Model*: Bu modelde uygulayıcı özgür olup, uygulayıcının amacı günlük problemleri ve deneyimleri, teorik ve kitabi bilgilerle gerçek yaşama uygulamak suretiyle gerçek dünya problemlerine çözüm önerileri getirmektir. Ayrıca bu modelde uygulayıcının uygulama sürecinde yaşadığı problemleri daha iyi anlamasına yardımcı olmak da amaçlanmaktadır (Berg, 2001, s.187). Bu anlamda uygulayıcının araştırması yoluyla mesleğinde daha yeterli hale gelmesi, teori ve pratiği birleştirmesi anlamında yetkinlik kazanarak, (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.297), hayatı şekillendirme yolunda daha amaçlı bir eylem planı yaparak, düşünce sisteminini özgürleştirme ve kendi alanı ile ilgili politikalara ilişkin görüşler sunması da vardır (McNiff ve Whitehead, 2002, s.30).

Bu araştırmada eylem araştırması türlerinden özgürleştirici/geliştirici/eleştirel model kullanılmıştır. Buradaki amaç uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olması, teorik bilgileri gerçek yaşam problemlerine aktarması ve kendi alanı ile ilgili metotlara yer

vermesidir. Eylem araştırması için öğrencilerden gelen geri dönütler araştırmanın özelliği açısından anahtar bir rol oynar. Öğrencilerin zamanlarının çoğunu sınıfta geçirdiği ve farklı öğrenme çevrelerinde bulundukları göz önüne alındığında sınıf ortamı için yargıda bulunmada önemli bir yere sahiptirler (Bellve Aldridge, 2014, s.3). Eylem araştırmalarının veri toplama süreçlerinde yer alan gözlem, görüşme, doküman incelemesi, ders kayıtları ve günlükler gibi farklı veri toplama araçları da bu araştırmanın doğasının eylem araştırması ile örtüştüğünü göstermektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 20 öğrencisi olan bir 2. sınıfın öğrencileri ve 24 öğrenciden oluşan 4. sınıfın öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmada 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni çocuklar için felsefe eğitiminin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ile entegre edilmesidir. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken nitel araştırmanın örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme çeşidi olasılıksız veya random olmayan bir tip olup, hedeflenen popülasyonun üyelerinin konumunu baza alan pratik bazı özellikleri karşılar. Örneğin, araştırmanın amacına uygun olması için kolay ulaşılabilmesi, coğrafi yakınlığı, verilen zaman diliminde tamamlayabilmeye elverişli olması veya katılımcıların gönüllüğü gibi nedenlerden olabilir (Dörnyei, 2007).

Tablo 3.1’de çalışma grubunun bazı demografik ve akademik özelliklerine yer verilmiştir. Bu tabloya göre çalışma grubunun %45,5’ini 2. Sınıf, %54,5’ini ise 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Grubun yaş aralığı 7-12 yaş arasında değişmekte olup, çoğunluğu %34,1 ile 8 ve 10 yaş grupları oluşturmaktadır. Anne eğitim durumu ilkök ve lise (%31,8-%13,6) düzeyinde yoğunlaşmakta olup, baba eğitim düzeyinde ise en çok üniversite ve ilkök (%31,8-%29,15) toplandığı görülmektedir. Ailelerin aylık gelirleri %43,2 ile asgari ücret düzeyinde olduğu görülmektedir. Kitap okuma sıklıklarını bakıldığında %50’si 4’ten fazla şeklinde ifade etmişler, teknolojiyi kullanma sıklıklarını ise günde 2-3 saat (%43,2) olarak ifade etmişlerdir. 2. Sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi akademik başarı düzeyleri %65 ile iyi düzeyde, Türkçe akademik başarı düzeyleri ise %50 ile çok iyi şeklinde dönem sonu notlarından elde edilmiştir. 4. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler akademik başarı puanları %37,5 ve %25 ile 86-100 ve 46-65 arasında toplandığı;

Türkçe akademik başarı puanlarının ise %25 ile 46-65, %20,8 ile 66-85 ve 26-45 arasında toplandığı dönem sonu başarı notlarından görülmektedir.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bilgiler dâhilinde 4. sınıflarda 1 kaynaştırma ve 1 üstün zekâlı öğrenci bulunmaktadır. Sınıfın sosyo ekonomik durumu orta ve alt düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Velilerin eğitim durumları genellikle orta düzeydedir. Sınıfın öğretmeni Eğitim Fakültesi mezunu olup, öğretmenliğinin 13. yılındadır. Çalışma grubuna dâhil edilen sınıfa birinci sınıftan itibaren öğretmenlik yapmaktadır. 2. sınıfların öğretmeniyle yapılan görüşmede elde edilen bilgiler dâhilinde 2. Sınıflarda 1 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Öğrencilerin genel başarı düzeyleri genellikle alt (3-4 kişi) ve orta düzeydedir. Velilerin geneli ilkokul ve lise mezunudur. Sınıf öğretmeni fen edebiyat fakültesi mezunu olup, öğretmenliğinin 16. yılındadır. Tablo 3.1’de çalışma grubunun demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

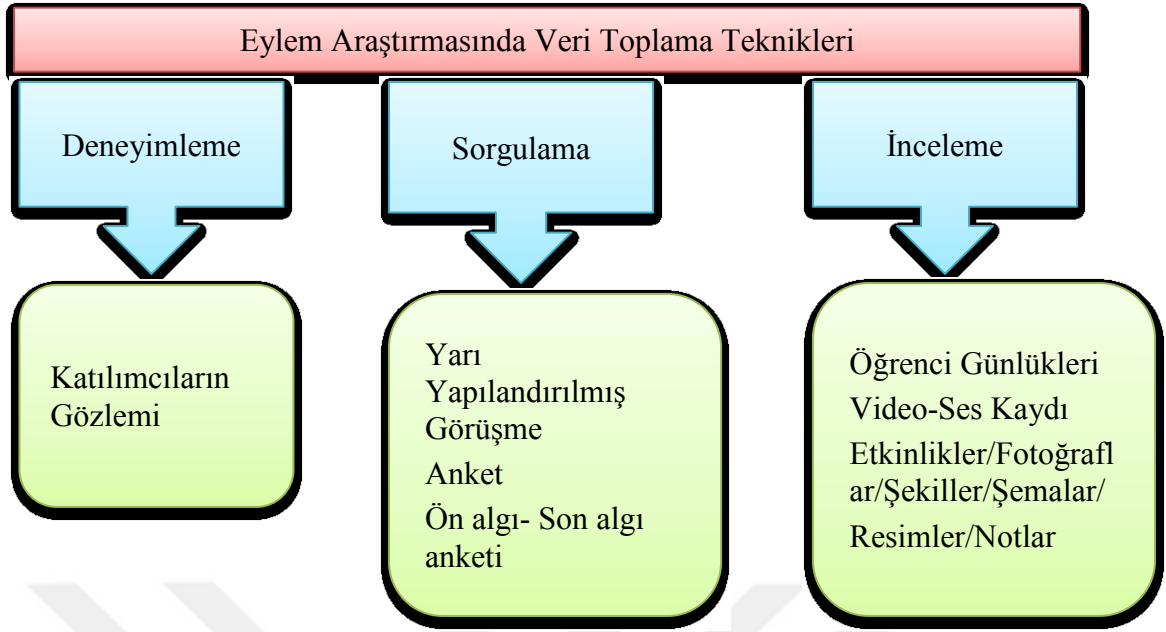
Kategoriler		N
Sınıf	2.Sınıf	20
	4.Sınıf	24
Cinsiyet	Kız	17
	Erkek	27
Yaş	7 ve altı	3
	8	15
	9	7
	10	15
	11 ve üstü	4
Anne Eğitim Durumu	Okuma Yazma Bilmiyor	5
	İlkokul	14
	Ortaokul	6
	Lise	13
	Üniversite	6
Baba Eğitim Durumu	Okuma Yazma Bilmiyor	1
	İlkokul	13
	Ortaokul	5
	Lise	11
	Üniversite	14
Aylık Gelir	1800’ün altı	19
	2000-3000	11
	3100-4000	10
	4100 ve üstü	4
Kitap Okuma Sıklığı	1'den az	2
	2-4	20
	4'ten fazla	22

Tablo 3.1'in devamı

Kategoriler		N
Teknolojiyi Kullanma Sıklığı	1'den az	15
	2-3 saat	19
	4-5 saat	8
	6'dan fazla	2
Hayat Bilgisi Başarı Puanı	Çok iyi	7
	İyi	13
	Geliştirilmeli	0
Türkçe Başarı Puanı (2. Sınıf)	Çok iyi	10
	İyi	8
	Geliştirilmeli	2
Sosyal Bilgiler Başarı Puanı	0-25	-
	26-45	4
	46-65	6
	66-85	5
	86-100	9
Türkçe Başarı Puanı (4. Sınıf)	0-25	2
	26-45	5
	46-65	6
	66-85	5
	86-100	6

3.3. Veri Toplama Araçları

Marshall ve Rossman (2006)'a göre nitel araştırmada veri toplama süreci genellikle dört metot üzerinden denir: a) ortama katılma b) doğrudan gözlem c) derinlemesine gözlem d) dokümanları ve materyalleri analiz etme süreci olarak ele alınmıştır. Mevcut araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda verilmiştir (Şekil 3.2).



Şekil 3.2: Veri Toplama Araçları

3.3.1. Gözlem formları

Gözlemin amacı üzerinde araştırma yapılan katılımcıların perspektifinden o kültürü, yapıyı ya da sosyal fenomeni anlamaktır. Gözlemlenenler dünyayı çalışılan konunun gözlemlerinden görmeye çalışırlar (Hatch, 2002, s.72). Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntem olup, araştırmacının uygun bulunduğu her türlü sosyal ve kurumsal ortamda bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada öğrenci gözlem formu için doğrudan gözlem yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı olmayan ya da doğrudan gözlem katılımcılarla doğrudan etkileşime geçmeden gözlemlenen dünya hakkında bazı birincil verileri toplamaya yarayan nispeten örtülü bir gözlem türüdür (Williams, 2008). Ayrıca bu çalışmada kullanılan gözlem formları aralıklı olarak uygulanmıştır. Gözlem sırasında davranışlar sıklık ya da olgu kaydı, süre kaydı ve anekdotlar olmak üzere üç şekilde kayıt altına alınır (Hintze ve Shapiro, 2002, s.997-999). Bu çalışmada öğrenciler davranışlarına sıklığına göre sınıf öğretmenleri tarafından gözlemlenmiştir.

3.3.1.1. Öğrenci gözlem formu

Bu formun amacı oturumları farklı açılardan gözlemlemektir. Bu gözlemler her oturumun sonunda değerlendirilmiş olup, bir sonraki oturumda eksik olanlar giderilmeye çalışılmıştır. Buna yönelik düzenlemeler ve ek etkinlikler süreç içerisinde geliştirilmiştir.

(Öğrenci gözlem formu Ek-4'te sunulmuştur). Form Her zaman/Bazen/Hiçbir Zaman olmak üzere Likert tipi bir ölçek olup, altı alt bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler:

1. *İletişim ve Tartışmaya Katılma*: Bu bölüm çocukların iletişim becerilerini, sorgulama ortamının güvenliğini, tartışmaların saygı içinde ve keyifli bir biçimde sürmesini, sorgulama ortamındaki kuralların sorumluluğunu ölçmeye yöneliktir.
2. *Felsefi Duyarlılık*: Bu bölüm felsefi becerilerin ölçüldüğü alandır. Eleştiriye açıklık, yeniliğe açıklık, katılım, keşfetme, merak, kanıt temelli görüş açıklama, bir sorunun birden fazla cevabının olduğunu bilme ve buna dayanabilme, düşüncelerini nedenleriyle sunma gibi becerileri ölçmeye yöneliktir.
3. *Düşünme Becerileri*: Bu adımda farklı düşünme yolları kullanma, düşüncelerini nedenleriyle açıklama, farklı fikirler sunabilme ve düşünceleri arasında ilişki kurma ve bunları saygı ile sunma gibi becerileri ölçmeye yöneliktir.
4. *Edebi Metinler*: Bu alanda sunulan metinleri/uyaranları sorgulanma, değerlendirilme, metinler hakkında çıkarım yapma gibi becerileri ölçmeye yöneliktir.
5. *Sorgulama Ortamının Güvenliği*: Bu alan iletişim basamağının biraz daha genişletilmiş halidir. Tartışma ortamında kendini rahat hissetme, kaygılanmama, saygı gösterme ve saygı duyulma gibi becerileri ölçmeye yöneliktir.
6. *Sosyal ve Duygusal Beceriler*: Bu bölüm tartışma ortamında çocukların liderlik, tartışmaya açıklık, sabır, öfke kontrolü, cesaret, öz güven gibi sosyal ve duygusal davranışlarını ölçmeye yöneliktir.

3.3.2. Görüşme formları

Görüşme nitel araştırma ister pozitivist olsun, ister yorumlayıcı veya eleştirel olsun bütün çeşitlerinde, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması, eylem araştırması, gömülü teori ve etnografya da kullanılabilir. Rubin ve Rubin (2005) nitel görüşmeleri “görüşmede sıradan olmayan şeyleri görmemize müsaade eden ve nadiren görülenleri incelememizi sağlayan bir gece gözlüğüne benzetir (Myers ve Newman, 2007). Nitel araştırma görüşmeleri bilgi edinilen katılımcıların kendi yaşamlarının, hikâyelerinin tasvirlerini almayı ve bu yolla onların deneyimlerine, duygularına ve sosyal dünyalarına ulaşmayı amaçlar (Fossey, Harvey, McDermott ve Davidson, 2002). Bu araştırmada sınıfların öğretmenleri ile öğrencilerin demografik ve psikolojik özellikleri ile akademik başarıları hakkında görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde temelde 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı

araştırmasında kullanmak istediği bir dizi soru veya konu listesi hazırlar. Görüşülen kişinin soruları nasıl cevapladığı ve soruların ne zaman sorulduğu konularında esneklik vardır. Araştırmacı soruları derinlemesine sorabilir, görüşülen kişinin açtığı konu üzerinden devam edebilir ya da görüşme diyalog şeklinde akabilir (Crow, 2013). Öğrenci görüşme formu ise 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış form olarak hazırlanmıştır. Bu sorular tek bir oturumda değil, her bir etkinliğin sonunda yansıtma soruları niteliğinde sorulmuştur. Görüşme soruları o etkinlik içinde geçen problemin gözlenmesi ardından o probleme uygun olarak sorulmuştur (Görüşme formu Ek-5’te sunulmuştur).

3.3.2.1. Kişisel bilgiler formu

Öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan bir formdur. Sınıf, yaş, anne-baba eğitim durumu, aylık gelir, kitap okuma sıklığı ve teknoloji kullanma sıklıklarını içeren yedi çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Bu form tanımlayıcı özellikte olup öğrencilerin düzeylerini belirlemede kullanılan bir araç olarak ele alınmıştır. Form aileler ile beraber doldurulmuştur (Ek-10’da verilmiştir).

3.3.2.2. Ön algı- son algı anketi

Araştırmanın ön algı ve son algı açık uçlu anket soruları şeklinde düzenlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından düzenlenecek olan bu testlerin öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öz ve sosyal farkındalık becerilerinin düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Algı anketinde sorulan sorular, eylem araştırması sürecine dâhil edilen 2. Sınıf Hayat Bilgisi dersi “Ben ve Okulum” ünitesi ile 4. sınıf “Kendimi Tanıyorum” ünitesinde yer alan kazanım, beceri, değer ve kavramlara paralel olarak hazırlanmıştır. Sorular her etkinliğin başında ve sonunda sorulacak ikişer sorudan oluşmaktadır. Soruların daha uzun olmaması çocukların yaş düzeyleri açısından tercih sebebidir. Ön algı- son algı anketi program genelinde uzman görüşü alınması dâhilinde görüşlere sunulmuştur. Üç defa uzman görüşüne sunulduktan sonra son şekli verilmiştir. Uzmanlar doktora öğrencisi öğretmen (2. Sınıf), akademisyen (Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Program Geliştirme, Felsefe, Çocuk Edebiyatı ve Türkçe) ve öğretmenlerden (4. Sınıf ve Sosyal Bilgiler)’den oluşan toplam 9 kişiden oluşmaktadır. Ön algı anketi öğrencilerin “Çocuklar için Felsefe” konusundaki farkındalıklarını keşfetmeyi amaçlayan bir araç olarak kullanılmıştır (Ön algı-son algı formu-Kavram üzerine düşünme formu Ek-10’da verilmiştir).

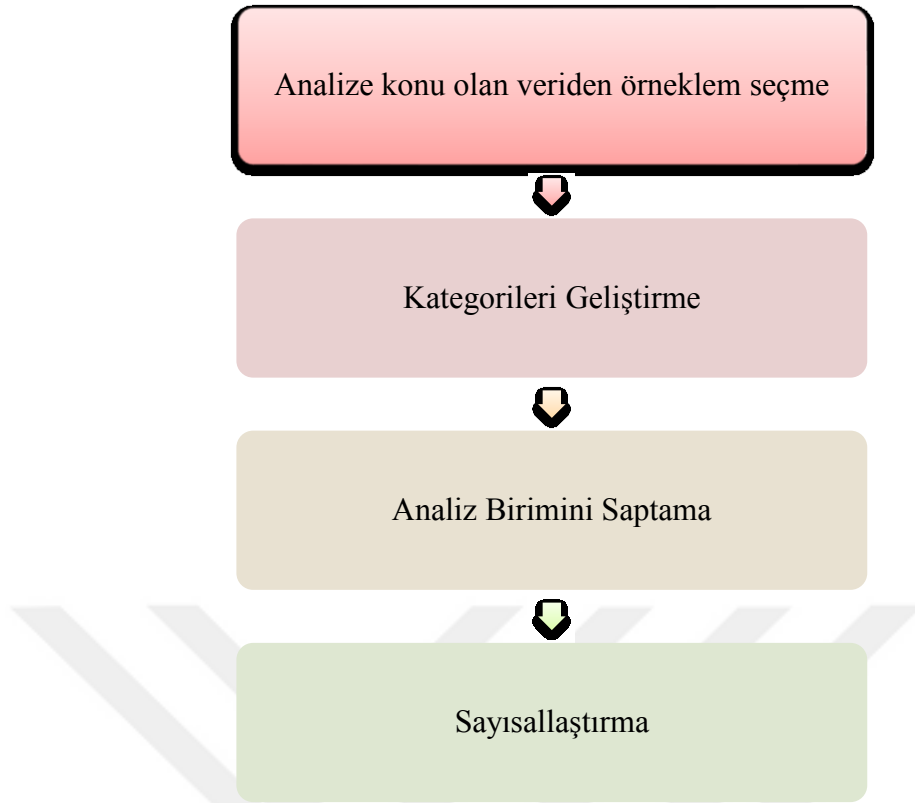
Anderson (1990) anket oluşturma sürecini, “genel araştırma sorularının belirlenmesi”, “alt soruların listelenmesi”, “maddelerin hazırlanması”, “maddelerin sıralanması”, “anketin düzenlenmesi” ve “anketin n uygulamasının yapılması” olmak üzere altı aşamada incelemektedir (Büyüköztürk, 2005).

Uzman görüşü alındıktan sonra elde edilen veriler Lawshe (1975) tekniği ile değerlendirilmiştir.

3.3.3. Dokümanlar ve materyaller

Dokümanlar araştırmacı tarafından toplanan, birincil kaynakları veya diğerleri tarafından yayınlanan, arşivlenen ya da toplanan ikincil kaynakları içeren metin temelli verilerdir. Dokümanlar çoğu nitel araştırmanın temelini oluşturur. Birincil veri kaynakları görüşmelerin transkriptleri, katılımcı gözlemci saha notları, sahada çekilmiş fotoğraflar, çeşitli aktiviteler, ritüeller ve günlükler, harita ya da diyagramları içerir (Given, 2008, s.232). Dokümanlar araştırmacının müdahalesi olmayan metinleri ve resimleri içerir. Araştırmacılar genellikle önceki alanyazını çalışmalarının bir parçası olarak tararlar ve raporlarıyla alanyazını birleştirirler. Araştırmacı elde edilen saf verileri yorumlamaktan ve tanımlamaktan çok önceki çalışmalara dayandırmak durumundadır (Bowen, 2009).

Bailey (1982)’e göre doküman analizini dört aşamada incelemektedir. Bu aşamalar aşağıda şekil 3 belirtilmiştir.



Şekil 3.3: Doküman Analizi Aşamaları

- Bütün verilerin bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle elde edilen veri seti içinden bir örneklem oluşturulur.
- Araştırmacı ilgili alanyazından yola çıkarak ve kendi araştırmasına uygun olarak geliştirdiği kategorilerle işe başlar. İyi bir kategori birbirinden bağımsız ve iyi tanımlanmış amaçlara dayalı olmalıdır.
- Araştırmanın amacına bağlı olarak analiz birimleri olan sözcük, tema, karakter, cümle veya paragraf, madde ve içerikten araştırma problemlerine uygun olanalar seçilir.
- Dokümanlardan elde edilen verilerin mutlaka sayısallaştırılması veya nicelleştirilmesi gerekmebilir. Elde edilen sonuçlar düz yazıyla sunulabilir, eğer araştırmacı sonuçları sayısallaştırarak vermeyi tercih ediyorsa bunu üç yöntemle yapabilir. Var ya da yok yönteminde ilgili kategori dokümanda mevcut ise, 1 değeri, yoksa 0 değeri verebilir. Yüzde dağılımı ile sonuçları verirken kategori tekrarları yüzde olarak sunulur. Kapsanan alan yönteminde ise, bir kategorinin ilgili dokümanda kapsadığı alan da bir ölçüt olarak kullanılabilir.

Bu araştırmada doküman analizinde kullanılan veri toplama araçları soru değerlendirme formları, öğrenci günlükleri, video ve ses kayıtları ve ders esnasında kullanılan etkinlik formları ve notlardır.

3.3.3.1. Öğrenci günlükleri

Günlük yazarın bir şey hakkında düşüncelerini kaydetmesini gerektiren yazma görevidir (Park, 2003). Öğrenme günlükleri öğrencileri öğrenme süreçleri ile ilgili kişisel fikirlerini yazmalarına teşvik eden, yansıtıcı bir materyaldir (Güvenç, 2010). Günlükler, öz-değerlendirme araçları olup, günlük durumlar içerisinde sosyal, psikolojik ve bu psikolojik süreçleri araştırma fırsatı veren süregelen deneyimleri incelemek üzere tekrar tekrar kullanılır. Doğal olarak, sürecin nasıl geliştiğine dair içeriği tanımamıza yardımcı olur. Bu nedenle günlükler “çoğunlukla bilinçli olarak meydana gelen ve çalışma yaşamamızı dolduran günlük hayattaki küçük deneyimleri” yakalamak için tasarlanmıştır (Wheeler ve Reis 1991, s. 340; Bolger, Davis, and Rafaeli, 2003). Bu nedenle öğrenci günlükleri sürecin incelenmesi sürecinde kullanılabilecek önemli veri kaynaklarıdır.

Yapılandırılmamış günlüğün kurallarla belirlenmiş bir yapısı ve sistemi yoktur. Öğrenci notlarını özgürce yazabilir. Bu tipte tasarlanan günlük derinlemesine bir analiz gerektirir, fakat aynı zamanda zaman isteyen ve araştırmacı bakış açısından bakıldığında birçok engellerle karşılaştığı gözlenebilir. Örneğin, öğrenci yazımını farkında olmadan sürekli aynı konu etrafında döndürebilir (Wiegerova, 2013).

Araştırmada “Çocuklar için Felsefe” programına katılan öğrencilerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini kendi doğal anlatımları çerçevesinde almak için öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Öğrenci günlükleri daha çok yansıtma ve ön anket-son anket sorularını cevaplama gibi yapılandırılmamış bir günlük şeklinde planlanmıştır. Özellikle öğrencilerin araştırma sürecinde kendilerini daha özgürce ifade etmeleri amaç edinilmiştir.

3.3.3.2. Video ve ses kayıtları

Video kayıtları Smith (1981) tarafından el ile yapılan gözlemlerden daha esnek olan kayıt cihazlarının kullanımı olarak tanımladığı bir yöntemdir. (Bowman, 1994). İnsanı duygularının kelimelerle ifadesi oldukça zordur. Kâğıtlara yazılan kelimeler insanların duygularının yerini tutamazlar. Video kayıt gerçeği olduğu gibi yansıtabildiği için kalitesi

ne olursa olsun kullanımı kolay, uzun zaman aralığında kayıt yapabilen, ucuz, ulaşılabilir ve akademide sıkça veri toplama aracı olarak kullanılan bir araçtır (Pawar, 2013).

Her biri 20-40 dakika arası değişen, 2. ve 4. sınıflarda çocuklar için felsefe derslerini araştırmacı ve zaman zaman sınıf öğretmenlerinin mevcudiyetinde kayıt altına alan video kayıtları ayrıca zaman zaman ses kayıt cihazı ile desteklenmiştir. Cihazlar ders başlamadan en fazla 5 dakikayı alacak biçimde hazırlanmıştır. Öğrencilerin video ve ses cihazlarına erişimleri sebebiyle zaman zaman veri kaybı yaşanmıştır. Akıllı telefon tripodla tutturularak kayıt sağlanmış, bu nedenle kayıtlarda sınıfın sadece tek bir açısı görünmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde eylem araştırmasının veri toplama süreci aşamalar halinde aşağıda verilmiştir (Şekil 3.4):

Ön Hazırlık (Literatür Taraması-Gerekli Eğitimlerin Alınması): Araştırmacı olarak öğretmen sınıf ortamındaki problemleri daha net bir şekilde görebilse de, yeni uygulanacak olan bir programın olası sorunları çözüp çözmeyeceği konusunda akademik anlamda bilgi sahibi değildir. Bu nedenle araştırmacı bu alanda arka planını sağlamlaştırp, gerekli eğitimleri aldıktan sonra uygulamaya başlamıştır. İlgili literatür taraması yapıldıktan sonra Amerika'nın Washington eyaleti Seattle şehrinde bulunan University of Washington'da doktora araştırma bursu kapsamında yapılan beş aylık bir çalışmada programın hazırlanmasına ve uygulanmasına yönelik araştırmalarda bulunulmuştur.

Programın Hazırlanması: “Çocuklar için Felsefe Programı” oluşturulmuştur. Bu süreçte Amerika'da bulunan okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde dersler gözlemlenmiş, bu alanda lisans ve yüksek lisans düzeyinde üç derse iştirak edilmiştir. Çocuklar için felsefe programı Hayat Bilgisi 2. Sınıf “Okulumuzda Hayat” ünitesinin ilk kazanımıyla; Sosyal Bilgiler 4. sınıf “Kendimi Tanıyorum” ünitesinin bazı kazanımlarıyla entegre şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca Hayat Bilgisi 2. sınıf ve Sosyal Bilgiler 4. sınıf programlarında yer alan değer, kavram ve beceriler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu değer, kavram ve becerilerin felsefenin alt disiplinleriyle olan ilişkisi sağlanmış olup, dünya çapında okutulan “Çocuklar için Felsefe Programlarında yer alan değer, kavram ve becerilerle uyumluluğu da göz önünde bulundurulmuştur. Bu program

hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulan ders kitaplarından da yararlanılmıştır. Uygulanacak olan programın öncesinde ve sonrasında sorulmak üzere ön algı ve son algı soruları oluşturulmuştur. Bu sorular ders planlarının başında yer almaktadır. “Çocuklar için Felsefe Programı” oluşturulurken bazı akımlardan yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından yazılan etkinliklerin yanı sıra, bu alanda önemli isimlerden olan Thomas Wartenberg, University of Washington Felsefe Bölümünün hazırlamış olduğu etkinlikler (Jana Mohr Lone, David Shapiro gibi önemli isimler), Peter Worley, Kathy Williams (www.p4c.com aracılığı ile) ve Thomas Jackson (www.p4chawaii.org)’ın kitap ve etkinliklerinden yararlanılmıştır.

Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (Bakınız. Ek-1). Ardından İstanbul İli Anadolu Yakası Pendik ilçesine bağlı sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir devlet okulu (İlkokul) araştırma yapılacak çalışma grubu olarak seçilmiştir. Ardından bu okulda bulunan 2. ve 4. sınıflardan gönüllü birer sınıf seçilmiştir. 2. ve 4. sınıfın çalışma grubu olarak seçilmesinin nedeni Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin bu sınıf düzeyinde bulunması, ayrıca yaş grupları arasındaki farklılığın daha belirgin bir şekilde görülmeye çalışılmasıdır. Sürece başlanmadan önce okul müdürü ve çalışma grubuna alınan öğretmenlerle uygulama ve süreç hakkında görüşülmüştür. Bu sürecin uzun olduğu bu nedenle gönüllülüğün esas olması gerektiği önceden belirtilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle bir dönem boyunca çalışılacağı açıklanmıştır.

Programın Uzman Görüşüne Sunulması: Program ve anketler hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Ders planları veri toplama araçlarının temelini oluşturmaktadır. Eylem araştırması sürecinde, 2. sınıf Hayat Bilgisi “Ben ve Okulum” ünitesindeki ders kazanımları ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler “Kendimi Tanıyorum” ünitesindeki kazanımlarla toplam 8 adet ders içi, 2 adet derse giriş etkinliği geliştirilmiştir. Etkinlikler çocuklar için felsefe adımlarına uygun olacak biçimde belirli bir düzen içinde geliştirilerek, birden fazla etkinlikten oluşmaktadır. Etkinlikler geliştirilirken dünya çapında uygulanan birçok çocuklar için felsefe programı incelenmiş ve bir sentezleme yapılarak uygun dokümanlar hazırlanmıştır. Ders planları geliştirildikten sonra alanında uzman, 6 akademisyen (Felsefe, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi, Program Geliştirme Uzmanı, Edebiyat), 1 sosyal bilgiler öğretmeni, 2 sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Tablo 3.4’te uzman grubunun özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.2: Uzman Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	1
Eğitim Düzeyi	Lisans	1
	Master	4
	Doktora	4
Çalışma Alanı	Akademisyen	6
	Öğretmen	3

Uzmanlar hazırlanan soruları “Uygun”, “Uygun Değil” ve “Düzeltilbilir” olarak üçlü skalada değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan görüş alındıktan sonra; konu alanı (felsefe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler), dil bilgisi, yazım ve noktalama, öğrenci ilgi ve düzeyi, program geliştirme açısından istenen düzenlemeler yapıldıktan ikinci bir düzeltme yapılarak uzmanlardan ikinci defa görüş alınan formlardaki uzman görüşleri Lawshe (1975) tarafından geliştirilen “Kapsam Geçerliliği Formülü (Content Validity Ratio)” $KGO(CVR) = ((N_e - N/2) / N/2)$ kullanılarak analiz edilmiştir. N_e uygun diyen uzmanların sayısı, N araştırmada görüşleri alınan uzmanların toplam sayısını belirtmektedir (Lawshe, 1975).

Tablo 3.3: CVR için Tek Kuyruklu Test, $p=0.5$

Uzman Sayısı	Min. Değer
5	.99
6	.99
7	.99
8	.78
9	.75
10	.62
11	.59
12	.56
13	.54
14	.51
15	.49
20	.42
25	.37
30	.33
35	.31
40+	.29

İlgili maddeye uzmanların yarısından fazlası “Uygun” yanıtını vermemiş ise $CVR < 0$

İlgili maddeye uzmanların yarısı “Uygun” yanıtını vermişse $CVR = 0$

İlgili maddeye uzmanların yarısından fazlası “Uygun” yanıtını vermişse $CVR > 0$

Kapsam Geçerlik Formülü formda daha önceden araştırmacı tarafından belirlenen kriterler için tek tek uygulanmıştır. Ayrıca düzeltmeler açıklamalarla da nitel olarak desteklenmiştir. Bir sorunun kabul edilebilir olması için gerekli minimum değerler tablo 3.2’de verilmiştir. Bu tabloya göre, 9 uzmanın değerlendirdiği etkinliklerin kabul edilebilir olması için çıkan sonucun minimum 0.75 olması gerekmektedir.

9 uzman tarafından değerlendirilen 7 maddenin kapsam geçerlilik oranları tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.4: Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Programlarının İlk Ünitesine Entegre Edilmiş Çocuklar için Felsefe Ders Planları Ölçeğine Ait Kapsam Geçerlilik Puanları

Etkinlikler	Gerekli Görülen Uzman Sayısı	CVR
1. Etkinlik	9	1
2. Etkinlik	9	0.77
3. Etkinlik	9	0.77
4. Etkinlik	9	1
5. Etkinlik	9	1
6. Etkinlik	9	1
7. Etkinlik	9	0.77
8. Etkinlik	9	1
9. Etkinlik	9	1

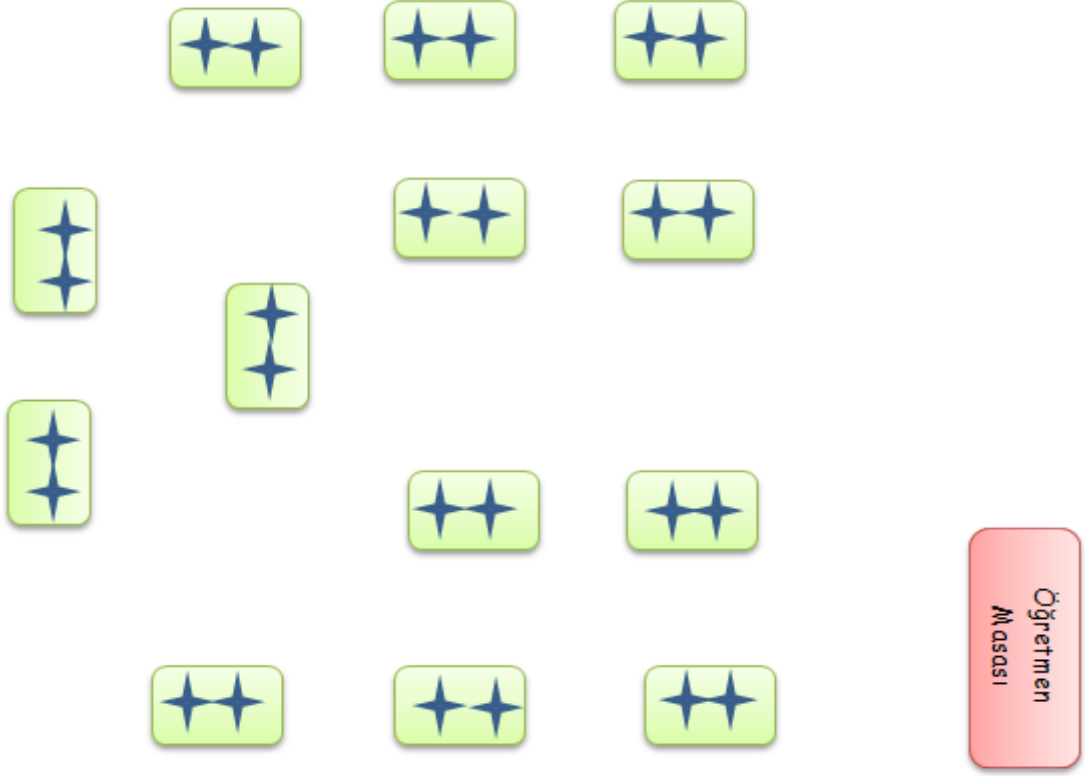


Şekil 3.4: Eylem Araştırması Veri Toplama Süreci Akış Şeması

*Öğretmenlerle Görüşme:*Uygulama öncesi öğretmenlerden öğrencilerin akademik başarıları, psikolojik özellikleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve öğretmenlerin deneyimleri, bu uygulamadan beklentileri, daha önce böyle bir uygulamadan haberdar olup olmadıkları hakkında görüşleri alınmıştır.

*Pilot Uygulama:*Yapılacak uygulamanın gidişatını görmek ve ortaya çıkabilecek problemlere çözüm bulmak amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama 2., 3. ve 4. sınıflarla ilk etkinlik baz alınarak gerçekleştirilmiştir. 3. sınıfların da pilot uygulamaya dahil edilmesinin nedeni 2. ve 4. sınıflar arasındaki farkı görmektir. Bu etkinliklerin sonucunda hazırlanan etkinliklerin öğrenci düzeylerine uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Pilot uygulama yapılan sınıflar ve asıl çalışmanın yapıldığı sınıflar birbirinden farklıdır. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin uygulamadan keyif aldıkları ve bu tür bir uygulamanın çok ilgi çekici ve faydalı olduğu sonucuna varmışlardır.

Materyallerin Hazırlanması ve Sınıf Ortamının Düzenlenmesi: Ders planlarında yer alan etkinlikler ve her dersin sonrasında ortaya çıkan problemi çözmeye yönelik hazırlanan etkinlikler materyallere dönüştürülmüştür. Öğrenciler için yeterince soyut olan etkinliklerin daha somut ve anlaşılır olabilmesi için çeşitli yöntem, teknik ve materyallerin kullanılması onların beş duyu organına hitap edebilmesine yardımcı olmuştur. Özellikle çalışılan grubun özellikleri dikkate alındığında bu materyallerin çeşitliliği ve ayrıntısı çok büyük bir önem arz etmektedir. Ayrıca çocuklar için felsefe dersi çocukların birbirleriyle ve öğretmenle yüz yüze iletişim içinde olabilmesi, rahat etmesi ve düşünmeye odaklanması açısından klasik devlet okulu sırt sırta sınıf düzeninden farklı sınıf ortamları oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çocuklar için felsefe dersi için en uygun olan iki düzen tercih edilmiştir. Birincisi halı üzerinde çember modeli, ikincisi ise U düzeni yerleşimidir. Halı üzerindeki çember modeli öğrencilerin birbirleriyle daha iyi iletişim kurması açısından dünyada birçok eğitim kurumunda kullanılan bir yöntemdir. Özellikle öykü zamanı gibi resimli sesli kitap okuma ve tartışma etkinliklerinde kullanılması oldukça faydalıdır. U düzeni yerleşim ise daha çok öğrencilerin yazı yazma-çizim yapma, materyal hazırlama gibi sandalye ve masaya ihtiyaç duydukları durumlarda kullanılmıştır. Öğrencilerin çoğunlukla halı düzeninde oturmayı istedikleri de ayrıca gözlemlenmiştir. U düzeni sınıf ortamında ise ortaya konmaya çalışılan materyal ya da metin hazırlandıktan sonra, konu ile ilgili fikir paylaşımı, soru sorma veya değerlendirme esnasında öğrencilerin birbirleriyle konuşmalarını kolaylaştırmıştır. Özellikle çocuklar için felsefe gibi bir derste öğrencilerin göz kontağı kurması, beden dilini de gözlemleyebilmeleri ve birbirleriyle güven ve rahat ortamında iletişim kurmaları açısından sınıf ortamının uygun bir biçimde düzenlenmesi önemlidir.



Şekil 3.5: U Düzeni Sınıf Ortamı



Şekil 3.6: Halı Üzerinde Çember Düzeni

Ön Algı Anketinin Uygulanması: Her bir ders planının başlangıcında Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde “Çocuklar için Felsefe” etkinliklerine yönelik elde ettikleri kazanımlara yönelik uzman görüşü alınmış olan sorular yöneltmiştir.

Gözlemler: Veri toplama sürecinde gözlemler doğrudan gözlem olarak yapılmıştır. Öğrenci gözlemlerinden elde edilen veriler sınıf öğretmenleri tarafından gözlemlenerek gözlem formu toplanmıştır. Ayrıca sınıfta çekilen videoların bağımsız gözlemcilere izletilmesi ile de gözlemciler arasındaki farka bakılmıştır.

Öğrenci Günlüklerinin Toplanması: Öğrencilerin günlükleri zaman zaman görüşme formuna yardımcı olarak kullanılmış ve öğrencilerin yapılan uygulama ile ilgili görüşlerini yansıtmıştır. Zaman zaman ise etkinlik süresince kendilerini ifade edemedikleri durumlarda duygu, düşünce ya da sorularını yansıtan bir araç olmuştur.

Öğrenci Görüşmeleri: Öğrenci görüşmeleri her bir ders planının sonunda yapılmış olup, öğrencilerin etkinliklerle ilgili görüşleri alınmıştır. Her bir uygulamanın sonunda yansıtma sorusu niteliğinde sorular sorulmuştur. Bu sorular zaman zaman video ya da ses kaydı ile kayıt altına alınmış, zaman zaman ise günlüklerine not etme suretiyle kayıt altına alınmıştır. Özellikle yazma problemi olan 2. sınıf öğrencileri için daha çok sözel olarak ifade etmeleri tercih edilmiştir.

Son Algı Anketinin Uygulanması: Öğrencilerin uygulamada yer alan konulara yönelik genel algılarını ortaya koymalarını amaçlayan son algı anketi de her ders planının sonunda ön algı anketi ile aynı soruları içerecek şekilde uygulanmıştır.

Öğretmen Görüşmeleri: Öğretmenlerle uygulamaların bitiminde uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerde gözlemledikleri değişimlerle ilgili bir görüşme yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Marshall ve Rossman (1999;150) veri analizini düzenleme, yapı ve anlamlandırma süreci olarak tanımlamaktadırlar. Verilerin incelenmesi ve karşılaştırılması sürecinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılacak işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve

Şimşek, 2008, s.227). Holsti ise (1969, s.14) içerik analizini “çıkarım yapmak amacıyla sistematik ve objektif yollarla mesajların belirli özelliklerini ortaya çıkaran bir teknik” olarak tanımlamıştır.

Bu çerçevede “Çocuklar için Felsefe” (ÇİF) programının uygulanma sürecinde kullanılan çalışma yaprakları, etkinlik formları, gözlem ve görüşme formları, günlükler ve soru değerlendirme formu belirlenen kriterler doğrultusunda incelenmiş benzeşen ve farklılaşan noktalar örnekler aracılığıyla verilmiştir. İçerik analizinde MAXQDA nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular birbirini destekleyecek şekilde tablolar olarak verilmiştir. Kodlamalar yapıldıktan sonra veriler sınıflanmış ve kullanılan ortak ifadeler tespit edilerek maddeler haline getirilmiştir. Bunun ardından söz konusu sınıflandırma sistemi kullanılarak bir kez de ikinci bir araştırmacı (“inter-coder” ya da “inter-rader reability) tarafından kodlanmıştır. Güvenirlilik= Uzlaşma Sayısı/Uzlaşma Sayısı + Uzlaşmama Sayısı formülü kullanılarak iki kodlama arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır.

3.5.1. Açık uçlu ön algı ve son algı anket formunun analizi

Ön algı sorusu her etkinlik sonunda uygulanmıştır. Bu nedenle derse katılan öğrenci sayısı değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin kimliklerini gizli tutmak amacıyla analizlere başlamadan önce öğrenciler Ö1, Ö2 şeklinde 1’den 21 ve 1’den 22’ye kadar numaralandırılmış; analiz sürecinin tamamında, aynı öğrenciye ilişkin verilerin analizinde aynı numara kullanılmıştır.

Algı sorularının analizinde, her soru için veriler temalar, kategoriler ve kodlar şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur. Tabloların altına tablolara ilişkin açıklamalar yazılmış, tablolar görsel ve alıntılarla örneklendirilmeye çalışılmıştır.

3.5.2. Doküman incelemelerinin analizi

Etkinlik formları, çalışma yaprakları, metinler ve ortaya çıkan sorular ve cevaplar araştırmacı tarafından doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu metinlerin analizinde soru değerlendirme formu kullanılmıştır. Ayrıca sorulara verilen cevaplar, öğrencilerin birbirleriyle olan ve araştırmacının öğrencilerle kurduğu diyaloglar da kategori, kod ve temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Bu analiz etme yönteminde oluşan

kodlar tümevarımsal olarak oluşturulmuştur. Yani analizle sonucundan elde edilmiş ve bulgular kısmında örneklerle birlikte verilmiştir.

3.5.3. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında ses kaydına alınan dosyalar ve araştırmacı notları ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden ise video, ses kayıt cihazı ya da yazılı olarak elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.5.4. Gözlem formlarının analizi

Gözlem formu analizinde ortaya çıkan kategoriler aşağıda verilmiştir:

- İletişim ve Tartışmaya Katılma
- Felsefi Duyarlılık
- Düşünme Becerileri
- Edebi Metinler
- Sorgulama Ortamının Güvenliği
- Sosyal ve Duygusal Beceriler şeklinde sınıflandırılmıştır.

3.5.5. Öğrenci günlüklerinin analizi

Öğrenci günlükleri her oturumda kullanılmaktan ziyade, belirli oturumların sonunda yapılan zaman zaman yapılan etkinliklerin keyif aldıkları ve hoşlanmadıkları yönlerini belirlemek, zaman zaman o oturumda ortaya çıkan bir problemi yansıtmak amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler, bulgular kısmında tablolaştırılarak verilmiş, tablolara ek olarak okuyucuya öğrencilerin görüşlerini daha iyi yansıtmak için günlüklerden örnekler desteklenmiştir. Öğrenci günlüklerinde, kodlamayı yapan 2 araştırmacının arasındaki uzlaşma değeri hesaplanarak güvenilirlik değeri 0,92 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından; algı anketleri, etkinlik formları/çalışma yaprakları ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler, bulgular kısmında tablolaştırılıp sunulmuştur. Bu veri toplama araçlarından elde edilen bulgular, bulgular kısmında, araştırmacı gözlemleri olarak sunulmuştur. Tablolaştırılıp sunulan veri toplama araçlarına ilişkin güvenilirlik değerleri hesaplanırken, araştırmacı gözlemi olarak sunulan veri toplama araçlarına ilişkin güvenilirlik değerleri hesaplanmamıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının tümünün güvenilirlik değerlerini gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.5: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Güvenirlikleri

Veri Toplama Araçları	Güvenirlik Değerleri
Algı Anketleri	1
Dokümanlar	1
Öğretmen Gözlem Formu	1
Öğrenci Gözlem Formu	1
Öğretmen Görüşme Formu	1
Öğrenci Görüşme Formu	1
Öğrenci Günlüğü	0,77
Ortalama	

3.5.6. Eylem araştırmasında geçerlik ve güvenirlik çalışması

Nitel araştırmalardan biri olan eylem araştırmalarında kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin analizinde üçgenleme metodu karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, farklı kaynaklardan elde edilen verilerin yakınlaşması yoluyla bir tür geçerlilik testi olarak da görülmektedir (Carter, Bryant-Lukosius, DiCenso, Blythe ve Neville, 2014) Üçgenleme, araştırmacıların farklı ve çoklu kaynaklar arasında bir yakınlaşma bularak araştırmayı temalar, kategoriler ve kodlar arasında birleştirmeleridir (Creswill ve Miller, 2000). Denzin (1978) üçlemenin dört temel yönünün altını çizmektedir.

1. Verileri Üçgenleme: Zaman içerisinde ulaşılan farklı kaynakları ifade eder.
2. Araştırmacının Üçgenlemesi: Mümkünse araştırmada farklı takımların kullanılmasıdır.
3. Metodun Üçgenlemesi: Gözlemi görüşme, anket, ve benzeri yöntemlerin kullanılmasını içerir.
4. Teorinin Üçgenlenmesi: “Tek bir metottan, tek bir gözlemciden, tek bir teori çalışmasından gelen içsel ön yargıları önlemek amacıyla kullanılan teorileri metotlar ve veri kaynaklarını çoklu gözlemcilerle birleştirme yoluyla veriler üzerinde farklı yorumların üretildiği farklı bir teorik perspektife dayandırmaktır (s.307). (Akt. Torrance,2012).

Geçerlilik Anderson ve Herr (1999) tarafından beş başlık altında toplanmıştır:

1. Sonuç Geçerliliği: Araştırma sonuçlarının başarılı olup olmadığına atıfta bulunur. Yani araştırma sonuçlarının araştırma sorularını hangi ölçüde cevapladığı ile ilgilidir.
2. Süreç Geçerliliği: İddiaları doğrulamak için hangi verilerin kanıt sayılabileceği tartışması üzerine odaklanır. Bu geçerlilik araştırma yaklaşımının araştırma problemi ile ne kadar örtüştüğü ile ilgilenir.

3. Demokratik Geçerlilik: araştırma altına alınan problemde dayanak olan noktaların ne kadar iş birliği içinde olduğu ile ilgilidir.
4. Katalitik Geçerlilik: Araştırma sürecinde katılımcıların değişim ve dönüşümü, katılımcıların anlayışını derinleştirmeyi ve onları daha sonraki sosyal eylemlerde harekete geçirme ile ilgilidir.
5. Diyalojik Geçerlilik: Akademik araştırmalarda hakem değerlendirmesine benzerdir. Uygulayıcı araştırmacı başka araştırmacıların yansıtıcı ve eleştirel görüşlerinden yararlanır (s.16). (Newton ve Burgess, 2008).

Miles ve Huberman (1994)'ın belirttiği geçerlik-güvenirlik konusunda sorduğu soruların yapılan araştırmayla ilişkisi aşağıdaki tablo 3.6'da kontrol listesi şeklinde verilmiştir.



Tablo 3.6: Miles ve Huberman'ın Sınıflandırmasına Göre Çalışmada Göz Önünde Bulundurulmuş Geçerlik-Güvenirlik Kontrol Listesi

İlgili Sorgular	Evet	Hayır
Güvenirlik		
Araştırma soruları açık ve araştırmanın deseni onunla uyumlu mudur?	X	
Araştırmacının rolü ve statüsü açık bir şekilde açıklanmış mıdır?	X	
Bulgular veri kaynakları ile anlamlı bir paralellik göstermekte midir? (Bilgi veren kişi, içerik ve zaman).	X	
Temel paradigmlar ve analitik yapılar açık bir şekilde ifade edilmiş midir? (Güvenirlik biraz da teori ile olan ilişkiye bağlıdır).	X	
Veriler araştırma sorularına uygun olarak ortam, zaman, denek vb. göz önüne alınarak tam kapsamlı olarak toplanmış mıdır?	X	
Araştırmamızda çoklu alan araştırmacıları bulunuyorsa, onların da karşılaştırılacak veri toplama protokolü var mıdır?		X
Kodlamalar kontrol edilip, yeterli tutarlılık gösterdi mi?	X	
Veri kalitesi kontrol edil mi? (Örneğin, ön yargı, hile, deneğin bilgisinin olması)	X	
Çoklu gözlemcilerin notları örneğin beklenen ortamda veya zamanda birleşti mi?	X	
Aynı ortamda akran ya da meslektaş var mıydı?	X	
İç Geçerlik		
İçerik ne kadar zengin ve anlamlıdır? (Denzin, 1988, Geertz, 1973)	X	
Anlatım okuyucuyu sanki orada bulunmuşçasına inandırıcı olmaya yeterli veya akla yatkın mıdır?	X	
Anlatım yerel içerikteki geçici öğelerin ve düzenlemelerin ayarlanmasına izin verecek şekilde kapsamlı bir şekilde yorumlanmış mıdır? (Campbell, 1986)	X	
Bütünleyici metotlar ve veri kaynakları arasında üçgenleme genel olarak birbirine yakın sonuçlar üretiyor mu? Göstermiyorsa, bunun mantıklı bir açıklaması var mıdır? (Mathison, 1988).	X	
Sunulan veri daha önce geliştirilen teori ile uyumluluk gösteriyor mu? Ölçümler işlemlerin yapısını yansıtıyor mu?	X	
Kavramlar sistematik olarak ilişkili midir? (Strauss ve Corbin, 1990). Bulgular içsel olarak uyumlu mudur? (Eisner, 1991).	X	
Kurallar açıkça belirtilen önermelerin, hipotezlerin vb. onaylanmasında kullanıldı mı? (Miller, tarihsiz).	X	
Belirsiz olan yerler tanımlandı mı?	X	
Negatif kanıtlar arandı mı? Bulundu mu? Onlara ne oldu?	X	
Karşıt görüşler etkili olarak hesaba katıldı mı? Onlara ne oldu?	X	
Sonuçların doğruluğu orijinal katılımcılar tarafından onaylandı mı? Onaylanmadıysa mantıklı açıklaması var mı?	X	
Çalışma hakkında herhangi bir tahmin yürütüldü mü, ne kadarı doğruydum?	X	

Tablo 3.6'nın devamı

İlgili Sorgular	Evet	Hayır
Dış Geçerlilik		
Asıl örneklemin özellikleri, ortam, süreç vb. diğer örneklerle karşılaştırılmaya izin verecek şekilde yeterli olarak tamamen betimlendi mi?	X	
Sonuç raporu genellemeyi olası bir şekilde tehdit ediyor mu? Tartışılan örneklem seçimi, ortam, tarih ve yapı üzerinde sınırlı bir etkisi var mı? (LeCompte ve Preissle, 1993).	X	
Örneklem daha geniş bir çevrede uygulamaya teşvik edecek kadar çeşitlilik gösteriyor mu?	X	
Araştırmacı çalışmanın kapsam ve sınırlarını mantıklı bir şekilde genelleyerek betimledi mi? (McGrath ve Brinberg, 1983).	X	
Bulgular okuyucuların kendi ayarlamalarını yapabilmeleri, transfer edebilme potansiyeli açısından değerlendirilecek olursa yeterince yoğun bir betimleme içeriyor mu?	X	
Belirli bir grup okuyucu bulguları kendi deneyimleriyle karşılaştırdıktan sonra ortaya çıkan uyumluluk raporlaştırıldı mı?	X	
Bulgular önceki teori ile uyumlu, ilgili ve doğrulanabilir mi?	X	
Süreç ve çıktı diğer ortamlarda hatta farklı bir doğası olanlar da bile uygulanacak kadar üretken olacak bir biçimde sonuçlarda ifade edildi mi? (Becker, 1990; Boğdan ve Biklen, 1992).	X	
Çalışmadan transfer edilebilen teori belirgin midir? (Maxwell, 1992).	X	
Betimleyici öğeler (hikayeler, tarihler, konular) belirgin bir şekilde korunmuş mudur?	X	
Rapor bulguların sonraki araştırmalarla verimli bir biçimde desteklenebileceği önerisini getiriyor mu?	X	
Bulgular diğer araştırmaların sonuçları ile destekleniyor mu? Desteklenmiyorsa, ek çalışmalarla kolaylıkla eklenebilir mi?	X	
(s.278-279)		

3.5.7. Tez uygulama eylem planı

Tez uygulama eylem planında; eylem araştırması süreci öncesinde yapılanlar, eylem araştırması sürecinde yapılanlar ve eylem araştırması sonrasında yapılanlar ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Amaç: Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine entegre edilen çocuklar için felsefe etkinliklerinin uygulanması sürecindeki değişimin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Zaman: Uygulama zamanı öğrenci düzeylerinin ortalama olduğu bir okulda pilot uygulamanın yapılması ve asıl uygulama yapılan okuldaki öğrencilerin düzeyleriyle uyumaması nedeniyle uzamıştır. Buna göre tasarlanan etkinliklerle birlikte ortaya çıkan

sorunlara göre zaman zaman yeni eylem planları da hazırlanarak bir dönem boyunca 18.09.2017-28.12.2017 tarihleri arasında uygulanmıştır. ‘Çocuklar için felsefe’ yeni bir konu alanı ve uygulama olduğundan çocukların süreci özümsemesi ve beklenen düzeye ulaşmaları çok uzun sürmüştür. Bu nedenle uygulamalarda Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin ilk üniteleri ve ilk kazanımlarıyla sınırlandırılmak zorunda kalınmıştır. 24 saat 2. Sınıf, 26 saat 4. Sınıf olmak üzere toplamda 50 saatlik bir uygulama yapılmıştır. Uygulamalar derslerin aksamaması için serbest etkinlikler derslerinde sürdürülmüştür. Eylem araştırması sürecine ilişkin uygulama planına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.(Tablo 3.7.)

Tablo 3.7: Eylem Araştırmasının Sürecine Yönelik Uygulama Planı

2. SINIF		
Hafta	Süre	Yapılanlar
18.09.2017	80 dk	1. Öğrencilerle tanışma 2. Ön bilgilendirmenin yapılması
25.09.2017	80 dk	1. Çocuklar için felsefe kuralları oluşturuldu (Bir kural oyunu etkinliği işlendi) 2. Ön algı anketi uygulandı. 3. “Neden felsefe yapıyoruz?” etkinliği işlendi.
06.10.2017	80 dk	1. Lindsay Camp “Neden?” kitabı okundu. 2. Tartışma sorularından yararlanılarak “Soru sorma” üzerine tartışma yapıldı.
13.10.2017	80 dk	1. Felsefenin doğasını anlamaya yönelik üç egzersiz yapıldı. 2. Etkinlikle ilgili yansıtma sorusu tartışıldı. 3. Son algı sorularıyla etkinliğe son verildi.
19.10.2017	80 dk	1. “Ben Özelim” etkinliği ile ilgili ön algı anketi uygulanır. 2. “Ben Küçükken” ısınma etkinliği yapıldı.
26.10.2017	80 dk	1. Soru cümlesi kurma ile ilgili kurma ile 5N1K etkinliği yapıldı.
08.11.2017	80 dk	1. “Ben Özelim” öyküsü okundu. 2. Gruplar oluşturularak soru cümleleri hazırlandı. 3. Sorular türlerine göre ayrıldı.
11.11.2017	80 dk	1. “Ben Özelim” etkinliği ile ilgili sorular seçilerek tartışıldı. 2. Yansıtma sorusu ile etkinlik bitirildi.
14.11.2017	80 dk	1. “Ne değişti” meditasyon etkinliği yapıldı. 2. “Temel Reis’in Gemisi” canlandırması iki bölüm arasında sorular sorulmak suretiyle tartışıldı. 3. Öğretmenin sorduğu sorular tartışıldı.
28.11.2017	40 dk	1. “Temel Reis’in Gemisi” ile ilgili etkinliğin yansıtma sorusu tartışıldı. 2. Son algı sorularının tartışılması ile etkinlik bitirildi.
30.11.2017	80 dk	1. “Arkadaşım DATA duyguları öğreniyor” etkinliği ile ilgili ön algı soruları soruldu. 2. “Olumlu ve olumsuz duygu kartları” etkinliği yapıldı.
07.12.2017	120 dk	1. Duygu ve düşünceleri arasındaki ilişki ile ilgili “emoji kartları” etkinliği yapıldı. 2. “Arkadaşım DATA duyguları öğreniyor” etkinliği yapıldı.

Tablo 3.7'nin devamı

2. SINIF		
Hafta	Süre	Yapılanlar
08.12.2017	80 dk	1. Duygularla ilgili öğrenci soruları tartışıldı. 2. Etkinlik sonu yansıtma sorusu tartışıldı.
22.12.2017	80 dk	1. “Arkadaşım DATA duyguları öğreniyor” etkinliğinin son algı sorusu tartışıldı. 2. “Aslan olmak isteyen kedi” ön algı soruları tartışıldı.
28.12.2017	80 dk	1. “Ben olmayı seviyorum” çalışma yaprağı etkinliği yapıldı. 2. “Aslan olmak isteyen kedi” öyküsü okunur. 3. Öğrencilerin ve öğretmenin soruları eşliğinde öyküyle ilgili tartışma yapılır.
12.01.2018	80 dk	1. “Aslan olmak isteyen kedi” etkinliği ile ilgili yansıtma sorusu sorulur. 2. “Aslan olmak isteyen kedi” etkinliği ile ilgili son algı anketi uygulanır.
4.SINIF		
Hafta	Süre	Yapılanlar
25.09.2017	80 dk	1. Öğrencilerle tanışma 2. Ön bilgilendirmenin yapılması
12.10.2017	80 dk	1. Çocuklar için felsefe kuralları oluşturuldu. 2. Bir kural oyunu etkinliği işlendi. 3. “Hmmm? Felsefe ne demek?” etkinliği işlendi.
11.10.2017	80 dk	1. John J. Muth Leo Tolstoy’un “Üç Soru” kitabı okundu. 2. Tartışma sorularından yararlanılarak “Soru sorma” üzerine tartışma yapıldı.
18.10.2017	80 dk	1. 5N1K etkinliği yapıldı. 2. Soru türleri ile ilgili tartışma yapıldı.
27.10.2017	80 dk	1. Felsefenin doğasını anlamaya yönelik üç egzersiz yapıldı. 2. Etkinlikle ilgili yansıtma sorusu tartışıldı. 3. Son algı sorusuyla etkinliğe son verildi.
10.11.2017	80 dk	1. “Robot Çocuk” etkinliği ile ilgili ön algı anketi uygulandı. 2. Isınma etkinliği yapıldı.
14.11.2017	80 dk	1. Düşünce kutusu etkinliği yapıldı. 2. Emoji kartları etkinliği yapıldı 3. Etkinliğe ait yansıtma sorusu ve son algı sorusu ile etkinlik bitirildi.
28.11.2017	80 dk	1. 3E etkinliği ile ilgili ön algı soruları soruldu. 2. Saygı kavramı üzerinde tartışıldı.
29.11.2017	80 dk	1. “Felsefe TV” etkinliği yapıldı. 2. 3E drama etkinliği yapıldı.
06.12.2017	40 dk	1. 3E etkinliği ile ilgili yansıtma sorusu tartışıldı. 2. Son algı soruları ile etkinliğe son verildi.
21.12.2017	80 dk	1. “Büyük Josh” etkinliği ön algı soruları tartışıldı. 2. Kimlik ve Öz Lego etkinliği yapıldı.
27.12.2017	80 dk	1. “Büyük Josh” öyküsü okundu. 2. Etkinlik ile ilgili sorular tartışıldı
11.01.2018	80 dk	1. “Ben olmayı seviyorum” etkinliği yapıldı. 2. Etkinliğe ait yansıtma sorusu ve son algı sorusu ile etkinlik bitirildi.

Eylem Araştırmasının Yapılacağı Sınıfın Belirlenmesi: Eylem araştırması, uygulamada esnasında karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu sorunlara çözüm üretmek amacıyla yapılan bir araştırma türü olduğundan, uygulamanın yapılacağı sınıfın düşük sosyo ekonomik düzeyli, ortalama akademik başarı düzeyine sahip ve davranış problemleri olan bir okul tercih edilmiştir. Pilot uygulamalar orta ve yüksek düzeyde okullarda yapılmış ve düşük düzeydeki okullarda yapılmasının ihtiyaca binaen daha uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Tez uygulamalarına ilişkin uygulamalar orta ve yüksek düzeyde okullarda yapılmış ve düşük düzeydeki okullarda yapılmasının ihtiyaca binaen daha uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Kazanımların Belirlenmesi: “Çocuklar için felsefe” etkinlikleri Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin kazanımlarına entegre bir şekilde tasarlanmış olup, 2017 2. Sınıf Hayat Bilgisi programının ilk ünitesi olan “Okulumuzda Hayat” ve 2005 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının ilk ünitesi olan “Kendimi Tanıyorum” ünitesi belirlenmiştir. İlk önce bu ünitelerin tüm kazanımları ile ilgili etkinlikler hazırlanmıştır. Daha sonra bu kazanımlardan 2. Sınıf için 1, 4. Sınıf için 6 kazanım şeklinde sınırlandırılmıştır. Bunun nedeni ise uygulama sırasında karşılaşılan problemler ve bu alanın yeni olmasından kaynaklanmaktadır. İlk etkinliklerin kazanımları giriş niteliğinde olup, çocuklar için felsefenin doğasının kavratılmasına yöneliktir.

Eylem Araştırmasına Dâhil Edilecek Beceri, Kavram ve Değerlerin Belirlenmesi: Çocuklar için felsefe etkinlikleri hazırlanırken belirlenen beceri, kavram ve değerler hem Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler beceri, kavram ve değerler çerçevesinde hazırlanmış, hem de çocuklar için felsefe beceri, kavram ve değerleri olarak nitelendirilebilecek beceriler belirleme gereği duyulmuştur. Bu beceri, kavram ve değerler belirlenirken literatürden yararlanılmış, felsefe disiplinleriyle ilişkilendirilmiş, ayrıca Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinin ilk ünitesiyle örtüşecek yeni kavram ve beceriler de eklenmiştir. Bu beceri, değer ve kavramlar araştırmacı tarafından uzmanlar yardımıyla ihtiyaçlardan yola çıkarak belirlenmiştir. Özellikle kimlik-değişim konusu hem felsefe disiplini bazında, hem de çocukların henüz soyut düşünme düzeyinde olmamaları nedeniyle sınırlı tutulmak durumunda kalmıştır. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve empati becerileri Hayat Bilgisi kapsamında yer alırken, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerileri ihtiyaç duyulan farklı beceriler olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamına dâhil edilen 2017 programı Hayat Bilgisi dersi 1. Kazanım HB 2.1.1. Kendini farklı özellikleri tanıtır.

(Fiziksel özellikleri, hoşlandıkları, yapabildikleri ve yapmak istedikleri). Metafizik ve etik felsefe disiplinleri kapsamında “Arkadaşım DATA duyguları öğreniyor.”, “Aslan olmak isteyen kedi”, “Temel Reis’in Gemisi” etkinlikleri işlenmiştir. *Arkadaşım DATA duyguları öğreniyor* etkinliği işlenirken, *öz farkındalık ve empati* becerileri ile *özgüven* değeri ve *duygu* kavramı ile ilişkilendirilmiştir. *Ben Özelim* etkinliği *öz farkındalık* becerisi ile *özgüven* değeri ve *kimlik* kavramı ile eşleştirilmiştir. *Temel Reis’in Gemisi* etkinliği yine *öz farkındalık becerisi, eleştirel düşünme ve empati* becerileri ile *özgüven* değeri, *kimlik ve değişim* kavramları ile işlenmiştir. Son etkinlik olan *Aslan olmak isteyen kedi* etkinliği yine *öz farkındalık ve eleştirel düşünme* becerileri ile *özgüven ve cesaret* değeri ile *yetenek, ilgi alanları, hayal kurma ve mutluluk* kavramları ile bağdaştırılmıştır. 2017 Hayat Bilgisi programında verilen beceriler arasında yer alan *Kendini Tanıma ve Değişim ve Sürekliliği Algılama* ile ilişkilendirilmiştir. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan 2. *Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder.* kazanımları ile ilişkilendirilen *Robot Çocuk* etkinliği felsefe disiplinlerinden metafizik alanına uygundur. Etkinlikte *öz farkındalık, sosyal farkındalık ve empati* becerileri ile *öz güven* değeri, *duygu ve sevgi* kavramları ile birlikte verilmeye çalışılmıştır. 1. *Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.* ve 4. *Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.* kazanımları ile ilişkilendirilen 3E etkinliği felsefe disiplinlerinden *Etik* alanına uygundur. Etkinlik ile *öz farkındalık, sosyal farkındalık, empati ve eleştirel düşünme becerileri* ile *saygı, hoşgörü, adalet* değerleri ile *güç, saygı ve korku* kavramları kazandırılmaya çalışılmıştır. 5. *Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.* 6. *Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgiler analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.* Kazanımları ile ilişkilendirilen *Büyük Josh* etkinliği felsefe disiplinlerinden *metafizik ve ontoloji* alanlarına uygun olacak şekilde hazırlanmıştır. Etkinlik *öz farkındalık becerisi, öz güven* değeri ve *kimlik ve değişim* kavramlarını kazandırmaya yöneliktir. 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında bu üniteye verilmek istenen beceri *Kanıtı Tanıma ve Kullanma*, verilmek istenen değer ise *Duygu ve düşüncelere saygı ve hoşgördür.*

Tablo 3.8: 2. Sınıf Hayat Bilgisi ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerine Entegre Edilmiş Kazanım-Beceri-Değer Tablosu

Sınıf	Ünite	Kazanım	Felsefi alan	Beceri	Değer	Kavram	Etkinlikler
2. Sınıf	OKULUMUZDA HAYAT	Felsefenin doğasını anlar (Hayat Bilgisi Dersi Kazanım Dışı)	Epistemoloji Ontoloji Zihin Felsefesi	Öz farkındalık Eleştirel Düşünme Yaratıcı Düşünme	Merak	Düşünce	Neden Felsefe Yapıyoruz?
			Metafizik	Öz farkındalık Empati	Öz Güven	Duygu	Arkadaşım DATA duyguları öğreniyor
			Metafizik	Öz farkındalık	Öz Güven	Kimlik Değişim	Ben özelim
		Kendini farklı özellikleri ile tanıtır.	Metafizik	Öz farkındalık Eleştirel Düşünme Empati	Öz Güven	Kimlik Değişim	Temel Reis'in Gemisi
			Metafizik Etik	Öz farkındalık Eleştirel Düşünme	Öz Güven Cesaret	Hayal kurma Yetenek İlgi alanları Mutluluk	Aslan olmak isteyen kedi
4.Sınıf	KENDİMİ TANİYORUM	Felsefenin doğasını anlar (Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım Dışı)	Epistemoloji Ontoloji Zihin Felsefesi	Öz farkındalık Eleştirel Düşünme Yaratıcı Düşünme	Merak	Düşünce	Hmmm? Felsefe ne demek?
		Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.	Metafizik	Öz Farkındalık Sosyal farkındalık Empati	Özgüven	Duygu Sevgi	Robot Çocuk
		Bireysel farklılıkları tanıır ve kabul eder. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.	Etik	Öz Farkındalık Sosyal farkındalık Empati Eleştirel Düşünme	Saygı Hoşgörü Adalet	Güç Saygı Korku	3E
		Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar. Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Metafizik Ontoloji	Öz Farkındalık	Öz Güven	Kimlik Değişim	Büyük Josh

Uygulamalara Yönelik Öğrencilere Ön Bilgi Verilmesi

Araştırmacı tarafından uygulamaya başlanmadan önce, 1 ders saati boyunca gözlem ve tanışma, 1 ders saati boyunca da öğrencilere uygulama sürecine ilişkin bilgiler verilmiştir. Öğrencilere sınıfın düzeni, düşünme süreci, bireysel ve grup çalışmaları, etkinlik formlarının doldurulması ve etkinliklerin yapılması sürecinde öğrencilerden yardım istenmiştir. Yapılacak olan uygulama onlar için yeni olduğundan, bir ısınma etkinliği

yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı etkinliklerin işlenmesi esnasında video kayıtları ve fotoğra çekimi yapılacağını söylemiştir. Bu kayıtların çekilmesinin sebebinin süreci gözlemlemek olduğunu, yapılan etkinliklerin amacının not vermek olmadığı, derse katılım sağlamalarının yapılan araştırmaya katkı sağladığını ve onların yapacağı yardımların önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacı yapılan açıklama ve etkinliklerden sonra öğrencilerin sürece yönelik sorularını cevaplamıştır. Öğrencilere isimleriyle hitap edebilmek için yaka kartları da hazırlanmıştır.

Sınıfın Fiziki Olarak Düzenlenmesi

Araştırmacı uygulama yapacağı sınıfın Çocuklar için Felsefe uygulamalarının yapılmasına uygun olmasını istemiştir. Bunun için okul idaresi ile yapılan görüşmelerden sonra, okulda buna yönelik bir sınıfın olmaması uygulamaların sınıflarda yapılmasını zorunlu kılmıştır. Hazırlanan materyaller uygulama saatlerinde sınıfa getirilmiş ve sınıf etkinliklere uygun olarak uygulama saatlerinde düzenlenmiştir.

Uygulamalarda Yaşanan Problemlerin Tespit Edilmesi ve Çözüm Yolları

Uygulamalarda yaşanan problemler, her hafta tespit edilerek tez danışmanı ve uzmanlardan da yardım alınarak çözülmeye çalışılmıştır. Süreç yaşanan aksaklıklardan dolayı değişime uğramıştır. Yaşanan problemler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.9: Uygulama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklar ve Geliştirilen Çözüm Yolları

Problem	Çözüm Yolu
Öğrencilerin kurallara uymaması	Her uygulamadan önce kuralların hatırlatılması
Sınıfın gürültülü bir ortama dönüşmesi	Tez danışmanı, sınıf öğretmeni ve uzmanlardan yardım alınarak farklı teknikler uygulanması ve öğrencilere eğitim verilmesi
Öğrencilerin sabah saatlerindeki ve son derslerdeki odaklanma problemleri	Ders saatlerinin öğrencilerin odaklanmasına elverişli olacak şekilde ayarlanması
Öğrencilerin derslerde sürekli aktif olma isteksizlikleri	Derslerin daha ilgi çekici hale getirilmesi
Öğrencilerin düzeyleriyle ilgili sorunlar	Öğrencilerin okuma yazma problemlerinin tespit edilmesi ve birebir görüşmelerle çözülmeye çalışılması
Öğrenciler arasındaki farklılıklarla ilgili sorunlar	Ön bilgilerle ilgili sorunların tespit edilmesi (örneğin soru sorma problemleri)
Öğrencilerin dikkat süreleriyle ilgili sorunlar	Meditasyon, hayal kurma ve yoga gibi etkinliklerle dikkat çekme

Yukarıda ifade edilen problemlere yönelik çözüm yolları bulunmasına rağmen, öğrencilerin soyut düşünme becerilerine hazır olmamaları, araştırmacının öğretmenlik deneyiminin yetersiz olması, sınıf yönetimi ve davranış problemlerinin fazla olması, öğrencilerin aşırı hareketli olması ve odaklanma problemlerinin bulunması araştırmanın istenilen düzeyde olmasına engel olmuştur. Ayrıca felsefe onlar için çok yeni bir alan olduğundan bu tür etkinliklere yabancı olmaları da sorunların çıkmasına sebep olmuştur. Bu nedenle çocuklar için felsefe etkinliklerinin istenen verimi sağlaması için daha uzun zaman gerekmektedir.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde eylem araştırması sonucunda veri toplama araçlarından elde edilen bulgular, araştırma sorularını cevaplayacak nitelikte sunulmuştur. Bulgular, araştırmacının amacına yönelik hazırlanan sorulara göre düzenlenmiştir. Uygulama sürecinde 2. Sınıflarda 20, 4. Sınıflarda ise 24 öğrenci bulunmakta olup, uygulama sırasında gelmeyen öğrencilere göre sınıf mevcudunda farklılıklar bulunmaktadır.

4.1. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Hedeflenen Kazanımları Kazanıp Kazanmadıklarına Yönelik Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilere Çocuklar için Felsefe’yi tanıtırma ve Hayat Bilgisi dersinin “Ben ve Okulum” ünitesinin “HB.2.1.1. Kendini farklı özellikleriyle tanıtır. Fiziksel özellikleri, hoşlandıkları, yapabildikleri ve yapmak istedikleri üzerinde durulur.” kazanımı mihver kazanım olarak alınmış, HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar.” kazanımına da etkinlikler yoluyla değinilmiş, sınıf kurallarının oluşturulması ve Çocuklar için Felsefe’ye uygun bir ortam yaratılması hususunda öğrencilerin karar vermesi noktasında “HB.2.1.4. Sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılır. Farklı görüş ve çözümler çerçevesinde sınıf içi etkinliklerin belirlenmesi, planlanması, sınıf kurallarının oluşturulması, pano hazırlama ve sınıfın süslenmesi gibi konular üzerinde durulur.” kazanımı ile ilişkilendirilen oturumlar öncesi ve sonrası sorulan soruların değişimine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Felsefenin doğasını anlamaya yönelik bulgular

“Felsefenin Doğasını Anlar” kazanımı öğrencilerin “Öz farkındalık, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme alt becerileri ile, “Merak” değeri ve “Düşünme” kavramı alt basamaklarına ayrılmaktadır. Bu kavram, değer ve becerilerin edinilmesine yönelik olarak “Neden felsefe yapıyoruz” oturumunda yapılan etkinlikleri kapsamaktadır. “Neden felsefe yapıyoruz?” oturumuna yönelik uygulama öncesi ve sonrası “Düşüncelerimiz nereden gelir? ve Düşüncelerimizi kontrol edebilir miyiz?” soruları sorulmuştur. Etkinlikler çocukların filozofların geçtiği düşünme yollarından geçirerek onların felsefe

yapabildiklerini görmeye yöneliktir. Bu etkinliklerde düşüncelerimizin kaynakları, ve düşüncelerimizin kontrolünün mümkün olup olmadığı ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Soruların cevapları tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Felsefenin Doğasını Anlamaya Yönelik Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Cevaplarının Dağılımı

	Düşüncenin Kaynakları	N	Düşünce Kontrolü	N
Uygulama Öncesi	Beynimizden	17	Evet	5
	Aklımızdan	3	Hayır	2
Uygulama Sonrası	Beynimizden	13	Evet	8
	Hayalimizden	4	Hayır	0
	Aklımızdan	3		

Öğrencileri felsefi düşünme süreçleri ile tanıştırmak ve kendilerinin de aslında birer filozof olabileceğini kanıtlamak amacıyla düşüncenin kaynakları, düşüncelerin kontrolünün mümkün olup olmadığı, çıkarım yapma ve nesnelere farklı açılardan bakarak düşüncelerini derinleştirme ve soru sormanın nedenlerini araştırma çalışmaları yapılmıştır. Uygulamaya katılan 20 öğrenciden 17’si düşüncenin kaynaklarına “*Beynimizden*” cevabını vermiş, uygulama sonrasında bu durum 13’e düşmüş olup, 4 öğrenci “*Hayalimizden*” cevabını vermiştir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrasında düşüncenin kaynakları açısından öğrencilerin cevaplarının nispeten çeşitlilik gösterdiği, ancak öğrencilerin sadece düşüncenin içsel kaynaklarına yöneldikleri görülmektedir.

Video analizinden elde edilen sonuçlara göre uygulama öncesinde “Düşüncelerimizi kontrol edebilir miyiz? sorusuna, Ö2, *Ben hiçbir şey düşünmedim*, Ö5, *Evet*, Ö8, *Denizin yakınında uçurumdan düşüyordum*, Ö9, *Bisikletimle takla atmayı düşündüm*. şeklinde ifade etmişler, uygulama sonrasında ise, Ö2, *Ben düşünmeden duramam*, Ö5, *Ben en çok resim çizerken düşünüyorum*, Ö8, *Ben biraz yapabiliyorum ama yine de hep aklıma bir şeyler geliyor, durduramıyorum*. şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Düşüncelerimizi kontrol edebilir miyiz sorusuna uygulama sürecinde yapılan düşünce deneylerinden sonra gelişim gösterdiği görülse de, fikirlerini beyan eden öğrenci sayısı sınıfın yarısından daha azını oluşturmaktadır.

4.2.2. Kendini tanımaya yönelik bulgular

“Kendini farklı özellikleri ile tanıtır” kazanımı öğrencilerin “Öz farkındalık, eleştirel düşünme ve empati alt becerileri ile, “Öz güven” değeri ve “Değişim, Yetenek, İlgi

alanları, Hayal, Kimlik” kavramları alt basamaklarına ayrılmaktadır. Bu kavram, değer ve becerilerin edinilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalar “Arkadaşım DATA duyguları öğreniyor”, “Ben Özelim”, “Temel Reis’in Gemisi” ve “Aslan Olmak İsteyen Kedi” oturumlarında yapılan etkinlikleri kapsamaktadır. “Arkadaşım DATA duyguları öğreniyor” oturumuna yönelik uygulama öncesi ve sonrası “Kelimelerimiz/söylediklerimiz duygularımızı gösterir mi? Nasıl?” ve “Birinin söyledikleriyle duygularını anlayabilir miyiz? Nasıl?” soruları sorulmuştur. “Ben Özelim” ve “Temel Reis’in Gemisi” oturumlarına yönelik olarak “Beş yaşındaki siz ile şimdiki siz aynı kişi misiniz? Yoksa farklılıklar var mı? Varsa nelerdir?” ve “Sizce herkesi özel yapan bir şey var mıdır? Sizi özel yapan şey nedir?” soruları tartışılmıştır. “Aslan Olmak İsteyen Kedi” oturumunda ise “Yeteneğiniz olan bir şey var mıdır? Varsa bu nedir? Bir şeyde iyi olduğunuzu nereden anlarsınız?” ve “Yapmaktan hoşlandığınız şeyler nelerdir?” sorularına cevaplar aranmıştır.

Etkinlikler çocukların kendilerini tanımalarına ve bu evrede geçirdikleri değişimin farkına varmalarına yöneliktir. Felsefedeki kendilik kavramında özün değişimine yönelik kuramsal bakış açılarından çok çocuklarda sadece farkındalık yaratmaya yönelik somutlaştırılmış etkinlikler kullanılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların tema ve kod olarak dağılımı aşağıdaki tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Kendini Tanımaya Yönelik Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Cevaplarının Dağılımı

	Değişim Deneyimleri	N	Kendilerini Özel Yapan Şeyler	N
Uygulama Öncesi	Fiziksel Özellikleri	3	Yetenekleri	-
	Kişilik Özellikleri	-	Fiziksel Özellikleri	-
	Sevdikleri şeyler	-	Hayalleri	-
	Geçmiş deneyimleri	16	Başkası tarafından özel hissetirilme	-
	Şimdiki deneyimleri	13	Kişilik özellikleri	-
	Geliştirmeyi düşündükleri yönler	10	Sevdikleri şeyler	1
	Yetenekleri	5		
TOPLAM		37		1
Uygulama Sonrası	Fiziksel Özellikleri	3	Yetenekleri	14
	Kişilik Özellikleri	3	Fiziksel Özellikleri	2
	Sevdikleri şeyler	4	Hayalleri	14
	Geçmiş deneyimleri	20	Başkası tarafından özel hissetirilme	2
	Şimdiki deneyimleri	17	Kişilik özellikleri	2
	Geliştirmeyi düşündükleri yönler	2	Sevdikleri şeyler	9
	Yetenekleri	-		
TOPLAM		49		43
	Duygular	N	İlgi Alanları	
Uygulama Öncesi	Duyguları tanıma	8	Yetenekleri	9
	Duyguları ifade etme	11	Yeteneğin kaynakları	5
			Sevdikleri şeyler	20
TOPLAM		19		34
Uygulama Sonrası	Duyguları tanıma	13	Yetenekleri	12
	Duyguları ifade etme	20	Yeteneğin kaynakları	9
			Sevdikleri şeyler	13
TOPLAM		23		34

Kendini tanımaya yönelik yapılan etkinliklerde öğrencilerden öz farkındalığın bileşenleri olan fiziksel özelliklerini ve kişilik özelliklerini tanıma, geçmiş ve şimdiki deneyimlerinin, zayıf ve güçlü yönlerinin, yapmaktan zevk aldıkları şeylerin, yeteneklerinin, hayallerinin ve ilgi alanlarının farkına varma becerileri ile ilgili üç etkinlik seti uygulanmıştır. Bu etkinliklerin öncesinde ve sonrasında öğrencilerin “*Fiziksel özellikleri*”(3) ile ilgili verdikleri cevaplarda bir değişim görülmemiş, 3 öğrenci “*Kişilik özellikleri*”, 3 öğrenci “*Sevdikleri şeyler*” konusunda görüş belirtmiş olup, öğrencilerin kendilerinde zayıf görüp sonradan “*Geliştirmeyi düşündükleri yönleri*”ne yönelik görüşlerde uygulama öncesi (10) ve sonrasında (2) azalma görülmüştür. Öğrenciler uygulama sonrasında “*Yetenekleri*” ile ilgili görüş bildirmemiş, “*Geçmiş deneyimleri*” (20) ve “*Şimdiki deneyimleri*”ne (17) yönelik görüşlerinde artış görülmüştür.

“Beş yaşındaki siz ile şimdiki siz aynı kişi misiniz? Yoksa farklılıklar var mı? Varsa nelerdir?” sorusuna uygulama öncesinde, Ö8, “*Beş yaşındayken hep abimin gelmesini bekliyordum. Televizyon izliyordum. Şu an dışarı çıkıyorum, kendim oynuyorum.*”, Ö5, “*Eskiden telefonla çok fazla oynuyordum artık oynamıyorum.*”, Ö6, “*Ben beş yaşındayken dört şimdi ise iki tekerlekli bisiklet sürüyorum.*” şeklinde cevaplar vermişler, uygulama sonrasında ise, Ö6, “*Ben bisikletle gidiyordum. Tek tekerlekli gittim. Bir gün ön tarafı yukarı kaldırdım.*” şeklinde benzer bir cevap vermiştir. Zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olma konusunda öğrencilerin verdikleri cevaplarda bir azalma görülmektedir. Fiziksel özelliklerin değişimi ile ilgili uygulama öncesinde, Ö14, “*Eskiden kıyafetlerimiz küçüktü şimdi büyüdü.*” uygulama sonrasında Ö14, “*Beş yaşındayken saçım çok uzundu. Küçükken ayakkabım ışıklıydı.*” şeklinde cevap vermiş, uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin verdikleri cevaplarda bir değişim yaşanmamıştır. Kişilik özellikleri ile uygulama öncesinde hiçbir öğrenci görüş belirtmezken, uygulama sonrasında, Ö15, “*Ben küçükken çok yaramazdım.*” ve Ö8, “*Küçükken oyuncu bir kızdım.*” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin geçmiş deneyimleri ile ilgili verdikleri cevaplara bakıldığında uygulama öncesi, Ö15, “*Beş yaşındayken televizyon izliyordum.*” Ö2, “*Beş yaşındayken kamyonumla oynuyordum.*” ve Ö12, “*Beş yaşındayken sadece oyun oynuyordum.*” şeklinde görüş belirtirlerken, uygulama sonrasında Ö15, “*Beş yaşındayken babam araba kullanırken ben çok güldüğüm için babam bana baktı. Bende babamın karşısında kustum. Sonra bisikletimle takla atmıştım.*” Ö12, “*2 yaşındayken uçağa binmişim ve 5 yaşındayken babamla köye gitmişim.*” ve Ö2, “*Küçükken annem ile uyurdum. Abim eve geldi. Sonra tablet almaya gittiler. Bana tablet aldılar.*” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin şimdiki deneyimleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, uygulama öncesi, Ö1, “*Şimdi ders çalışıyorum.*”, Ö7, “*Şimdi paten oynuyorum.*” ve Ö5, “*Şimdi bisiklet sürüyorum.*” Şeklinde cevaplar verdikleri, uygulama sonrasında ise, Ö1, “*Babam bana tablet aldı ve okula gidiyorum.*”, Ö5, “*Şimdi de okula gidiyorum. Okuldan sonra eve gidiyorum, sonra da bisikletimle arkadaşlarımla geziyorum. Günde 2 kez boya yapıyorum.*” ve Ö7, “*Şimdiki halimde hep bisiklet binerim ve arkadaşlarımla oynarım.*” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında geçmiş ve şimdiki deneyimleri ile ilgili ifadelerini derinleştirdikleri görülmektedir.

“Sizce herkesi özel yapan bir şey var mıdır? Sizi özel yapan şey nedir?” sorusuna uygulama öncesinde sadece yetenekleri (1) ve sevdikleri şeyler (1) konusunda görüş belirttikleri görülmüştür. Uygulama öncesinde Ö5, “*Bisiklet sürmek ve futbol*” cevabını

verirken, uygulama sonrasında, kişilik özellikleri ile ilgili özel olan durumu,Ö8, “Yardımsever olmam” şeklinde cevap verirken, fiziksel özellikleri ile ilgili özel olanı, Ö12, “Ben çok esmerim” şeklinde ifade etmiştir. Yetenekleri ile ilgili farkındalıklarını Ö15, “Asrın koşanuyum” ve Ö5, “Ben araba aldım evin çatısında kurdum. Mesela kil kumundan araba yaptım. Ben maketten araba yaptım. Tek tekerlek üstünde bisiklet sürebilirim.” şeklinde ifade etmişler, hayalleri ile ilgili Ö11, “Gelecekte halim basketbol ve yüzme sporları yapmak.” ve Ö10, “Doktor olmak istiyorum. Bir de prenses.” şeklinde görüş belirtirlerken, başkaları tarafından özel hissettirilme kodu altında Ö7, “Babam bana paten aldığında o benim için özeldir.” cevabını vermiştir. Sevdikleri şeyler kodu altında Ö3, “Matematiği çok severim.” ve Ö6, “Ben durmadan pasta yiyebilirim. Ben en sevdiğim renk mavi. En sevdiğim yiyecek patlıcan.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin uygulama sürecinde kendilerini özel yapan özelliklerin ve güçlü oldukları yönlerle ilişkin farkındalıklarının arttığı gözlenmiştir.

“Kelimelerimiz/söylediklerimiz duygularımızı gösterir mi? Nasıl?” ve “Birinin söyledikleriyle duygularını anlayabilir miyiz? Nasıl? sorularına uygulama öncesinde duygularını tanıma kodu altında uygulama öncesinde Ö2, “Birisi birşey söylediğinde üzülüyor, bizde üzülüyoruz.”, Ö7, “Söylediklerinden anlarız.”, Ö8, “Göz yaşından.”, Ö10, “Kendi duygularımızla.”, Ö15, “Yüz ifadesinden.” şeklinde cevaplar vermişler, uygulama sonrasında ise, Ö2, “Evet. Anlayabiliriz yani bir söz söylediğimizde o kişi çok üzgün olur o yüzden kibar sözler söylemeliyiz, hem de üzmemeliyiz.” Ö7, “Oturuyorsa, konuşmuyorsa ona sorarım, söyler.” Ö8, “Yüz ifadesinden anlıyorum.” Ö10, “Evet. Üzüldüğümüzde ağlarız. Sevindiğimizde güleriz. Korktuğumuzda titreriz.” ve Ö15, “Yüz ifadesinden anlıyorum.” olarak görüş belirtmişlerdir. Duyguları tanıma kodu altında uygulama öncesinde ve sonrasında nispeten artış olduğu fakat cevapların çeşitliliği açısından bir değişim olmadığı gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin düzeyleri açısından yeterlidir. Duygularını ifade etme kodu altında uygulama öncesinde Ö18, “Beynimizden öğretmenim.”, Ö7, “Öğretmenim ben olley yaptım.” ve Ö19, “Mesela çok mutluym dedim.” şeklinde ifadeler kullanmışlar, uygulama sonrasında ise, Ö18, “Hayal ederek söyleriz. Üzüldüğümüzde nasıl olduğumuzla, sevindiğimizde gülen yüzümüzle ve korktuğumuzda titreyerek gösteririz.”, Ö7, “Bugün ne yaptın?”, diye sorarız.”, Ö19, “Evet. Gösterir. Üzüldüğümde ağlarım. Arkadaşım bana neden ağlıyorsun derse söylerim neden ağladığımı.” ve Ö20, “Ben birini çok üzdüm, çok kötü sözler söyledim. O yüzden o kişiden özür dilerim. Ben çok kötü bir hata yaptım. Özür dilerim, beni affet

lütfe.” şeklinde duygularını ifade etmişlerdir. Duygularını ifade etme açısından uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin gelişim gösterdiği, duygularını fiziksel ve kişilerarası iletişim açısından detaylandırdıkları ve bu konuda daha cesaretli oldukları söylenebilir.

“Yeteneğiniz olan bir şey var mıdır? Varsa bu nedir? Bir şeyde iyi olduğunuzu nereden anlarsınız?” ve “Yapmaktan hoşlandığınız şeyler nelerdir?” sorularına uygulama öncesinde yetenekleri (9) ve yeteneklerinin kaynakları (5) kodu altında Ö5, “*Bisiklet sürmek*”, Ö15, “*Hızlı koşma yeteneği ve bisiklet sürmek*”, Ö17, “*Hızlı yazmak*”, bunların kaynakları sorulduğunda, Ö5, “*Dört tekerlekli bisikletten iki tekerlekli bisiklete geçtiğimde oradan anladım.*” Ö15, “*Ben ayaklarımdan anladım, çünkü bisikleti sürerken zorlanmıyordum. Önceden hep ayaklarıma bakıyordum.*” ve Ö17, “*Beynimden*” cevaplarını vermişlerdir. Uygulama sonrasında yetenekleri (12) ve yeteneklerinin kaynakları kodu altında Ö5, “*Bisiklet sürebilmem, ters takla atabilmem, hızlı koşabilmem, boyama yapmam, resim çizmem.*”, Ö15, “*Spor yapmak.*” ve Ö17, “*Güzel paten kayarım.*”, bunların kaynakları sorulduğunda, Ö5, “*Duygularımızdan*”, Ö15, “*Yapmaktan, denemekten.*” ve “*Yavaş koşarken hızlı koştum oradan anladım.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Yapmaktan hoşlandıkları şeyler, “sevdikleri şeyler kodu altında uygulama öncesinde (20) Ö9, “*Kardeşimle oyun oynamak*”, Ö8, “*Bisiklet sürmek, temizlik yapmak, bir de koşmak.*”, Ö15, “*Bütün sporları seviyorum.*” ve Ö6, “*Voleybol, basketbol, futbol, bisiklet sürmek, kardeşimle oynamak, voleybol ve ip atlamak ve evi toplamak bir de saklambaç oynamak.*” ve uygulama sonrasında (12), Ö9, “*Kardeşimle oynamak*”, Ö17, “*Gezerken arabada uyumak. Bisiklet sürmeyi seviyorum.*”, Ö8, “*Anneme temizlikte yardım etmek.*” ve Ö2 “*Saklambaç, koşu yarışı.*” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin yeteneklerini ve yeteneklerinin kaynaklarının sayı ve çeşitliliğinde nispeten bir artış gözlenirken, sevdikleri şeylere verdikleri cevapların çeşitliğinde bir değişim olmaması, son hafta olması nedeniyle sınıftaki öğrenci sayısı 13 olduğundan öğrencilerin cevapları yetersiz görünmektedir.

4.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hedeflenen Kazanımları Kazanıp Kazanmadıklarına Yönelik Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Durumlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğrencilere Çocuklar için Felsefe’yi tanıtırma ve Sosyal Bilgiler dersinin 2005 programında yer alan “Kendimi Tanıyorum” ünitesinin “1. Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.”, “2. Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder.”, “3. Farklı

durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.”, “4. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.” ve “5.Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.” kazanımları ile ilişkilendirilen etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde meydana gelen değişimleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Felsefenin doğasını anlamaya yönelik bulgular

“Felsefenin Doğasını Anlar” kazanımı öğrencilerin “Öz farkındalık, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme alt becerileri ile, “Merak” değeri ve “Düşünme” kavramı alt basamaklarına ayrılmaktadır. Bu kavram, değer ve becerilerin edinilmesine yönelik olarak “Neden felsefe yapıyoruz” oturumunda yapılan etkinlikleri kapsamaktadır. “Neden felsefe yapıyoruz?” oturumuna yönelik uygulama öncesi ve sonrası “Düşüncelerimiz nereden gelir? ve Düşüncelerimizi kontrol edebilir miyiz?” soruları sorulmuştur. Bu kazanım, beceri, değer ve kavramlarla birlikte bazı etkinlikler 2. Sınıflarla paralel bir şekilde yapılmıştır. Etkinlikler çocukların filozofların geçtiği düşünme yollarından geçirerek onların felsefe yapabildiklerini görmeye yöneliktir. Bu etkinliklerde düşüncelerimizin kaynakları, ve düşüncelerimizin kontrolünün mümkün olup olmadığı ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Soruların cevapları tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3: Felsefenin Doğasını Anlamaya Yönelik Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Cevaplarının Dağılımı

	Düşüncenin Kaynakları	N	Düşünce Kontrolü	N
Uygulama Öncesi	Düşüncelerimizden	4	Evet	0
	Duygularımızdan	2	Hayır	10
	Deneyimlerimizden	2		
	Hayal gücümüzden	4		
	Beynimizden/Aklımızdan	6		
TOPLAM		18		10
Uygulama Sonrası	Düşüncelerimizden	2	Evet	1
	Duygularımızdan	1	Hayır	12
	Deneyimlerimizden	1	Rüya	2
	Hayal gücümüzden	3		
	Beynimizden/Aklımızdan	9		
	Rüyalarımızdan	2		
	Dış kaynaklar	6		
TOPLAM		24		15

Öğrencileri felsefi düşünme süreçleri ile tanıştırmak ve kendilerinin de aslında birer filozof olabileceğini kanıtlamak amacıyla düşüncenin kaynakları, düşüncelerin kontrolünün mümkün olup olmadığı, çıkarım yapma ve nesnelere farklı açılardan bakarak düşüncelerini derinleştirme ve soru sormanın nedenlerini araştırma çalışmaları yapılmıştır. Uygulamaya katılan 24 4. sınıf öğrencisi uygulama öncesi en çok “*Beynimizden/Aklımızdan*” (6) cevabını vermiş, bunu “*Düşüncelerimizden*” (4) ve “*Hayal Gücümüzden*” (4) cevapları izlemiştir. Uygulama sonrası “*Beynimizden/Aklımızdan*” (9) cevabının verilmesinde artış gözlenirken, “*Düşüncelerimizden (2), Duygularımızdan (1), Deneyimlerimizden (1), Hayal gücümüzden (3)*” cevaplarında düşüş olduğu görülmektedir. Öğrenciler düşüncenin kaynaklarına uygulama öncesine ek olarak “*Dış kaynaklar (Kitaplar, ebeveynler, medya gibi)*” (6) ve “*Rüyalarımızdan*” (2) cevaplarını da ifade etmişlerdir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrencilerin cevaplarında değişiklik ve çeşitlilik görülmektedir.

Video analizi ve öğrencilerin günlüklerinden elde edilen sonuçlara göre uygulama öncesinde “*Düşüncelerimizi kontrol edebilir miyiz?* sorusuna, Ö3, “*Bu çok zor.*”, Ö11, “*Düşüncelerimizi kontrol ederken de düşünüyoruz.*”, Ö19, “*Mesela bir yere gidiyorsun. Aklına bir şey takılıyor. Onu düşünüyorsun.*” ve Ö24, “*İnsan hep bir şeyler düşünüyor.*” şeklinde cevaplar verirken uygulama sonrasında Ö3, “*İstesek belki biraz kontrol ederiz. Ama çok az.*”, Ö8, “*İnsan uyurken düşünemez bir tek öğretmenim.*”, Ö11, “*Bence bu imkansız.*”, Ö13, “*Rüyadayken de düşünmüyoruz.*”, Ö19, “*Hep aklımız bir yerlere takılır bence. Düşünmeden duramayız.*” ve Ö24, “*Düşüncemizi kontrol etmek zor.*” şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Uygulama öncesinde “*Düşüncelerimizi kontrol edebilir miyiz?*” sorusuna uygulama sürecinde yapılan düşünce deneylerinden sonra nispeten de olsa gelişme görülmüşü ayrıca uygulamadan sonra fikrini değiştiren ve rüyalarda düşünemediğimizi fark eden öğrenciler de olduğu görülmektedir.

4.2.2. Kendini tanımaya yönelik bulgular

“2. Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder.”, “3. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.”, “4. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.” ve “5. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.” kazanımları ile öğrencilerin “Öz farkındalık, Sosyal farkındalık ve Empati” becerileri ile, “Öz güven” değeri ve “Değişim, Kimlik, Zaman, Duygu ve Özsevgi, ” kavramları alt basamaklarına ayrılmaktadır. Bu kavram, değer ve becerilerin edinilmesine yönelik olarak yapılan

alışmalar “Robot Çocuk” ve”, “Büyük Josh”, oturumlarında yapılan etkinlikleri kapsamaktadır. “Robot Çocuk” oturumuna yönelik olarak uygulama öncesi ve uygulama sonrası “En son kendinizi ne zaman öfkeli hissettiniz? Neden?” ve “Duygularımız neden var?” soruları sorulmuŗ, “Büyük Josh” oturumuna yönelik olarak ise “Kendimizi sevdiğimizi nereden anlarız?” ve “Altı yaŗındaki siz ile Şimdiki siz aynı kiŗi misiniz? Değilseniz, arada ne gibi farklılıklar var?” soruları tartıŗılmaya alıŗılmıŗtır.

Etkinlikler çocukların kendilerini tanımalarına ve bu evrede geçirdikleri deėiŗimin farkına varmalarına, duygularının farkına varmalarına ve z Şefkat göstermeye yönelik yapılmıŗtır. Felsefedeki kendilik kavramında zn deėiŗimine yönelik kuramsal bakıŗ açılarından çok çocuklarda sadece farkındalık yaratmaya, tanımaya ve tanımlamaya yönelik somutlaŗtırılmıŗ etkinlikler kullanılmıŗtır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların tema ve kod olarak dağılımı tablo 4.4’te verilmiŗtir.

Tablo 4.4: Kendini Tanımaya Yönelik ğrencilerin Uygulama ncesi ve Uygulama Sonrası Cevaplarının Dağılımı

	Deėiŗim Deneyimleri	N
Uygulama ncesi	Fiziksel zellikleri	6
	Kiŗilik zellikleri	2
	Sevdikleri Şeyler	1
	Gemiŗ deneyimleri	4
	Şimdiki deneyimleri	7
	Geliŗtirmeyi dŗndkleri yönler	2
	Yetenekleri	0
	Hayalleri	2
	TOPLAM	24
Uygulama Sonrası	Fiziksel zellikleri	17
	Kiŗilik zellikleri	3
	Sevdikleri Şeyler	17
	Gemiŗ deneyimleri	16
	Şimdiki deneyimleri	12
	Geliŗtirmeyi dŗndkleri yönler	1
	Yetenekleri	1
	Hayalleri	1
	Yaŗ	6
	Sevgi ihtiyaı	1
	öğrenme deneyimleri	9
	TOPLAM	64

Tablo 4.4'ün devamı

	Duygular	N
Uygulama Öncesi	Duyguları tanıma	3
	Duyguları ifade etme	10
	Duygu deneyimleri	14
TOPLAM		27
Uygulama Sonrası	Duyguları tanıma	14
	Duyguları ifade etme	11
	Duygu deneyimleri	24
TOPLAM		49
	Öz Şefkat	
Uygulama Öncesi	Öz nezaket	17
	Ortak insanlık hissiyatı	5
	Mindfulness	6
TOPLAM		30
Uygulama Sonrası	Öz nezaket	19
	Ortak insanlık hissiyatı	5
	Mindfulness	5
TOPLAM		29

Kendini tanımaya yönelik yapılan etkinliklerde öğrencilerden öz farkındalığın bileşenleri olan fiziksel özelliklerini ve kişilik özelliklerini tanıma, geçmiş ve şimdiki deneyimlerinin, zayıf ve güçlü yönlerinin, yapmaktan zevk aldıkları şeylerin, yeteneklerinin, hayallerinin ve ilgi alanlarının farkına varma becerileri ile birlikte öz şefkat farkındalıklarına ilişkin bir etkinlik seti, öğrencilerin duyguların farkına varmaları ve duyguları ifade etmeleri ile ilgili bir etkinlik seti uygulanmıştır.

Bu etkinliklerin öncesinde öğrencilerin “*Fiziksel özellikleri*” (6), “*Kişilik Özellikleri*” (2), “*Geçmiş Deneyimleri*” (4), “*Şimdiki Deneyimleri*” (7), “*Sevdikleri Şeyler*”(1) ve “*Yetenekleri*” (0) ile ilgili verdikleri cevaplar, uygulama sonrasında “*Fiziksel özellikleri*” (17), “*Kişilik Özellikleri*” (3), “*Geçmiş Deneyimleri*” (16), “*Şimdiki Deneyimleri*” (12), “*Sevdikleri Şeyler*” (17) ve “*Yetenekleri*” (1) olarak artış göstermiş, öğrenciler uygulama sonrasında “*Öğrenme Deneyimleri*” (9), “*Sevgi İhtiyacı*” (1) ve “*Yaş Değişikliği*” (6) cevaplarını eklemişlerdir. Öğrencilerin uygulama öncesinde “*Hayalleri*” (2) kod altında uygulama sonrasında “*Hayalleri*” (1) verdikleri cevaplarda azalma görülmüş, “*Geliştirmeyi Düşündükleri Yönler*” (1) olarak verdikleri cevaplarda bir değişim görülmemiştir.

“Altı yaşındaki siz ile şimdiki siz aynı mısınız? Değiştiyseniz kendinizden ne gibi farklılıklar görüyorsunuz?” sorusuna uygulama öncesinde fiziksel özellikleri ile ilgili Ö5, “Ayakkabı numaramız değişti. Boyumuz değişti. Kilomuz değişti.”, Ö8, “Küçükken tombuldum. Şimdi biraz zayıfladım.” ve Ö20, “Büyüdüm.” cevaplarını vermişlerdir. Kişilik özellikleri ile ilgili Ö22, “Evet, farklıyız çünkü sevdiğimiz şeyler ve düşüncelerimiz değişiyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. Geçmiş deneyimleri ile ilgili Ö7, “Bir de eskiden itfiyeci olmak isterken,”, Ö8, “Küçükken prenses olmak istiyordum.” ve Ö18, “O zaman oyuncaklarla oynuyordum. Çizgi film izliyordum.” anılarını paylaşmışlardır. Şimdiki deneyimleri ile ilgili Ö18, “Şimdi ders çalışıyorum. Belgesel izliyorum. Film izliyorum.”, Ö8, “şimdi doktor olmak istiyorum ya da veteriner.”, Ö18, “Eskiden herşeyin oyun olduğunu sanıyordum. Ama artık oyun olmadığını öğrendim.” ve Ö7, “şimdi polis olmak istiyorum.” şeklinde fikir beyan etmişlerdir. Uygulama sonrasında ise fiziksel özellikleri ile ilgili Ö2, “Saçımız, yüzümüz aynı, ayakkabı numaramız, okula gitmemiz farklı. Mesela kilomuz çoğalır. Ayakkabı numaramız değişir ve saçımız uzar.”, Ö9, “Değiştim. Yüzüm, boynum, yaşım, çizgi film yerine dizi, saç uzunluğu, oyunlarım ve ayakkabı numaram değişti.”, Ö18, “Aynı değil. Şimdi büyüdük. O yüzden farklıyız. Boyumuz, kilomuz, saç rengimiz,” ve Ö5, “Saçımız, yüz rengimiz aynı. Ayakkabı numaramız, okula gitmemiz farklı.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Kişilik özellikleri ile ilgili uygulama sonrasında Ö16, “Düşüncelerimiz değişir.”, Ö3, “Giydiğimiz kıyafetler, oyuncaklar, filmler, giyim tarzı ve öğrendiğimiz şeyler değişir.” ve Ö19, “Hayır. Boy, kıyafet, kişiliğimiz yani her şey değişir.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Geçmiş deneyimleri ile ilgili uygulama sonrasında Ö6, “Altı yaşındayken saklambaç oynardım.”, Ö11, “Küçükken hiç kaşarlı tost yemezdim, zeytini ağzıma sürmezdim, hiç kimseyle fazla konuşmazdım.”, Ö5, “Çünkü küçükken anaokuluna giderdim.” Ö18, “Evet farklılıklarımız var artık başka çizgi filmleri seviyorum.” olarak anılarını paylaşmışlardır. Şimdiki deneyimlerine yönelik ise, Ö6, “Şimdi de yemekleri seviyorum.”, Ö4, “Önceden sevmediğim filmleri şimdi seviyorum.”, Ö7, “çizgi film yerine dizi,”, Ö18, “Şimdi belgesel ve film izliyoruz.” cevaplarını vermişlerdir. Sevdikleri şeylerin değişimine yönelik görüşlerini, Ö11, “Evet farklılık vardır. Mesela altı yaşında ben çubuk makarnasını çok severdim ama şimdi ise bütün makarna türlerini seviyorum.”, Ö12, “Altı yaşında tarhana çorbası seviyordum. Şimdi ise domates çorbası seviyorum.”, Ö10, “küçükken izlediğim çizgi filmleri şimdi izlemem.”, Ö22, “Küçükken resim yapmayı seviyordum ama şimdi ben film izlemeyi seviyorum.” ve Ö21, “Top oynamayı çok seviyorum. Bazen çizgi film ve belgesel izliyorum.” olarak belirtmişlerdir. Uygulama sonrası kodlarda ortaya çıkan öğrenme

deneyimleri ile ilgili, Ö24, “Hayır farklıdır. Çünkü o zamanlar tek 1’den 20’ye kadar saymayı biliyordum.”, Ö5, “Küçükken anlayamadıklarımızı büyüdüğümüzde anlarız.” ve Ö19, “Yeni dersler yeni konular öğrendik, yeni oyunlar oynadık.” şeklinde görüşlerini dile getirmişler, yaş kodu ile ilgili ise, Ö10, “Altı yaşındaki halim çok küçüktüm.” ve Ö21, “Benim yaşıım farklıdır.” şeklinde ifade etmişler, değişmeyen yön olarak Ö13, “Bence hayır çünkü insan hep o zamanki gibi sevgiye muhtacdır.” şeklinde fikir belirtmiş, ayrıca gelişen yetenekleri ile ilgili, Ö23, “Hayır, altı yaşındayken bisiklet süremiyordum.” görüş dile getirmiştir.

“Kendimizi sevdiğimizi nereden anlarız?” sorusuna uygulama öncesinde ve sonrasında öz şefkat teması altında yer alan kodlarda gözle görülür bir değişiklik görülmemiştir. Uygulama öncesinde öz nezaket kodu altında Ö10, “Kendimiz olduğumuz için şanslı hissedip bakımımızı yapmalıyız.”, Ö11, “Kendimize güvenerek, saygı duyarak, kendimizin en iyisi olduğuna inanarak.” ve Ö16, “Kendimize özenerek, kendimize saygı duyarak, duygularımızı anlayarak ve kendimize güvenerek.” olarak ifade ederken, uygulama sonrasında Ö10, “Çok şanslı bir günde saygı duyarak ve kendimizin bakımını yaparak anlarız.”, Ö11, “Kendimizi sevdiğimizi istediğimiz şeyi başararak anlarız.” ve Ö16, “Kendimizi öğrenerek, kendimize saygı duyarak, kendimize güvenerek. Duygularımızdan anlarız.” olarak görüş bildirmişlerdir. Ortak insanlık hissiyatı kodu altında uygulama öncesinde Ö5, “İnsanlara yardım ederek.”, Ö9, “Bence sadece kendimize değil, evrendeki canlılara, hayvanlara da saygı duyarak, iyi davranarak.” ve Ö17, “Kendimizi başka bir insanın yerine koyarak,” şeklinde görüşlerini dile getirirken, uygulama sonrasında, Ö5, “Saygılı olarak, anne babamıza yardım ederek, yaşlılara yardım ederek.”, Ö9, “Güvenerek, saygılı olarak ve doğruyu söyleyerek.” ve Ö17, “Kendini başka birine anlatarak.” olarak fikirlerini beyan etmiştir. Mindfulness kodu altında uygulama öncesinde Ö14, “Kendimizin duygularını hissederek ve anlayarak.”, Ö19, “Duygularımızı anlayarak” ve Ö24, “Rahat olarak.”, uygulama sonrasında ise, Ö14, “Kendimiz için kendi duygularımız hissederek.”, Ö19, “İçindeki gücü dışarı çıkarmasından.” ve Ö24, “Özgür olduğumuz için.” şeklinde cevaplar vermiştir.

“Duygularımız neden var?” ve “En son kendinizi ne zaman öfkeli hissettiniz? Neden?” sorularına verilen cevapların analizinde uygulama öncesi *Duyguları tanıma* (3), “Duyguları ifade etme (10) ve *Duygu deneyimleri* (14) kodları şeklinde dağılım göstermektedir. Duyguları tanıma koduna bağlı olarak Ö8, *Duygular olmasaydı*

sevinemedik, üzülemedik.”ve Ö2,“Üzülünce ağlıyoruz mesela göz yaşlarımdan anlıyor annem. Sonra bana ne oldu diye soruyor.” Şeklinde cevaplar verirken, duygularını ifade etme kodu altında, Ö22, “Hislerimizi karşımızdakine söyleyelim diye”, Ö12 “Sinirlenince bağırmasam benimle daha çok alay edebilirdi. O yüzden bağırıyorum.” ve Ö4,“Düşüncelerimizi belli etmek için” olarak düşüncelerini ifade etmişlerdir. Duygu deneyimleri ile ilgili soruda ise, Ö9,“Arkadaşım beni itti yere düştüm. O zaman sinirlendim. Bugün.”, Ö11,“Üç gün önce kuzenlerim gelmişti. Beraber oynuyorduk. Sonra bisikletime bindiler. Bende sinirlendim.”ve Ö17,“Ben konuşurken beni dinlemediler bugün. O zaman çok sinirlendim.”şeklinde anılarını paylaşmışlardır. Uygulama sonrasında cevaplara bakıldığında, duyguları tanıma kodu (14) altında, Ö8, “Eğer duygularımız olmasaydı hep ciddi dururduk ve artık sıkılırdık. Mutluluk, gülmek bunların hepsi eğlenmemize yarıyor.”, Ö2,“Acı, mutlu, üzgün, neşe ve sevgi duygularını hissetmek için.” ve Ö16, “Duygularımız olmasaydı hayaller, düşler göremezdik ve düşüncelerimiz olmazdı.”şeklinde görüş belirtirlerken, duyguları ifade etme (11) kodu altında Ö22, “Çünkü bir kişiye duygularımızı söylemek için.”, Ö13, “Duygularımız olmasaydı, bir şey yapamazdık. Merak etmezdik, bu da olmasaydı teknoloji olmazdı, hiçbir sorun çözülemezdi, yani duygular hayatı güzelleştirir.” ve Ö12, “Ağlamak, gülmek ve bir şeyleri ifade etmek için vardır.” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Duygu deneyimlerini (24), Ö9, “Dün öfkelen dim. Çünkü beni boş yere suçladılar. Arkadaşım ağzında sakız var, yemek yiyorsun diye.”Ö11, “En son dün öfkelen dim. Çünkü yengemler geldi ve gıcık olduğum abim de geldi ve bizim oyunumu bozup gitti.” ve Ö14, “Pazar günü Bolu’ya gitmiştik. Okul olduğu için döndük. Çok sinirliyim.” olarak paylaşmıştır. Duygulara yönelik uygulama öncesi ve sonrası öğrenci katılımında ve verdikleri cevaplarda çeşitlilik olduğu gözlenmiştir.

4.2.3. Saygıya yönelik bulgular

“1.Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.” ve 2. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.” kazanımları ile öğrencilerin “Öz farkındalık, Sosyal farkındalık, Eleştirel Düşünme ve Empati” becerileri ile, “Saygı, Hoşgörü ve Adalet” değerleri ve “Saygı” kavramı alt basamaklarına ayrılmaktadır. Bu kavram, değer ve becerilerin edinilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalar “3E” oturumunda yapılan etkinlikleri kapsamaktadır. “3E” oturumuna yönelik olarak uygulama öncesi ve uygulama sonrası “Birine saygı duymak ne demektir?” ve “Çok güçlü olmanız saygısızlık

yapabileceğiniz anlamına gelir mi? ve “Güçlü olan insanlara saygı duymak zorunda mıyız?” soruları tartışılmaya çalışılmıştır.

Etkinlikler çocukların saygı kavramını derinlemesine analiz etme ve tartışmalarına yönelik yapılmıştır. Saygı kavramını hem kavramsal olarak, hem de etik anlamında irdelenmesine yönelik somutlaştırılmış etkinlikler kullanılmıştır Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların tema ve kod olarak dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.5: Saygı Kavramına Yönelik Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Cevaplarının Dağılımı

	Saygı	N
Uygulama Öncesi	Koruma	1
	Değerlendirici	1
	Doğru davranış	3
	Değer verme	-
	Hürmet	1
	Dikkat	2
TOPLAM		8
Uygulama Sonrası	Koruma	7
	Değerlendirici	3
	Doğru davranış	20
	Değer verme	12
	Hürmet	5
	Dikkat	14
TOPLAM		61
	Saygı Etiği	N
Uygulama Öncesi	İnsanlara saygı	-
	Diğer varlıklara saygı	-
	Statüye bağlı saygı	1
	Ahlaki eşitlik	3
TOPLAM		4
Uygulama Sonrası	İnsanlara saygı	5
	Diğer varlıklara saygı	5
	Statüye bağlı saygı	-
	Ahlaki eşitlik	23
TOPLAM		33

Saygı kavramına yönelik yapılan etkinliklerde öğrencilerle saygı kavramı derinlemesine çalışılmış, saygının kimlere gösterilmesi gerektiği, bunun bir koşulunun olup olmadığı ile ilgili tartışmalarda bulunulmuştur.

Bu etkinliklerin öncesinde öğrencilerin cevapları *Doğru davranış* (3), *Dikkat* (2), *Koruma*, *Değerlendirici Saygı*, *Dikkat*, *Hürmet* (1) alanlarında oldukça düşük olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında bu cevaplar *Doğru davranış* (20), *Dikkat* (14), *Değer verme* (12), *Değerlendirici saygı* (3), *Koruma* (7) ve *Hürmet* (5) şeklinde artış göstermiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin cevaplarına bakıldığında, doğru davranış kodu altında, Ö19, “*Karşımızdaki insana dürüst olmaktır. Yalan söylememektir.*” ve Ö18, “*Bazen yalan söylüyorlar öğretmenim bizi göndermek için. Bizim mahallede bir ağabey var. Onun kızı hep bizi ekmek almaya gönderiyor.*” cevaplarını vermiş, dikkat kodu altında, Ö23, “*Saygı anlayış göstermektir.*” ve Ö8, “*Benim de kuzenim yengemin sözünü dinlemiyor. Yengem diyor otur. Dışarı çıkma. Çok güneş var. Hasta olursun. Niye çıkmayayım diyor. Sonra kardeşine yalanlar söylüyor, vuruyor.*” olarak görüş belirtmişlerdir. Hürmet kodu altında Ö20, “*Büyüklerimize ve küçüklerimize saygılı olmaktır.*” şeklinde fikrini belirtirken, koruma kodu altında, Ö17, “*Bir yere giderken yer vermek bence. Babaannem var. Yürüyemiyor. Ben ona sürekli yardım ediyorum. Bu saygı demek.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Değerlendirici saygı kodunda ise Ö8, “*Abim bana hiç saygı duymuyor, kardeşine ve annesine saygı göstermiyor. Onun söylediği yanlış olabilir mesela ama yine de saygı gösteriyorum.*” olarak görüş belirtmiştir.

Uygulama sonrasında, doğru davranış kodu altında Ö23, “*Bana kötü davranırsa bile ona iyi davranırım. Kibar olurum. Neden kötü davranıyorsun diye sorarım.*”, Ö18, “*Herkese saygı göstermeliyiz, kötü davranmamalıyız, onlar da bize kötü davranabilir. Bize saygısızlık yapanların dediklerini yapamayız.*” ve Ö5, “*Aynı şeyleri düşünmesen de saygılı davranırsın ve o da sana saygılı davranır.*” şeklinde cevaplar vermiştir. Dikkat kodu altında, Ö2, “*Kibar davranırsın.*”, Ö7, “*İnsanların duygu ve düşüncelerine önem vermek, onlara iyi davranmak, doğruyu söylemek ve yardım etmek.*”, Ö8, “*O insanın duygu ve düşüncelerini dinlemek ve onu anlamaktır. Zor zamanında ona yardım etmektir. Kibar davranmaktır.*” ve Ö12, “*Önemsemek*” olarak ifade etmiştir. Hürmet kodu altında ise, Ö15, “*Büyüklerle saygılı olmalıyız, yaşlılara da saygılı olmalıyız.*” ve Ö20, “*Mesela, Öğretmenimize saygı duyuyoruz çünkü o bize bir çok şey öğretiyor.*” görüşlerini ifade etmiş, koruma kodu altında ise, Ö10, “*küçük kardeşime de saygılı olmak zorundayım.*”, Ö12, “*Yaşlılar ve bebekler güçsüz. Onlara saygı göstermeliyiz, onlara yardım etmeliyiz.*” ve Ö21, “*İlgilenerek saygı gösteririz.*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Değerlendirici saygı kodu altında ise, Ö24, “*Kötülük yapanlara saygılı davranamayız.*”, Ö11, “*Abim benden daha güçlü bazen bana saygılı davranmıyor, oyuncaklarımı kırıyor ve ben*

*üzülüyorum. Keşke bana saygılı davransa. Abim benden güçlü ama ben onun dediklerini yapmak zorunda değilim.”*ve Ö3, *“Herkes saygı göstermeliyiz, kötü davranmamalıyız, onlar da bize kötü davranabilir. Bize saygısızlık yapanların dediklerini yapamayız.”* şeklinde fikirlerini ifade etmişlerdir.

Saygı etiği açısından uygulama öncesinde, *Ahlaki eşitlik* (3) ve *Statüye bağlı saygı* (1) kodlarında cevaplar verilmişken, uygulama sonrasında *Ahlaki eşitlik* (23), *İnsanlara saygı* (5), *Diğer canlılara saygı* (5) olarak cevaplarda artış gözlenirken, *Statüye bağlı saygı*’ya yönelik cevap verilmemiştir. Uygulama öncesinde, ahlaki eşitlik kodu altında Ö19, *“Büyüklerimizin her dediğini yapmak zorunda değiliz, çünkü okul hayatımız mahvolabilir.”*, Ö18, *“Bizim binamızda büyükler var ekmek alamıyorlar bazen ben gidiyorum. Ama her zaman gidemem. Hasta olunca gidiyorum yardım ediyorum. İyileşince kendi alıyor. Her dediklerini yapamayız.”* ve Ö8, *“Hayır. Belki bize çalışın diyecek. Bizim okulumuz var, ödevlerimiz var. Bunu yapmak zorunda değiliz.”* şeklinde cevaplar verilirken, statüye bağlı saygı kodunda sadece Ö15, *“Ben olsam hayır diyemezdim, gider alırdım.”* olarak görüş ifade etmiştir. Uygulama sonrasında ise ahlaki eşitlik kodunda Ö13, *“Güçlü olmak saygılı olmakla aynı anlama gelmez. Saygı canlılara ve cansızlara gösterilmek zorundadır. Saygı zorla gösterilmez. Herkese eşit bir şekilde saygı duyulması gerekir.”*, Ö24, *“Sadece büyüklerimize değil, herkese saygı göstermeliyiz.”*, Ö7, *“Gelmez. Örneğin büyüklerimiz de bize saygılı olmalıdır. Bazı hayvanlar bizden güçsüz olabilir ama yine de onlara saygılı olmalıyız. Herkese saygılı olmalıyız. Güçlü güçsüz farketmez.”* ve Ö2, *“Güçlü olmak saygısızlık anlamına gelmez. Korkutarak saygılı yapamayız. Saygı herkese eşit olarak verilir.”* cevapları verilmiştir. İnsanlara saygı konusunda Ö22, *“İnsanlara saygılı ve sevgili davranmalıyız.”* ve Ö24, *“Çok güçlü olursak da başkalarına iyi davranmalıyız. Saygısızlık yapmamalıyız. Sadece güçlü insanlara değil, herkese saygılı davranmalıyız.”* şeklinde fikir belirtirken, diğer varlıklara saygı konusunda Ö14, *“Bitkiler ve hayvanlar güçsüz de olsa onlara iyi davranmalıyız.”*, Ö9, *“Hayvanlara, bitkilere, bizden küçük olanlara ve yaşlılara da saygılı olmalıyız.”* ve Ö12, *“Saygı canlılara ve cansızlara gösterilmek zorundadır.”* olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin saygı kavramı ve etiği anlamında hem katılım hem de cevaplarının çeşitliliği ve derinliği anlamında gelişme gösterdikleri görülmektedir.

4.3. İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Çeşitliliğinin Dağılımına Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin oturumlarda sordukları soruların çeşitliliğine yer verilmiştir. Soruların dağılımı videolardan, etkinliklerden ve günlüklerde elde edilmiştir. Bu çeşitlilik 2. sınıflarda ve 4. sınıflarda dört oturum şeklinde değerlendirilmiş, öğrencilerin soruları bloom taksonomisine, açık uçlu veya kapalı uçlu olmasına, okunan metinle ilgili olup olmamasına ve sokratik sorular sormalarına göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 4.6: İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Çeşitliliklerinin Oturumlar Arasındaki Değişimi

	2.Sınıf (Oturumlar)				4.Sınıf (Oturumlar)			
Soru sorma çeşitliliği	1	2	3	4	1	2	3	4
Metine Yönelik	1	7	11	2	3	17	9	-
Metinden Bağımsız	23	-	-	-	42	-	-	-
Açık Uçlu	12	3	2	1	39	1	17	-
Kapalı Uçlu	11	1	1	-	6	3	4	-
Empatik Sorular	-	-	-	-	-	-	6	-
Sokratik Sorular								
<i>Kavramsal Analiz</i>	-	-	3	-	-	-	12	-
<i>Çıkarım ve Sonuca Yönelik</i>	2	3	-	-	-	-	8	-
<i>Bakış Açıklarına Yönelik</i>	1	-	-	2	4	-	18	-
<i>Neden ve Kanıtı İrdelemeye Yönelik</i>	2	1	2	6	3	1	23	-
<i>Açıklamayı İrdelemeye Yönelik</i>	-	-	-	-	1	-	1	-
<i>Varsayımı İrdelemeye Yönelik</i>	1	1	-	-	3	-	10	-
<i>Sorular Hakkında Sorular</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
Bloom Taksonomisine Göre Sorular								
<i>Bilgi</i>	14	-	5	-	33	-	1	-
<i>Kavrama</i>	1	-	2	-	2	-	-	-
<i>Uygulama</i>	2	-	-	-	-	-	-	-
<i>Analiz</i>	-	1	-	-	-	-	-	-
<i>Sentez</i>	-	-	-	-	-	1	-	1
<i>Değerlendirme</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	70	16	26	11	136	18	103	1

2.sınıf ve 4. Sınıf 1. Oturumlarında felsefenin doğasına anlamaya yönelik etkinlikler yapılmıştır. Soru sorma düzeylerini anlamak ve soru sormaya teşvik etmek amacıyla etkinlikler yapılmıştır. İlk derslerde herhangi bir konu veya sınırlamaya bağlı kalmaksızın merak ettikleri soruları yazmaları istenmiştir. Bu nedenle ilk oturumda metinden bağımsız

soru dağılımlarının yüksek olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıflar ikinci sınıflara göre ilk oturumda daha fazla soru sormuşlardır. Açık uçlu ve sokratik sorular açısından da dördüncü sınıfların sorularının dağılımında yoğunluk olduğu görülmektedir. Bloom taksonomisi açısından en fazla bilgi düzeyinde soru sordukları görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin alt düzey düşünme becerilerine yönelik sorular sordukları ve bu açıdan desteklenmek suretiyle üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorular sormaları beklenmiştir. İkinci sınıflar için bazı soru örnekleri şöyledir:

Ö14: O zaman neden Lily'nin babası uzaylılar geldiğinde, onun neden demesinden korktu ki? (Metine Yönelik)

Ö8: Neden dünyanın bazı yerleri yeşil, bazı yerleri mavi?

Ö1: Okula neden geliyoruz?

Ö3: Neden ödev veriliyor?

Ö17: Bisiklet sürmeyi nereden öğrendim?

Ö11: Allah bizi nasıl yaptı?

Ö2: Bebekler yeni doğduğunda neden çirkindir?

İkinci sınıflar metine yönelik ya da tartışma esnasında yeterince soru sormamışlardır. Sadece merak ettikleri bazı soruları günlüklerine yazmışlardır. Ders esnasında daha çok öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duydukları ve akran-akran soru cevap etkileşimine girmedikleri söylenebilir. Dördüncü sınıflar için ilk oturumda sorulan bazı soru örnekleri aşağıda verilmiştir. Öğretmen çocuklar için felsefe kurallarını özetledikten sonra, şu diyalog yaşanmıştır:

Ö23: Öğretmenim neden öyle oluyor biliyor musunuz?

Öğretmen: Neden?

Ö23: Çünkü herkesin birbirinden farklı fikirleri var.

Leo Tolstoy'un "Üç Soru" kitabı ile ilgili öğrencilerin soruları, Ö2, *Nikolai neden soru soruyor?*, Ö11, *Nikolai arkadaşlarına soru soruyor, cevap veriyorlar zaten. Neden kaplumbağaya gidiyor ki bir daha?* sorularını sormuşlar, metinden ve konudan bağımsız olarak ise, Ö17, *Gökyüzü neden mavidir?*, Ö3, *Dünyaya meteor düşer mi?*, Ö19, *Dünya nasıl oluştu?*, Ö5, *Karadelik nasıl oldu?*, Ö8, *Mikroplar da hastalanır mı?* ve Ö4, *Herkes evinde kalsa grip salgını biter mi?* şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Dördüncü sınıflarda da tartışma sırasında soru sormadıkları gözlemlenmiş, günlüklerine soru yazmaları istendiğinde genellikle doğa bilimlerine yönelik sorular sordukları görülmektedir. Worley (2015) gramer ve anlam olarak açık ve kapalı uçlu

soruları ikiye ayırmaktadır. Olası tek bir cevabı olan soruları gramer olarak kapalı, bir kaç sözcükten oluşan ifadeler ile verilen cevapları olan sorular ise gramer olarak açık uçlu sorulardır. Anlamsal olarak kapalı uçlu sorular herhangi bir karşıtlık ve tartışmaya yer vermeyen sorulardır. Örneğin, Vişne suyunun tadını sevdin mi? gibi. Anlamsal olarak açık uçlu sorular ise, karşıtlık, zihinsel olarak zorlayan ve tartışma ortamı yaratan sorulardır. Felsefi sorular bu tipteki sorular arasında yer alır. Gramer bağlamında açık uçlu sorular fen ve tarih gibi derslerde sorulan sorulara örnek verilebilir. Birinci oturumda öğrenciler her ne kadar açık uçlu sorular sordukları görülse de bu sorular aslında gramer bağlamında açık uçlu sorular olup, daha çok fen bilimleri alanındaki açık uçlu sorulardır.

Bloom taksonomisinde bilgi ve kavrama düzeyinde sorular alt düzey düşünme becerilerini, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise üst düzey düşünme becerilerini içerir (Filippone, 1998). Çakıcı, Ürek ve Dinçer (2012)'in ortaokul düzeyi öğrencilerle yaptıkları soru oluşturma becerileri ile ilgili çalışmada alt düzeyde soru üretme bakımından alt sınıfların, üst düzey soru üretme konusunda ise üst sınıfların daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca genel olarak üst düzey soru oluşturma açısından da yetersiz oldukları gözlemlenmiştir. Birinci oturumda öğrencilerin soru üretmeleri istendiğinde hem ikinci, hem de dördüncü sınıf öğrencilerinin en fazla bilgi basamağında soru sordukları görülmektedir. Öğrencilerin henüz felsefi soru sorma yönünde hazır bulunuşlukları olmadığından daha çok bilgi düzeyinde sorular sordukları anlaşılmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinin birinci oturumda sordukları sorulara bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

- Ö7: Su nereden gelir?
- Ö16: Toplar nasıl yapılıyor?
- Ö4: Annen kaç yaşında?
- Ö12: Babam ne zaman araba alacak?
- Ö20: Atatürk ne zaman öldü?

Dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci oturumda bloom taksonomisinin bilgi basamağı düzeyindeki ürettikleri sorulara yönelik örnekler ise şu şekildedir:

- Ö4: Dünya dairedir ama niye düz görünür?
- Ö1: Gökyüzü neden gündüz mavi, gece lacivert ya da siyah?
- Ö20: İnekler neden süt yapar?
- Ö21: Niye güneş uzakta olmasına rağmen bizi ısıtıyor?
- Ö13: Evrenin en soğuk yeri nerede?

İkinci ve dördüncü sınıfların ikinci oturumları incelendiğinde metine yönelik sorularda yoğunlaşma görülmektedir. Bunun nedeni ise öğretmenin metine yönelik soru sormaya teşvik etmesi ve öğrenci sorularını soru kadranına yönelik sınıflandırmalarını sağlamalarıdır. Soru kadranında hikayeye sorulmuş bölümlündeki sorular öğrencilerin metine yönelik sordukları sorulardan oluşmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinin metine yönelik soru örnekleri (7) şu şekildedir:

Ö10: Ege'ye pastayı kim yaptı?

Ö15: Ege bu yıl kaç yaşına girmiş olabilir?

Ö6: Ege nasıl bir günde büyüyor ve anne babası yaşıyor?

Dördüncü sınıf öğrencilerinin metine yönelik sorularına (17) bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö7:David annesini neden çok seviyor?

Ö15:Martin ve David ne zaman kavga etti?

Ö4:Martin David'e neden kötü davranıyor?

Ö16:Martin iyilik perisinin yanına gitti mi?

Ö8: Martin neden uzun süre hasta kaldı?

Metine yönelik sorulan sorular incelendiğinde ikinci sınıfların dördüncü sınıflara göre daha az soru sordukları ve dördüncü sınıfların daha çok nedeni sorgulamaya yönelik sorular sordukları gözlenmiş, öğrencilerin daha çok cevabı metnin içinde olan sorular sormuşlardır. Öğrencilerin metni felsefi bir bakış açısıyla ve eleştirel bir biçimde sorguladıkları söylenemez. Bunun sebebi ise öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin yetersizliği ilişkilendirilebilir. Eleştirel okuma, metnin sadece yüzeysel bir şekilde okunmasından çok, metni derinlemesine inceleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeye yönelik bir sorgulama, yani metnin varsayımlarını, anlamını, metinde yer alan iddiaları test etme ve verilen değer ya da mesajı araştırma söz konusudur (Ateş, 2013). Özellikle ikinci sınıflarda okuma yazma problemi olması okuduğunu anlama, soru cümlesi kurabilme gibi alanlarda sorunlar yaşanmasına sebep olmuştur. Öğretmen bu anlamda bir metni inceleme, metinle ilgili sorular sorabilme gibi ek etkinliklerle yeni eylem planları hazırlamıştır. Öğrencilerin metni ya da uyarı giriş düzeyinde sorgulayabildikleri ve sürecin daha uzun olması halinde gereken düzeye gelebilecekleri yönünde bir varsayımda bulunulabilir.

Sokratik sorgulama gerçekçi, analitik ve kavramsal düzeylerde düşünmeyi içeren üst düzey düşünme becerilerine adapte olmayı gerektiren bir dizi soruların kullanımını içerir (Fisher, 2007b). Sokratik sorgulama eleştirel düşünme ile bağlantılı olup, ona sistematiklik, derinlik ve şeylerin gerçeği ve akla yatkınlığını değerlendirme ile ilgilenir. Sokratik sorular öğrencilerin düşüncenin problemli yanlarını derinlemesine incelemelerine ve sorunların temeline inerek irdeleme yolu ile kendi düşünce sistemlerini oluşturmalarına yardım eder. Öğrencilerin düşünceleri açıklık, doğruluk, ilgililik ve derinlik boyutlarında görmeleri için kendi muhakemeleri aracılığı ile bir yargıya varmalarında ve bunu da düşünceyi amaç, varsayım, sorular, bakış açıları, çıkarımlar, bilgiler, kavram ve sonuçlar gibi alanlarda önemli bir rol oynar (Paul ve Elder, 2006, 10-11). Bu araştırmada öğretmen zaman zaman sokratik sorularla öğrencileri yönlendirmiş, ayrıca öğrencilerin de sokratik soruları oturum sürecinden ve günlüklerinden elde edilerek kodlanmıştır. Oturumlar genel olarak incelendiğinde dördüncü sınıfların 3. oturumunda daha yoğun bir şekilde görülmektedir. İkinci sınıflarda ise soru sorma düzeyler genel olarak yetersiz olduğundan daha az yer almaktadır. Dördüncü sınıfların üçüncü oturumunda özellikle daha çok etik alanında konuşulduğu ve tartışma ortamı öğrenciye daha fazla bırakıldığı için sokratik sorularda artış olduğu söylenebilir. 1., 2. ve 4. Oturumlarda öz farkındalık, sosyal farkındalık ve kendini tanıma konularında yoğunlaştıkları için daha çok kendi deneyimlerini ifade etmişler, soru sorma açısından yeterli gelişmeyi gösterememişlerdir. İkinci sınıflar için sokratik sorular kodu altında aşağıdaki öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci diyaloguna yer verilmiştir:

Öğretmen: Peki soru sormak sizce tehlikeli bir şey mi?

Ö2: Hayır

Ö12: Bence tehlikeli

Ö6: Ben arkadaşıma katılıyorum. Bence de tehlikeli.

Ö10: Bence soru sormak güzel bir şeydir.

Ö12: Babamız bir şey dediğinde neden diye sorup öğreniriz.

Ö5: O zaman neden Lily'nin babası uzaylılar geldiğinde onun neden demesinden korktu ki? (Neden ve kanıt irdelemeye yönelik)

Ö6: Öğretmenim eskiden ben çok neden diye sorardım. Şimdi bıraktım.

Öğretmen: Neden bıraktın?

Ö2: Çünkü artık bazı şeyleri bilebiliyorum.

Öğretmen: Neden soru sormaya devam ediyoruz?

Ö6: Çünkü soru sorarak bazılarının başını ağrıtabiliriz.

Öğretmen: Örnek verebilir misin?

Ö6: Arkadaşım Ö2'nin başını ağrıtabilirim.

Öğretmen: O sorulardan bir örnek verebilir misin?

Ö6: Kardeşin neden okula gitmiyor? (Neden ve kanıtı irdelemeye yönelik)

Ö2: Çünkü daha 4 yaşında. Okula 6 yaş ve 5 yaş alıyorlar.

Ö6: O zaman neden anaokuluna gitmiyor? (Neden ve kanıtı irdelemeye yönelik)

Ö2: Bilmiyorum.

Yukarıda verilen örnekte 1. Oturumda “Neden felsefe yapıyoruz?” Lindsay Camp’a ait Neden kitabı okunduktan sonra, soru sorma ile ilgili bir diyalog yaşanmıştır. Bu diyalogda öğrencilerin verdikleri cevapları analiz edebilmeleri ve derine inmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Dördüncü sınıf üçüncü oturum ile ilgili öğrencilerin günlüklerine yazdıkları soru örnekleri bakış açılarına göre sorular, Ö8, “*İnsan illa hep insana mı saygılı olmalıdır?*”, Ö12, “*Babamız bizden bir şey saklıyorsa saygılıca beklemeli miyiz?*” ve Ö, “*Bu dünyada saygının değeri ne kadardır?*”, çıkarım ve sonuca yönelik sorular ise, Ö12, “*İnsan dünyadaki herkesin saygılı olmasını isteyip olmazsa ne olur? Neler yaşarız?*” ve Ö5, “*Bir insan saygı duymadı diyelim ne olur?*” şeklindedir. Kavramsal analiz soruları kodu altında Ö21, “*Saygı nedir?*”, Ö7, “*Saygı kimlerde bulunur?*”, Ö9, “*Saygının içinde neler vardır?*”, Ö18, “*İyilik saygı mıdır?*” örnekler gösterilebilir. Varsayımı irdelemeye yönelik sorular için öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci diyalogu aşağıda verilmiştir:

N: Savaşla ilgili bir şey yok ama teşekkür ederiz. Şimdi başka bir soruya geçelim.

"İnsan illa ki insana mı saygı duymalıdır?"

H: Çok güzel soru cevaplamak isteyen var mı?

Ö11: Olmalıdır. Çünkü dünya çok daha iyi bir yer olabilir Gelecekte daha iyi bir mesleğe gidebilir.

N: Peki, insan hayvanlara saygılı olmamalı mı? O da bir canlı?

Ö11: Evet, onlara da saygılı olmalıyız.

Öğretmen: Peki, sadece hayvanlara ve insanlara mı saygılı olunmalıdır?

Öğrenciler: Hayır

Ö17: Bitkilere

Ö9: Bütün canlılara

Öğretmen: Peki cansız varlıklara?

Ö8: Onlara da saygılı olmalıyız.

Ö21: Onları kırmamalıyız.

Dördüncü sınıflara ait sokratik sorular incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenin yönlendirmesi ile tartışmada daha derine, daha analitik ve eleştirel düşünmeye yöneldikleri görülmektedir. İrdelenen konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşma, sonuca ulaşma, varsayımda bulunma, neden ve kanıtı yönelik sorular sorma ve kavramı analiz etme

soruları sorabildikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin günlüklerinden elde edilen sorular tartışma sırasında elde edilen sorulardan daha fazladır. Öğrenciler tartışma sırasında spontane olarak soru sormada güçlükler yaşamıştır. Daha çok öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duymuşlardır. Çocuklar için felsefe dersine başlangıç aşamasında olan öğrenciler için bunun olağan bir durum olduğu ve gelişme gösterdikleri söylenebilir.

Ayrıca dördüncü sınıf öğrencileri empatik bazı sorular da sormuşlardır. Empati becerisi özellikle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri içinde doğrudan verilecek bir beceri olarak geçmektedir. Özellikle çocuklar için felsefe gibi kişilerarası iletişimin çok önemli olduğu bir derste öğrencilerin empati becerilerinin de dikkate alınması ve geliştirilmesi önemlidir. Empati, olumlu duygusal bir ortam yaratmakta, ilişkileri olumlu yönde etkilemekte, öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıkların çözülmesinde, saygı, sevgi ve anlayış ortamının oluşturulmasındaki önemli bir yer tutmaktadır (Tuncel, 2015, s.195). Empatik soruların gerek örnek olay veya konu bağlamında sorulması, gerekse tartışma ortamında karşılıklı olarak öğrencilerin birbirlerinin duygu ve düşüncelerini çözümlemek için kullanılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda bazı örnekler şu şekilde sıralanabilir:

Ö5: Saygısızlık yaparsak bizi severler mi?

Ö9: Saygılı olmak size nasıl bir duygu hissettirdi?

Ö8: Arkadaşlarınıza veya akrabalarınıza saygılı olmaktan keyif alıyor musunuz?

Ö17: Saygılı davranmak hoşunuza gidiyor mu?

Ö19: Saygısızlık yaparsak bizi severler mi?

Öğrencilerin felsefi düşünmeye yönelik soruları için başlangıç düzeyinde bir gelişme gösterdikleri görülmektedir. Uygulama süresinin kısa olması öğrencilerin derse katılım, soru sorabilme öz güveni, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönelik kaliteli soru sormalarında yeterli olmamalarında etkili olduğu söylenebilir.

4.4. İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Felsefi Duyarlılıklarının Değişimine Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin oturumlarda yer alan diyalog, tartışma, soru ve cevaplarına yönelik felsefi duyarlılıklarının nasıl değişim gösterdiğine, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci diyalogları, sınıf tartışmaları ve gözlemlere yer verilmiştir. Bu çeşitlilik 2. Sınıf ve

4. Sınıflarda dört oturum şeklinde verilmiştir. Tablo 4.5’te verilen kodlar her bir oturumda öğrencilerin o kodu kaç defa kullandığını göstermektedir.

Tablo 4.7: İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Felsefi Duyarlılıklarının Oturumlar Arasındaki Değişimi

Felsefi Duyarlılığa Yönelik Kodlar	2.Sınıf (Oturumlar)				4.Sınıf (Oturumlar)			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Sonuca Ulaşma	2	7	1	-	1	-	1	1
Açıklık Getirme	7	-	5	-	-	1	-	1
Neden ve Kanıt Sunma	12	25	11	9	29	10	28	11
Karşıt Görüş Sunma	4	9	7	1	2	1	3	3
Örnek Verme	33	4	13	1	29	25	9	15
Soru Sorma	35	12	12	4	46	17	99	1
Çıkarımda Bulunma	3	16	3	3	1	-	12	-
Kavram Açıklama	14	14	29	9	28	-	37	23
Fikir Sunma	48	34	22	2	56	4	47	21
Varsayımda Bulunma	1	8	1	1	-	3	6	4
İlişki ve Farklılıkları Sunma	-	5	-	4	-	-	-	9
Kesinlik Arama İhtiyacı	-	-	1	1	2	-	-	-
Moderatör	-	-	-	-	-	-	21	-
TOPLAM	192	134	105	194	194			

2.sınıfların felsefi duyarlılığına yönelik değişimleri incelendiğinde, öğrencilerin ilk oturum olan “Neden Felsefe Yapıyoruz?” oturumunda “Açıklık Getirme” (7), “Örnek Verme” (33), “Soru Sorma” (35) ve “Fikir Sunma”(47) kodlarında sıklık gözlenmiştir. Lindsay Camp tarafından yazılan “Neden” resimli kitabının okunmasının ardından soru sorma ile ilgili sınıf tartışması yapılmıştır. Bu tartışma sırasında öğrenci-öğretmen diyalogu Açıklık getirme kodu için öğretmen-öğrenci diyalogu şu şekildedir:

Öğretmen: Sizce her sorunun cevabı var mıdır?

Ö2: Evet

Ö8: Bazılarının yoktur

Öğretmen: Ne gibi?

Ö8: Neden dünyanın bazı yerleri yeşil bazı yerleri mavi?

Öğretmen: Bunun cevabının olmadığını nereden anladın?

Ö8: Bakmamız gerek.

Öğretmen: Nereye?

Ö8: Bilemediğimiz soruları sorabiliriz.

Öğretmenin sorduğu soruya öğrencilerin verdikleri cevaba göre sokratik bir tartışma yapılmış, öğrencilere verdikleri cevapları daha açık ve derin bir şekilde ifade edilmesi sağlanmıştır. Yine öğrencilerle merak etmenin doğası üzerine tartışılmış, soru sorma isteğinin nereden kaynaklandığına yönelik bir diyalog yaşanmıştır. Bununla ilgili örnek verme kodu altında öğrenci-öğretmen diyalogu aşağıda verilmiştir.

Öğretmen: Merak etmek neden önemli sizce? Neden neden sorusunu sorarız?

Ö12: İçimizde bir ses var kalbimizde, o bize sorduruyor

Öğretmen: Bu ses kimin sesi?

Çocuklar: Bizim

Öğretmen: Peki bu ses nasıl bir ses, kelime mi, resim mi, müzik mi?

Ö7: Benim müzik

Ö16: Benim en sevdiğim şarkı

Ö14: Gözlerimi kapattığımda aklımdan şarkı geçiyor.

Ö8: Benim içimde biri var o konuşuyor.”

Öğrencilerin kendi iç seslerini ve merak iç güdüsünün içsel bir süreç olduğunu fark etmeleri açısından yapılan sokratik diyalogun öğrencilerin düşünme üzerine düşünme anlamındaki bilinç seviyelerine bir giriş niteliğinde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğretmen tarafından yönlendirilmeden kendiliğinden soru sormaları uygulama açısından zorlu bir süreç olduğu söylenebilir. Özellikle okunan öykü, yapılan etkinlik veya tartışılan konu hakkında soru sormaları felsefi duyarlılık açısından önemlidir. “Neden” kitabı ile ilgili yapılan tartışmada soru sorma kodu ile ilgili öğretmen-öğrenci diyalogu şu şekildedir:

Öğretmen: Peki soru sormak sizce tehlikeli bir şey mi?

Ö7: Hayır

Ö18: Bence tehlikeli

Ö6: Ben arkadaşşıma katılıyorum. Bence de tehlikeli.

Ö10: Bence soru sormak güzel bir şeydir.

Ö12: Babamız bir şey dediğinde neden diye sorup öğreniriz.

Ö5: O zaman neden Lily'nin babası uzaylılar geldiğinde onun neden demesinden korktu ki?

Çocuklar için felsefe oturumlarında öğrenciler ders dışı soru sormaları yönünde de teşvik edilmiş, öğrencilerin merak ettikleri soruları günlüklerine yazmaları istenmiştir. Bununla ilgili, Ö2, “Okula neden geliyoruz?”, Ö8, “Neden ödev veriliyor?”, Ö16, “Bisiklet sürmeyi nereden öğrendim?” ve Ö19, “Atatürk ne zaman doğdu?” şeklinde sorular sormuşlardır. Bu sorular zaman zaman günlüklerine yazılmış, zaman zaman da

sınıf içerisinde tartışmanın akışını bozmayacak şekilde sorulmuştur. Öğrencilerle filozof olmanın yolları üzerine üç adımdan oluşan bir etkinlik yapılmıştır. Öğrencilere düşünmeden durup durmayacakları üzerine yapılan etkinlikte öğrencilerin fikirlerini sunmalarına yönelik öğrenci-öğretmen diyalogu aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Peki, İlk soru: Yapmadan duramayacağımız şey nedir?

Ö2: Paten kaymak

Ö9: Rap dinlemek

Ö11: Basketbol oynamak

Ö1: Bisiklet sürmek

Ö15: Konuşmak

Ö10: Oynamak

2.Sınıflara ait “Ben Özelim ve Temel Reis’in Gemisi” oturumları (2. Oturum) felsefi duyarlılık açısından incelendiğinde, öğrencilerin “*Fikir sunma*” (34), “*Neden ve kanıt Sunma*” (25), “*Çıkarımda bulunma*” (16) ve “*Kavram açıklama*” (12) alt kodlarında yoğunlaştıkları görülmektedir. “Ben Özelim” oturumunda öğrencilerle hayal etme etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerle dış görünüşlerini değiştirdiklerinde yine aynı kişi olup olmadıkları ilgili yapılan öğrenci-öğretmen diyalogunda öğrencilerin sundukları fikirler aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Bugün okuldan çıktıktan sonra yüzümüzü farklı renklerle boyadığınızı düşünün. Saçı uzun olanlar kestiklerini, kısa olanların uzun olduğunu düşünün. Farklı kıyafetler giydiğinizi hayal edin. Eve gidip kapıyı çaldınız. Anneniz ya da babanız kapıyı açtı. Sizi tanımaz mı? Aynı kişi olur musunuz?

Öğrenciler: Farklı (13 kişi)

Öğrenciler: Aynı (7 kişi)

Ö5: Mesela küçükken saçım sarıydı, burama geliyordu. Sonra kestik siyah oldu.

Ö3: Büyüdüğün için mi?

Ö5: Evet. Değişti.

Ö12: Yüzümü silerim. Annem, babam beni yüzümden, gözlerimden tanır.

Öğrencilerin çoğunluğu fiziksel görünüşlerindeki değişimin kendilerini değiştirdiklerine yönelik cevaplar vermişlerdir. Bazı öğrenciler de ne kadar değişirlerse değişsinler anne babalarının kendilerini tanıyacaklarını ifade etmişlerdir.

Temel Reis’in Gemisi hikayesi “Ship of Theseus” düşünce deneyinden uyarlanmıştır. Bu düşünce deneyi kimliğin metafiziğini konu edinir. Çocukların somut düşünme düzeylerine uygun olması açısından sadeleştirilmiş, uyarlanmış ve isimler değiştirilmiştir.

Bu öyküde kimlik felsefesi ve kimliğin değişimi konusu ele alınmaktadır. Gemi metaforundan yola çıkılarak kimliğin zaman içerisindeki değişimi, öncesi ve sonrası arasındaki benzerlik ilişkisi tartışılmaya çalışılmıştır. Elbette ki bu sorgulama ortamında eski ya da modern filozofların bakış açıları yer almamış, farklı düşünce deneyleri, düşünce balonları ve hayal etme etkinlikleri ile öğrencilerin kendi düşünceleri doğru ya da yanlışlanmadan olduğu gibi tartışılmaya çalışılmıştır. Bu hikayeden elde edilen neden ve kanıt sunma kodu ile ilgili ise, aşağıdaki diyalogdan örnekler verilmiştir:

Öğretmen: “(Hikaye'nin birinci kısmı narratize edildi. Gemi maketi kullanıldı) Kaptan Temel Reis'in uçan gemisiyle gezegeni birçok tehlikeden kurtarmıştı. Ama artık emekli olma vakti gelmişti. Gezgendeki en güzel yerlerden birine yerleşti. Orada teleskobuyla yıldızları seyredip, başından geçenleri yazacaktı. Gemisini güvendiği arkadaşlarına emanet ettiği için içi rahattı. Aradan yıllar geçti, fakat Temel Reis'in gemisinin adı hiç değişmedi. Temel Reis'in gemisi birçok defa daha gezegeni kurtarma görevinde kullanıldı. Fakat en önemlisi Kaptan Serçe'nin gezegeni su tüketen beş ayaklı devlerden kurtarmasıydı. Sonra Kaptan yardımcısı Kabasakalın'ın makineleri ele geçirip çılgına çeviren android gezegeni kralı Teneke adam ile olan savaşından sonra geminin parçaları iyice eskimişti. Önce gövdesindeki her bir parça değişti. Pencereleeri, kapıları, oksijen tüpleri, kuyruğu, motorları ve en son kumanda merkezi de yenisiyle değişmişti.”

Okuduğum bu hikayeye göre çocuklar, “Sizce Temel Reis'in gemisi hala aynı gemi midir? Yani parçaları değiştikten sonra gemi hala Temel Reis'in gemisi midir?”

Ö9: Hayır.

Ö15: Onun değil.

Ö13: Onun gemisidir. Çünkü en baştan onundu.

Peki çocuklar değişti diyenler el kaldırsın: 1 kişi

Değişmedi diyenler: 18 kişi

Kararsızım diyenler: 1 kişi

“Peki bu gemi neden hala Temel Reis'in eskiden onun gemisidir?”

Ö7: Çünkü önceden de onundu. Şekli değişse de ismi değişmedi.

Ö1: Üzerinden zaman geçse de hala Temel Reis'in gemisi. Önceden onundu. Hep onun olacak.

Öğretmen: Hayır diyenler. Neden peki?

Ö6: Çünkü parçaları değişti artık onun olamaz.

Temel Reis'in Gemisi oturumda değişim ile ilgili ele alınan başka bir “Mış gibi” etkinliğinde fikir sunma kodu altında aşağıdaki diyalog örnek olarak verilmiştir:

Öğretmen: Düz kağıt ile bu buruşturulmuş kağıt arasında ne fark vardır?

Ö2: İlk başta düzdü, şimdi buruştu.

Öğretmen: Ben bu kağıdı alsam biraz karalasam ilk kağıt ile arasındaki fark ne olur?

Ö14: Karalı oldu bu kağıt, diğeri düzdü.

Ö6: Değişti boyandı eskisi gibi değil.

Ö12: Eskisine benzemiyor.

Ö3: Silinmez kalem ise aynı olmaz.

Yukarıda verilen örnekte öğrencilerle kağıdın değişimi konuşulmuş ve diyalogdan bir parça aktarılmıştır. Bu diyalogda öğrenciler fikirlerini sunarken ilişki ve farklılıkları göz önüne almışlar, kağıdın fiziksel ve kimyasal değişimindeki farklılığı, eski haline dönüp dönemeyeceğine yönelik ihtimalleri göz önünde bulunduran örnekler vermişlerdir.

2.oturumda “Ben Özelim” öyküsü okunduktan sonra öğrencilerden bu öykü ile ilgili soru kadranına yapıştıracakları sorular hazırlanması istenmiştir. Öğrencilerin sorularından birisi ve öyküye yönelik çıkarımda bulunmalarına ilişkin diyalog aşağıda yansıtılmıştır:

Ben Özelim

Yine günlerden pazartesiydi. İşte bir okul günü daha geldi.

“Ege, haydi sabah oldu, kahvaltıya gel” diye seslendi annem.

Olamaz! Yine mi okul, diye düşündüm. Aslında okulu, öğretmenimi ve derslerimi çok seviyorum, ama pek arkadaşım yok. Gözlüklerim olduğu için ve arkadaşlarıma göre daha kısa olduğum için Mete ve Cenk’in benimle alay etmelerinden bıkmıştım.

O gün beden eğitimi dersi vardı ve herkes basketbol oynamak istiyordu. Öğretmenimiz basket toplarını getirdi. Toplar ağır ve pota çok yüksekti. Öğretmenimiz bizi iki takıma ayırdı. Bu ne şanssızlık! Mete ve Cenk ile aynı takımdaydım. Şimdi bana topu hiç vermeyecekler ya da hızlıca bana doğru atıp alay edeceklerdi. Öyle de oldu.

Eve geldiğimde çok yorgun ve üzgündüm. Neyse ki hafta sonu doğum günü partim vardı odama gidip onu düşündüm ve kendimi iyi hissetmeye çalıştım. Cumartesi günü annem kocaman bir pasta yaptı. Komşular ve akrabalar geldi. Okuldan pek kimse gelmemişti ama buna üzülmedim.

Büyükannem, “Şimdi doğum günü dileğini tut ve mumu üfle kuzucuğum,” dedi.

Dileğimi biliyordum. “Sadece bir gün için büyümek istiyorum.” dedim ve üfledim.

Sabah uyandığımda kendimi tuhaf hissettim. Banyoya gidip ellerimi ve yüzümü yıkayacaktım. Aynaya baktım.

“O da ne! Bu ben miyim? Dileğim kabul olmuş, büyümüşüm!” diye fırladım banyodan.

Annem ve babama görünmeden gitmem lazımdı ama nasıl?

Aşağıya indiğimde bir kez daha şaşırdım. Çünkü onlar da değişmişti. Babam biraz kilo almıştı ve saçları dökülmüştü. Annemin saçlarının rengi farklıydı ve yüzü daha yaşlı görünüyordu.

Annem, “Ege işe geç kalacaksın, kahvaltıya gel oğlum.” dedi.

“İş mi? Anne ben nerede çalışıyorum.” diyebildim.

“Oğlum neyin var? İyi misin? Avukatsın sen.”

“Ne, avukat mı?”

“Olamaz ben astronot olmak istiyordum. Nasıl olur bu?” dedim içimden.

İşe gittiğimde aslında bu işi çok sevdiğimi fark ettim.

İnsan zaman geçtikçe değişiyor mu? Ben aynı ben miyim? diye düşündüm.

İşten sonra arkadaşlarım geldi, basketbol maçına gittik. İşte buna sevindim. Artık boyum uzundu. Mert ve Cenk yoktu. Ertesi gün yine okula gittim ve artık ben olmayı daha çok seviyordum.

Öğrenci sorusu: Ege bu yıl kaç yaşına girmiş olabilir ?

Ö18: 7

Ö7: 9

Ö12: 6

Ö11: 40

Ö25: 8

Ö6: Ben 6 yaşındayken 1'e gidiyordum. O zaman yedi olabilir.

Ö8: Doğum gününde 7 yaşındaydı, büyüdü: 37 oldu bence.

“Ben Özelim” hikayesi okunduktan sonra öğrencilerin sordukları sorular arasından öğrenciler tarafından yukarıdaki soru sorulmuştur. Bu soru metine yönelik bir çıkarım sorusudur. Öğrencilerin bloom taksonomisine göre alt düzey bir soru sormaları yaş düzeyleri açısından normal olarak kabul edilebilir. Öykü ile ilgili ikinci soru öğrenciler tarafından sorulan neden büyüyoruz? sorusudur. Bu soru ile ilgili diyalog aşağıdaki gibidir:

Öğrenci sorusu: Neden büyüyoruz?

Ö8: Yemek yediğimiz için

Ö15: Spor yaptığımız için

Ö10: Su içtiğimiz için.

Ö19: Sebze yediğimiz için.

Ö7: Top oynadığımız için.

Ö11: Evet, basketbol oynayanların boyu çok uzun oluyor. Bende oynuyorum.

Ö5: Uyuyoruz.

Ö13: Her uyuduğumuzda bir metre büyüyoruz.

Öğretmen: Hep küçük kalsaydık hiç büyümeseydik ne olurdu?

Ö10: Hep küçük kalırdık.

Ö7: Hep okula giderdik.

Ö8: Hem yorulurduk hem de canımız sıkılırdı.

Ö15: Herkes büyürdü, biz büyümezdik sonra bizimle dalga geçerlerdi.

Ö3: Hep ödev yaptığım için bayılırdım yorgunluktan.

Öğrenciler büyümenin nedenleri üzerine tartışmışlar fakat cevaplar fiziksel boyutta kalmıştır. Adı geçen öyküde fiziksel farklılıktan doğan büyüme yaklaşımı çocukların bakış açısını etkilemiş olabilir. Öğretmenin kaynak soru sorması ve yönlendirmesi ise aslında öğrencilerin özgür ve bağımsız olmak ile büyümeyi eşdeğer gördükleri söylenebilir.

Öğrencilere “Sizi özel yapan şey nedir?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin “özel” kavramı üzerine konuşmaları sağlanmıştır. Bu diyalogdan bir kesit aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: “Özel” kelimesini bilen var mı çocuklar?

Ö8: Mesela bir şey aldım. O çok güzel. Ona özel denir. Mesela şimdi ben güzel bir araba aldım. O benim için özel olur.

Öğretmen: Bir kalemi özel yapan nedir?

Ö17: Yazı yazması

Öğretmen: Peki sizi özel yapan ne? Başkalarından ayıran özellik nedir?

Ö14: Benimki bisiklete binmek.

Ö5: Ben bisikletle gidiyordum. Tek tekerlekli gittim. Bir gün ön tarafı yukarı kaldırdım.

Öğrencilerin öz farkındalık becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu oturumda kendilerinde özel gördükleri şeyler üzerinden yapılan tartışmada “özel” kelimesi ile ilgili kavram açıklama çalışması yapılmıştır. Kavramın tanımı, kavram ile ilgili verilen örnek olan ve olmayan ifadeler, analogilerden yararlanma ve öğrencilerin kendi yaşamlarından örnekler vermesi ile oluşan bir süreç izlenmiştir.

2.sınıfların “Arkadaşım DATA Duyguları Öğreniyor” (3. Oturum) oturumunda “Kavram Açıklama” (29), “Fikir Sunma” (22), “Örnek Verme” (13) ve “Soru Sorma” (12) olarak sıklık gösterdiği tespit edilmiştir. Kavram açıklama kodu altında “Duygu” kavramı üzerine yapılan diyalog aşağıdaki verilmiştir:

Öğretmen: (Arkadaşım DATA duygu kartları) Bu arkadaşım DATA. O bir robot. Her soruma cevap verebilir. Onunla matematik ve fen bilimleri çalışmak çok kolay. DATA ile okul projesi için bir sürü deney yaptık; fakat dün babam, en iyi arkadaşım ve onun babasıyla ormanda kamp yapmaya gideceğimiz için çok heyecanlıydım ve mutluydum. -Neden böyle davranıyorsun? Zıplıyorsun, dişlerin sürekli görünüyor. Hangi eşyalarını sırt çantana koyacağına karar veremiyorsun? Bu nedir?, diye sordu DATA.

-Buna duygu denir, dedim.

-Duygu ne demek?, dedi DATA.

Öğretmen: Çocuklar sizce duygu ne demek?

Ö19: Kızmak, gülmek, mutlu olmak.

Ö16: Bir şeyi anlamak ve ona duygularını söylemek.

Öğretmen: Ege de bizi insan yapan şeyler demiş. Çocukla peki sizce hayvanların duyguları yok mu?

Ö4: Var öğretmenim

Öğretmen: Nereden anlıyorsunuz peki?

Ö9: Yüzünden.

Ö10: Hmmm...

Ö12: Beynimizden

Öğretmen: Peki bitkilerin duyguları var mı çocuklar?

Ö15: Yoktur

Ö7: Bence vardır.

Öğretmen: Nereden biliyoruz?

Ö3: Solunca duygularını anlıyoruz.

Yukarıda verilen örnekte “duygu” kavramı üzerinden tartışma sağlanmış, öğrencilerin duygu ile ilgili örnekler vermeleri, duyguların sadece insanlara ait bir özellik olup olmadığı, farklı canlılarda bulunup bulunmayacağına dair bir diyalog ortaya çıkmıştır. Burada okunan metin örnek olay niteliğinde olup, durumlar okunup durdurularak öğrencilerin fikirleri alınmaya çalışılmıştır. Yani duyguların keşfedilmesi öğretmen tarafından verilmemiş, öğrencilerin kendilerinin sokratik sorgulama yöntemiyle kendilerinin keşfetmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin sekiz ve altı yaş grubu olması dolayısı ile verdikleri cevaplardaki çeşitlilik ve zenginlik açısından yetersiz gibi görünse de keşif aşaması için fikirlerini ortaya koyabildikleri söylenebilir. Fikir sunma kodu için aşağıda bir öğrenci-öğretmen diyalogu örnek olarak verilmiştir:

Öğretmen: Çocuklar sizce duygularımızı açıklamasaydık ne olurdu?

Ö2: Ölürdük. Patlardık.

Ö9: Duygularımızı saklamaktan bıkarız ve kimse ne hissettiğimizi anlamaz.

Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere öğretmenin “mış gibi” sorusuna Ö2 ve Ö9’un verdiği cevapların oldukça doğal ve duygu farkındalığı içerdiği görülebilmektedir. Ayrıca öğrencilerle metin içerisinde yer alan duyguların ve duyuların birbiriyle ilişkisi konusunda, öğretmenin aslında duygusal olarak sorduğu soruya öğrenciler örnek verme kodu altında aşağıdaki gibi yanıtlar vermişlerdir.

Öğretmen: Hiç kendinizi karnınıza ağrılar girecek kadar kötü hissettiniz mi?

Ö4: Bir gece çok fena ağrıdı karnım.

Öğretmen: Ama fiziksel olarak değil mi? Duygusal olarak bir şey oldu ve onu vücudunda hissettin mi hiç?

Ö7: Evet. Çok tatlı yemiştim. Karnım ağrıdı.

Ö12: Babaannem öldüğü zaman ben kendimi çok kötü hissettim.

Ö5: Benim annemin babası öldüğünde çok üzüldüm.

Duyguların farkındalığı ve duyguların farkındalığı sekiz ve altı yaş düzeyi için kafa karıştırıcı olabilir. Özellikle duyguları tanımlamada ve ifade etmede henüz yeterli sözcük haznesine sahip değillerdir. Öğretmen ve öğrenci tarafından yapılan tartışmada ele alınan konu derinleştikçe öğrencilerde farkındalık oluştuğu söylenebilir. Örneğın Ö12 ve Ö5 fiziksel ve duygusal acının vücutlarında ve duygu durumlarındaki değişimini bir süre sonra fark etmişlerdir.

Öğrencilerin 3. oturumda sordukları sorular genellikle duyguların tanımları ve duyguları nasıl ifade ettiğimizle ilgili bilgi ve kavrama düzeyinde sorulardır. Soru sorma kodu için, Ö2, “*Mutlu olduğumuzu nasıl anlarız?*”, Ö13, “*Duygularımızı nasıl anlarız?*” ve Ö20, “*Neden korkuyoruz?*” şeklinde sorular sormuşlardır. Öğrenciler genellikle sordukları sorularda ve verdikleri cevaplarda kendi yaşam deneyimlerinden örnekler vermeye eğilim göstermişlerdir.

2.sınıf “Aslan Olmak İsteyen Kedi” (4. Oturum) oturumunda “*Neden ve Kanıt Sunma*” (9), “*Kavram Açıklama*” (9), “*İlişki ve Farklılıkları Sunma*”(4) ve “*Soru Sorma*” (4) kodları üzerinde yoğunlaşıldığı görölmektedir. Son oturum olması ve dönem sonuna denk gelmesi dolayısı ile diyalog açısından verimsiz geçmiştir. Öğrencilerle daha çok etkinlik yapılmaya çalışılmış, öğrencilerin derse katılımları zaman kısıtlılığı ve ilgi azalması nedeniyle azalmıştır. Bu oturumda öğrencilerin ilgi alanları, yetenek ve hayalleri üzerinde durulmuştur. Bu alanlar üzerinde tartışılmaya çalışılırken kendileri ile ilgili bu çıkarımlarda nasıl bulundukları, bir şeye yeteneğı olmak, bir şeyde iyi olmak veya hayallerine ulaşmak ne demektir, gibi sorular üzerine düşünme yolu ile felsefi bir sorgulama ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. Bu ortamda oturumların başından sonuna kadar ifade ettikleri fikirleri nedenleriyle birlikte ve bununla ilgili gözlem veya kanıt sunmaları gerektiğı hatırlatılmıştır. Neden ve kanıt sunma koduyla ilgili iki diyalog örneğı şöyledir:

Öğretmen: Peki, "Bir şeyde iyi olup olmadığımızı nasıl anlarız?"

Ö2:Beyninden,

Ö1: Aklından

Öğretmen: Akıldaki şey sana ne diyor?

Ö1: Bisikleti sürebilirsin diyor.

Ö2: Dört tekerlekli bisikletten iki tekerlekli bisiklete geçtiğimde

oradan anladım.

Ö15: Ben ayaklarımdan anladım, çünkü bisikleti sürerken zorlanmıyordum.

Önceden hep ayaklarıma bakıyordum.

“Aslan Olmak İsteyen Kedi” öyküsü ile ilgili yapılan tartışma ile ilgili bir kesit
“Neden ve kanıt sunma açısından aşağıda verilmiştir:

Aslan Olmak İsteyen Kedi

Bir zamanlar bir kedi varmış. Tek hayali aslan olmakmış. Tüyleri upuzunmuş ve büyük bir karnı varmış. Belki dişleri o kadar sert değilmiş ama bir fareyi tutabilecek kadar keskinmiş. Diğer hayvanlarla ormanda oynarken oyunu hep o yönetmek istemiş, fakat onunla hep dalga geçerlermiş.

-Sen bir kedisin. Senin bizi güldürmen ve bütün gün tembel tembel uyuman gerekir, demiş Karga.

O gün evine üzgün gitmiş kedi. Ertesi gün Aslan Kaptan çok hastaymış ve hasta olduğu için çok da sinirliymiş. Kimse yanına yaklaşamıyormuş ama o bir Kaptan olduğu ziyaret edilmesi

gerektiğinde hem fikir olmuşlar. Tedavileriyle ünlü olan Bilge Baykuş Aslan Kaptan’ın hastalığını bir türlü anlayamamış. Ormandaki bütün hayvanlar toplanıp gitmişler ellerinde çiçeklerle onu ziyarete tabii kedi de oradaymış. Birden ağzından kaçırılmış:

-Sen merak etme Kaptan, dinlen. Sen dinlenirken ben yönetim ormanı, demiş.

Herkesi almış bir kahkaha. Aslan Kaptan öyle gülmüş, öyle gülmüş ki karnını tuta tuta. Birdenbire boğazından bir kemik parçası sıçrayıvermiş. Ağrısı geçen Kaptan şaşırmış ve Kediye:

-Bundan sonra yardımcım sensin. Aslan olmayabilirsin ama benim karşımda konuşmak cesaret ister ve en önemlisi insanları yönetmek için bazen onları güldürmek ve mutlu etmek bile yetebilir, demiş.

Öğretmen: Peki çocuklar bu hikayede kedi neden aslan olmak istiyor? sizce?

Ö8: Ormanın kralı olmak için

Ö17: Ormanı yönetmek için

Ö18: Herkes kralın sözünü dinlediği için.

Ö20: Herkese sözünü dinletmek için.

Kavram açıklama koduyla ilgili “hayal” kavramı üzerinden geçen diyalog şu şekildedir:

Öğretmen: Peki birileri size birşeyi yapamayacağınızı söylediğinde kendinizi nasıl hissederdiniz?

Ö6: Öğretmenim birisi bana sen futbolcu olamazsın dediğinde ben üzülürüm.

Ö15: Ondan vaz mı geçersin?

Ö6: Hayır. Ben hayallerimin peşinden koşarım.

Öğretmen: Peki o zaman hayal dediğinden aklına ne geliyor ?

Ö3: Hayallerimin bittiği gün onun gerçekleştiği gündür.

Ö6: Birisi bana buz pateni yapamazsın dediğinde sinirlenirim. Vuracakmış gibi olurum ama vurmam. Vurmayı bıraktım.

Ö7: Ama bana vuruyorsun.

Ö6: Cevap yok.

Ö6: Benim tek bir hayalim var futbolcu olmak

Ö17: Ben bir köpek sahibi olmak istiyorum.

Ö11: Ünlü bir basketbolcu olmak istiyorum.

Ö10: Benim hayalim prenses olmak.

Öğrencilerle “Aslan olmak isteyen kedi” hikayesi üzerinde konuşulurken metinde geçen diğer hayvanların kedinin aslan olup ormanı yönetme hayali ile alay edilmesi konusundan hareketle öğretmen böyle bir durumda olsalardı kendileri ne yaparlardı şeklinde bir tartışma konusu ortaya atmış, buradan öğrencilerin hayal kavramı üzerinden tartışmaları ve kendi hayallerinden örnekler vermeleri sağlanmıştır. Ayrıca hikayede aslan ile kedi arasında geçen güç tartışmasından yola çıkılarak güç-korku saygısı ile sevgiden gelen saygı arasındaki ilişki ve farklılığın hangi tarafında olabileceklerine yönelik bir sorgulama yaşanmıştır. Bununla ilgili olarak ilişki ve farklılıkları sunma kodu ile ilgili öğrenci-öğretmen diyalog örneği aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Kendinin güldürerek ormanı yönetmesi mi iyi olur sizce, yoksa aslanın korkutarak ormana hükmetmesi mi iyi olur? Siz olsaydınız hangisini tercih edersiniz?

Ö2: Korkutarak yönetmek iyi değil.

Ö5: Kedinin güldürmesi daha iyi.

Ö8: Ben olsam burada aslan derdim, çünkü kedinin ormanı yönetmesi iyi bir şey olurdu ama edemez, çünkü o bir kedi, ama güldürmesi iyi bir şey.

Ö14: Kedinin herkesi güldürmesi daha iyi bence.

Diyalogda da görüldüğü üzere, öğrenciler bu anlamda farklı görüşlerini ifade etmişler fakat bu farklılığın neden kaynaklandığı ile ilgili neden ve kanıtlarını yeterince savunamamışlardır. Ö8’in bakış açısı aslında aslan ve kedinin kendi doğaları gereği kendileri için uygun olan görevin yerinde olduğunu ifade etmektedir. Hikayede geçen olay kahramanlarının ötesine geçememeleri, gerçek yaşamla ilişkilendirememeleri açısından yetersizlik gözlemlendiği çıkarımına ulaşılabilir. Ayrıca öğrenciler arası diyalog ve

öğrencilerin birbirlerine soru sormaları açısından da yetersizlikler olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin öğretmene veya konudan bağımsız günlüklerine yazdıkları sorular haricinde tanışma esnasına akranların birbirine sordukları sorulardan soru sorma kodu ile ilgili öğrenci-öğrenci diyalogu aşağıda verilmiştir:

Ö6: Öğretmenim birisi bana sen futbolcu olamazsın dediğinde ben üzülürüm.

Ö15: Ondan vazgeçer misin?

Ö6: Hayır. Ben hayallerimin peşinden koşarım.

Felsefi duyarlılık öğrencilerin fikirlerini beyan etme, soru sorma farkındalıkları, bir tartışmayı felsefi hale getirebilmek için gerekli niteliklerin ortaya konulması açısından önemlidir. 2. sınıf öğrencilerinin oturumlar süresince felsefi duyarlılıkları genel olarak incelendiğinde istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Bu durumun, öğrencilerin çocuklar için felsefe dersine yabancı olmaları, soyut düşünme becerileri açısından henüz gerekli olgunluğa ulaşmış olmamaları, muhakeme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarım yapma, neden ve kanıt sunma gibi üst düzey düşünme becerileri açısından ön hazırlıklı olmamaları ve etkinliklerin öğrencilerin düzeylerini zorlayacak nitelikte olmasından kaynaklandığı öne sürülebilir. Ayrıca, öğrencilerin düşünme farkındalıkları, soru sormanın doğallığı ve derinliği, unutulmuş merak duygusunun yeniden canlandırılması, işbirlikli bir öğrenme ortamında felsefi diyalogun nasıl olduğunun öğrenciler tarafından fark edilmesi, fikirlerin ve karşıt görüşlerin aynı anda herhangi bir doğru yanlış kaygısı olmaksızın ifade edilmesi özgürlüğünün kavranması açısından düşük düzeyde de olsa bir farkındalık yaratıldığı düşünülebilir.

4.sınıfların felsefi duyarlılığına yönelik değişimleri incelendiğinde, öğrencilerin ilk oturum olan “Neden Felsefe Yapıyoruz?” oturumunda “*Fikir Sunma*” (56), “*Soru Sorma*” (46), “*Örnek Verme*” (29), “*Neden ve Kanıt Sunma*” (29) kodlarında ifadelerine sıklıkla rastlanmıştır. İlk oturumda yukarıda adı geçen kodlar öğretmen-öğrenci diyalogu şeklinde aşağıda verilmiştir. Fikir sunma kodu için öğretmen-öğrenci diyalogu şu şekildedir:

Öğretmen: Peki çocuklar o zaman "sizin filozof olup olmadığınıza yönelik bazı sorular soralım". Öğrencilerin zihinlerinde birşeyler oluşturabilmek için "Ne yapmadan duramayız?" sorusu soruldu.

Ö2: Oyun oynamadan

Ö4: Konuşmadan

Ö13: Düşünmeden

Ö10: Her gün uyumadan

Ö15: Her gün yemek yemeden

Ö17: Aklıma bir şey gelince onu yapmadan duramıyorum.

Ö11: Ders çalışmadan

Ö1: Sürekli oturamam

Ö19: Hareket etmeden duramam. Mutlaka atlamam lazım. Hep oturamam.

Ö23: Nefes almadan duramam.

Öğrencilerden yapmadan duramayacakları şeyler sorulduğunda onlardan olabildiğince farklı cevaplar vermesi beklenmiş, ta ki öğrencilerden biri nefes almadan duramam deyinceye kadar beyin fırtınası yaptırılmıştır. Nefes almadan da durulabileceği ile ilgili etkinlikten sonra düşünmeden durabilir miyiz adımına geçilmiştir. Bu adımda öğrencilerin düşüncelerinin kontrolünün mümkün olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Soru sorma kodu altında 1. Oturum sırasında öğrencilerin merak ettikleri soruların neler olduğu sorulmuş, onların hem soru sorma potansiyelleri anlaşılmaya çalışılmış, hem de bu sorgulama toplumunda soru sormanın rahat ve güvenli bir durum olduğu, anlamsız, saçma veya doğru olmayan soru diye bir sınırlanma ile olmadığı anlatılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin 1. Oturum sırasında tartışma sürecinde de geçen sorular bulunmaktadır. Bu sorulara örnek verilecek olunursa, Ö4, “*Dünyada tek kural olursa ne olur?*”, Ö19, “*Karadelik nasıl oldu?*”, Ö8, “*Ay olmasaydı ne olurdu?*”, Ö13, “*İnsan ırkının boyu uzuyor mu?*” şeklinde sorular sormuşlardır. Ayrıca 1. Oturumda Leo Tolstoy’a ait “Üç Soru” kitabı okunmuş, bu kitap ile ilgili tartışma ortamı oluşturulmuştur. Bu kitap ile ilgili öğrenci soru örnekleri şu şekilde verilebilir: Ö12, “*Nikolai neden sürekli soru soruyor?*” ve Ö23, “*Nikolai arkadaşlarına zaten soruları soruyor, onlar da cevap veriyorlar zaten. Neden kaplumbağaya gidip tekrar soru soruyor ki?*”. Öğrencilerin ders esnasında soru sorma düzeylerinin (metine veya konuya yönelik) ders dışı soru sorma düzeylerine göre yetersiz olduğu görülmüştür.

Anahtar, silgi, kupa bardak gibi nesnelerin sınıf ortamına getirilerek bu nesnelerin kullanım amacı, ne işe yaradığı, kendi amaçlarından başka ne gibi amaçlarla kullanılabileceği gibi nesnenin doğasına yönelik tartışmaları sağlanmıştır. Bu etkinlikte geçen öğrenci-öğretmen diyalogu örnek verme kodu altında aşağıdaki gibi verilebilir:

Öğretmen: Anahtarı kaç farklı şekilde kullanabiliriz?

Ö11: Süs olarak kullanabiliriz.

Ö19: Kapının üstünde anahtarı unuturuz hırsız gelince sesinden anlarız.

Yakalarız. Alarm olarak kullanabiliriz.

Ö18: Anahtarı anahtarlığa asmak için kullanabiliriz.

Ö23: Anahtar sorusu olarak.

Öğretmen: Nesne olarak değil, soru cümlesi olarak değil mi? Doğru mu anladım.

Ö23: Evet öğretmenim. Nedenini bulmak için sorabiliriz?

Ö16: Kilitli kumbara oluyor ya onu açmak için anahtar gerekiyor.

Ö2: Mesela anahtarı kapının üstünde unuttuk, onu almak için anahtarı kullanabiliriz. Fazladan anahtarı kullanabiliriz.

Öğrencilerin bir nesneden farklı kullanım şekli elde etmelerine yönelik fikirlerinde çeşitlilik olduğu ve yaratıcı düşünme becerilerini de kullanabildikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerle soru sormanın doğası üzerine yapılan tartışmada neden ve kanıt sunma koduna ilişkin öğrenci-öğretmen diyalogu aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Neden “neden” diye soruyoruz?

Ö8: Çünkü merak ettiğimiz bir şey olursa sebebini öğrenmek isteriz. Bilgili oluruz.

Bilgili olmak için soru sorarız bence.

Ö23: Soruların cevaplarını almak için.

Ö10: Bir şeyi sormak için.

Ö2: Neden demeden o soruyu soramıyoruz. O yüzden.

Ö11: Neden olduğunu öğrenmek için.

4.sınıf “Robot Çocuk” (2. Oturum) oturumunda öğrencilerin ifadelerinin “*Örnek Verme*” (25), “*Soru Sorma*” (17), “*Neden ve Kanıt Sunma*” (10), “*Varsayımda Bulunma*” (3) kodlarında toplandığı görülmektedir. Bu oturumda duyguların ifadesi, duygu deneyimleri, duyguları tanıma üzerinde durulmuştur. Bu nedenle öğrencilerin cevapları daha çok kendi yaşam deneyimleri üzerine olmuştur. Öğrencilere hayal etme etkinliği yaptırılmıştır. Örnek verme kodu ile ilgili öğrenci-öğretmen diyalogu aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Çocuklar gözlerinizi kapatmanızı ve mutlu olduğunuz bir anı hayal etmenizi istiyorum. Nasıl hissettiğinizi ve neler düşündüğünüzü hayal edin. Zamanda yolculuk yapın.

Ö1: Kardeşimin doğduğu gün.

Öğretmen: Nasıl hissettin kendini?

Ö1: Çok mutluydum.

Öğretmen: Ne yaptın?

Ö1: Kardeşimi görür görmez sarıldım.

Ö21: Lunaparka benzeyen bir yere gitmiştik. Çok mutluydum.

Öğretmen: Nasıl bir yerdin?

Ö21: Bir sürü dönme dolap gibi oyuncaklar vardı. Çarpışan arabalar vardı. Bir sürü eğlenceli şey vardı.

Ö8: Ailecek gezmeye gittik. Amcamlarla. O zaman çok mutlu hissetmişim.

Ö6: Abimin askerden geldiği gün.

Ö19: Ailecek Türkiye maçına gitmiştik. Çok mutluydum. Maalesef 2-1 yenilmiştik ama olsun.

Ö18: Benim bisikletimin lastiği sönmüştü. Dedem geldi. Elinde pompayla şişirdi. O zaman mutlu olmuştum.

Öğrencilerin duygu deneyimleri ile ilgili yapılan etkinlikte kendi yaşamlarından örnekler vermeleri istenmiştir. Bu örnekler verilirken öğretmenin yönlendirmesi ile yaşanan durum, ilişkili duygu ve düşünceler daha detaylı bir şekilde açıklanmaya başlanmış, öğrencilerin cevapları bu yönde gelişme göstermiştir.

“Robot Çocuk” (Ek-3) öyküsünün okunmasının ardından sınıf dörderli gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerden okunan öykü ile ilgili sorular hazırlamaları istenmiştir. Bu sorulardan bazıları aşağıda verilmiştir:

“Uzaylılar neden David’in annesiyle zaman geçirmesine izin verdi?”

“Martin hastalandığında babası neden özel robot yaptırdı?”

“Son bölümde babası neden hiç görünmüyor?”

“David annesini neden çok seviyor?”

“Martin neden uzun süre hasta kaldı?”

“Martin David’e neden kötü davranıyor?”

“David ve Martin kavga ettikten sonra tekrar barıştılar mı?”

Öğrencilerin “Robot Çocuk” öyküsü ile ilgili hazırladıkları sorulardan birini cevaplamak için seçmişlerdir. Öğrencilerin “Robot Çocuk” hikayesi ile ilgili sordukları sorular kapalı seçim yöntemiyle seçilmiştir. İlk seçilen soru “*David ve Martin kavga ettikten sonra tekrar barıştılar mı?*” sorusudur. Bu sorunun cevabı ile ilgili öğrenciler fikirlerini sunmuşlar ve cevaplarını nedenleriyle birlikte vermişlerdir. Fikirlerini nedenleriyle birlikte sunmaları felsefi düşünme açısından önemlidir. Öğrencilerin cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö23: Bence barışmadılar, çünkü en son kavga ettiklerinde çok kötü kavga etmişlerdi. Robot çocuk buna çok üzülmişti. Bence barışmış olamazlar. (Aynı zamanda Varsayımında Bulunma)

Ö21: Bence öyle bir şey olmadı öğretmenim, çünkü hikayede böyle bir şey anlatılmıyor. Kavga ettikleri yerde bitiyor zaten.

Ö11: Bence barıştılar çünkü David ve Martin aynı şeyi istiyorlar. Martin evine geliyor. David Martin’in yerine geçiyor ama Martin geldikten sonra biraz kavga

ediyorlar ama bence Martin David gittikten sonra pişman olmuş olabilir. (Aynı zamanda Varsayımında Bulunma)

Ö5: Öğretmenim bence barışmamışlardır çünkü Martin David’e kötü davranıyor.
(Aynı zamanda Varsayımında Bulunma)

Ö13: Bence barışmamışlardır, çünkü hikayede barıştıkları anlatılmıyor.

Öğrencilerin cevaplamak için seçtikleri ikinci soru ise, “*Martin David’e neden kötü davranıyor?*” sorusudur. Bu soruya verdikleri cevapları da neden ve kanıtlarıyla birlikte aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Ö4: Annesi David’i seviyor Martin’i de o yüzden.

Ö9: Öğretmenim, ben annemi seviyorum diyor David. Ötekisi de ben annemi daha çok seviyorum diyor. Kavge ediyorlar o yüzden.

Ö15: İki de annelerini sevdikleri için üzölmüşler o yüzden.

Ö17: Martin insan olduğu için. David robot olduğu için kavga ediyorlar.

Ö16: Martin gerçek çocuk olduğu için onunla kavga ediyor. David’e sen gerçek çocuk değölsün robotsun diyor. David ben gerçek çocuğum diyor. Kavge ediyorlar. Kavge ettikleri için annesi onu bırakıyor ormana ama David’i, çünkü o bir robot.

Ö3: Martin insan olduğu için. David robot olduğu için kavga ediyorlar.

Ö19: Evet, çünkü Martin annesinin kendi annesi olduğunu bildiği için kıskanıyor. Onu robot çocukla paylaşmak istemiyor

Ö12: Çünkü Martin hastayken David onun yerine geçiyor. Martin bunu öğreniyor ve kimse benim yerime geçemez diyor.

4.sınıf “3E” (3. Oturum) oturumunda öğrencilerin ifadeleri “*Soru sorma*” (99), “*Fikir sunma*” (47), “*Kavram açıklama*” (37), “*Neden ve kanıt sunma*” (28) ve “*Moderatör*” (21) kodlarında toplandığı görölmektedir. Bu oturumda öğrencilerin moderatör olduğu etkinlikler yapılmış, saygı kavramının tartışıldığı bir ortam yaratılmıştır. Öğrenciler daha çok soru sormaya yönlendirilmiştir. Öğrencilerin günlüklerinden alınan bazı soru örnekleri aşağıda verilmiştir:

1. İnsan illa insana mı saygılı olmalıdır?
2. İnsan dünyadaki herkesin saygılı olmasını isteyip olmazsa ne olur? Neler yaşarız?
3. Saygılı olmak neden önemli?
4. Saygının değeri var mıdır?
5. Saygılı olmak size nasıl bir duygu hissettirdi?

“Filozof Tv” adlı etkinlik yapılmış ve öğrencilerden bir oturumu yönetmeleri ve yürötmeleri istenmiştir. İşbirlikli bir tartışma ortamında grubu yönlendirecek iki kişi bulunmaktadır. Öğrencilerin bazıları programa gelen dinleyici-katılımcılardan oluşurken,

bazı öğrenciler telefon ve sms aracılığı ile soru ve görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu öğrenci moderatörlü oturum ile ilgili bir örnek aşağıda verilmiştir. Bu örnekte soru sorma, moderatörlük, neden ve kanıt sunma ve fikir sunma ile ilgili kodlar cümlelerin yanında belirtilerek verilmiştir.

N: Peki, başka bir soruya geçelim. "Neden saygılı olmalıyız?" (Soru sorma-Moderatör)

Ö3: Çünkü saygılı olmazsak dünyada kargaşa çıkar. O yüzden saygılı olmalıyız. (Neden ve kanıt sunma)

Ö4: Saygılı olmazsak dünyada bir kargaşa yaşanır. (Neden ve kanıt sunma)

Ö19: Dünyada kargaşa çıkar, savaş bile çıkabilir. (Neden ve kanıt sunma)

Ö9: Çünkü saygılı olmazsak saygı kazanamayız. (Neden ve kanıt sunma)

Ö8: Saygılı olmazsak gelecekte dünyamız saygısız bir gezegen olur. (Neden ve kanıt sunma)

Ö17: Özellikle 89 yaşında olanlara saygılı olmalıyız, çünkü onlar yaşlı ve yardıma muhtaç. Onlara yardım etmeliyiz. (Neden ve kanıt sunma)

H: Neden özellikle 89, 90 olunca olmaz mı? (Moderatör-Soru sorma)

Ö17: Olur.

H: Katılanlar ve katılmayanlar telefonlara mesaj atsin.

N: 5 kişi katılmış, 3 kişi katılmamış, diğerleri kararsız.

N: Neden katıldın M? (Moderatör)

M: Katıldım çünkü mantıklı, önemli söyledikleri.

Ö20: Bence mantıksız.

N: Neden peki? Senin bir fikrin var mı? (Moderatör-Soru sorma)

Ö20: Cevap yok.

Kargaşa çıktı. Sunucular tarafından sakinleştirildi.

N: Diğer sorumuza geçelim. "Birbirimize neden saygılı olmalıyız?" (Moderatör-Soru sorma)

Ö:11 Çünkü saygılı olursak geleceğimiz de, dünyamız da güzel bir yer olur. (Neden ve kanıt sunma)

Ö24: Eğer saygılı olsaydık hiç kargaşa kalmazdı. (Neden ve kanıt sunma)

Ö21: Eğer birbirimize saygılı olursak hiç sorun çıkmaz. (Neden ve kanıt sunma)

H: Şimdi telefonla bir izleyicimiz bağlantıyor. Merhabalar. Nasılsınız? (Moderatör)

İzleyici: İyiyim. Siz?

H: Bizde iyiyiz. Teşekkür ederiz. Sorunuzu alabilir miyiz?

İzleyici: Saygılı olmazsak yaşanır mıydı?

N: Bunu seyircilerimize soralım.

Ö22: Soruyu tekrar alabilir miyiz?

İzleyici: **Saygılı olmazsak yaşanır mıydı? Neden?** (Soru sorma)

Ö10: Herkes dünya savaşı gibi savaş yapardı. (Neden ve kanıt sunma)

Öğrencilerin fikirlerini ve varsayımlarını neden ve kanıtlarıyla birlikte sunmaları, argümanları tartışmaları, argümanlar arasındaki ilişki ve farklılıkları sunmaları eleştirel düşünme becerilerini ortaya koymaları açısından da önem arz etmektedir.

“Filozof tv” etkinliğinde öğrencilerin moderatörlüğü noktasında birer başkan, kameraman, izleyici ve dinleyici seçmeleri istenmiştir. Kameraman seçimi konusunda sorun yaşandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin “demokrasi” kavramını irdelemesi ile ve öğrencilerin bu konuda fikir birliğine varmaları yolu ile çatışma bir sonuca bağlanmıştır. Sorgulama toplumunun işbirliği noktasında da felsefeden yararlanılması aslında çocuklar için felsefe oturumlarının zaman zaman sınıfta ortaya çıkan problemleri de kendiliğinden çözebileceğini de göstermektedir. Öğrencilerin felsefi düşünme yoluyla kavramları keşfetmeleri ve bir kuralı uygulamanın sadece o kuralı uygulamanın asıl değeri için değil, aslında bir mantık üzerine oturarak, neden ve kanıtlar sunarak, zaman zaman beyin fırtınası yaparak ve derinlemesine sorgulayarak onu bir anlam bütünlüğü içinde yapmaları açısından da çocuklar için felsefenin oldukça faydalı olduğu söylenebilir.

Öğretmen: Evet çocuklar şimdi yeni bir etkinlik yapacağız. Arkadaşlarınız (H ve N) oturumu yönetecek. Herhangi bir sorunuz ve sorunuzda arkadaşlarınızla çözüme ulaşmaya çalışacaksınız.

Kameraman konusunda çok sorun yaşandı. Bu nedenle öğretmen müdahale etmek zorunda kaldı.

Öğretmen: "Demokrasi" kelimesini bilen var mı çocuklar?

Ö21: Adalet

Ö23: Saygı

Ö1: İntikam

Öğretmen: İlginç.

Ö6: Sevgi

Ö3: Seçme

Ö13: Seçilme hakkı

Ö19: Eşitlik

Öğretmen: Peki demokrasi olmazsa ne olur?

Ö24: Savaş olur.

Ö12: Kargaşa olur.

Ö22: Kavga olur.

Ö19: Eşitlik olmaz.

Ö8: Herkes istediğini yapar.

Öğretmen: O halde nasıl seçeceğiz kameramanı?

Ö23: Kura çekelim.

Öğretmen: Güzel. O halde aday seçelim.

Herkes parmak kaldırır.

Öğretmen: Peki çocuklar herkes aday olmak isterse ne olur?

Ö7: Herkes kendisini seçer.

Ö16: O zaman herkesin ortak kararı olan biri olsun.

Ö18: Bence Ö10 arkadaşımız olsun.

Ö7: Olur bencede

Öğretmen: Arkadaşınızı kameraman olarak kabul edenler parmak kaldırsın.

Sınıfın hepsi parmak kaldırır.

Ortaya çıkan probleme yönelik olarak verilen çözümde “Demokrasi” kavramı kavram açıklama yolu ile keşfedilmeye çalışılmış, bu kavramın tanımı, örnek olanlar ve olmayanlar, neden-sonuç ilişkisi içinde olup olmamasında ortaya çıkan sonuçlar ve nedenleri, uygulanması ve özeti şeklinde uygulamalı olarak keşfedilmeye çalışılmıştır.

“3E” öyküsünden yola çıkarak bir hayalinde canlandırma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bununla ilgili öğrencilerin fikirlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Peki, elinizde bir görünmezlik yüzüğü olsaydı onunla ne yapardınız?

Gözlerimizi kapatıp düşünelim.

Ö3: Görünmezken uçağa binerdim.

Ö19:Görünmez olmak istemezdim. Çünkü,görünmez olunca hayatın bir anlamı kalmıyor.

Öğretmen: Neden öyle düşündün?

Ö18: Çünkü sevdiklerimizle zaman geçiremezdik.

Ö8: Öğretmenim mesela bir adamın zengin bir arkadaşı var ve o adam arkadaşının evine girip değerli eşyaları çalabilir. İşte bu da yüzüğün kötü tarafı.,

Ö9: Maldivlere giderdim.

Ö11: Görünmez olsam kötü olurdu çünkü ailemle geziye gittigimizde onlarla eğlenemezdim. Bir çok şeyi kaçırdım. Görünmez olduğum için beni göremezlerdi.

Ö43: İstedigim her yere giderdim. Türkiye'deki bütün şehirlere giderdim.

Ö23: Öğretmenim ben Paris'e gitmek isterdim.

Ö16: Gezerdim. Sonra sıkılınca yüzüğü çıkarırdım atardım. Ailemi görmek isterdim.

Ö14: Önce takardım. Gezerdim. Saklardım yüzüğü. Sonra eve giderdim. Evde de yüzüğü çıkartırdım. Bir saat boyunca takardım her gün.

Hayal etme etkinliğinde öğrencilerin cevapları yaratıcı düşüncelerini destekleyecek yönde oluşturulmuş, olabildiğinde farklı ve açık görüşlü olmalarına olanak sağlamıştır.

4.sınıf “Büyük Josh” (4. Oturum) oturumunda öğrencilerin ifadeleri “*Fikir sunma*” (33), “*Kavram açıklama*” (23), “*Örnek verme*” (20) ve “*Neden ve kanıt sunma*” (12) kodlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu oturumda Lego etkinliği ile değişim kavramı üzerinde durulmuş ve bu doğrultuda bir tartışma ortamı yaratılmıştır. İlgili etkinlik ile ilgili fikir sunma ve örnek verme kodlarından oluşan öğrenci-öğretmen diyalogu aşağıda verilmiştir.

Öğretmen: Sizce insanlar zamanla değişir mi? Değişir diyenler el kaldırsın.

Değişir:22,

Emin değilim:1

Ö22: Değişebiliriz.

Ö10: Ahlakı değişir.

Ö5: Davranışları değişebilir. Boyu değişir. Kilosu değişir.

Ö23: Bence değişmez. İnsan insandır.

Ö8: Bence değişiyoruz. Mesela küçükken küfür ediyordu. Büyüdü çok iyi bir insan oldu. (Örnek verme-Fikir sunma)

Ö24: Öğretmenim bence değişebiliriz. Kötüyken iyi, iyiyken kötü olabiliriz.

Ö18: Değişmez bence. O kişi kavga edebilir, kumar oynayabilir, o kişi büyüdüğünde değişir belki kumarı bırakır aklı başına gelir. İyi bir insan olmaya karar verir. (Örnek verme-Fikir sunma)

Ö2: Arkadaşım o zaman değişir oluyor. Değişmez değil.

Ö18: Doğru düzeltiyorum, değişir.

Etkinlikte öğrencilerin legolar ile farklı nesneler yapmaları ve bu nesnelere isim vermeleri, ne işe yaradığını ve kullanım alanlarını belirlemeleri istenmiştir. Ardından yaptıkları nesneleri gruplar arasında değiştirmeleri ve öğrencilerden yeniden bir nesne oluşturmaları beklenmiştir. Bu iki durum arasındaki değişim ile ilgili tartışma yapılmıştır. “Aynı kalmak ne demektir?” konusu üzerine ya da öğrencilerle: “İnsanlar aynı şekilde değişir mi?”, “Hâlâ aynı insanlar mıyız?”, “Bir nesneye farklı bir ad verildiğinde o nesne değişir mi?”, “Bir nesne farklı amaçla kullanıldığında değişir mi?” sorularından biri oylama aracılığı ile seçilmiş ve beyin fırtınası yaptırılmıştır. Öğretmen nesnelerin değişimlerinden insanların değişimine doğru kaynak sorular yönlendirerek öğrencilerin fikirlerini almaya çalışmıştır. Öğrenciler değişim yönünde fikirler sunmuş ve örnekler vermiştir. Öğrencilerle tartışılan değişim kavramı ile ilgili örnek kavram açıklama kodu altında aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Peki, bir şeyi farklı bir amaçla kullansak değişir mi?

Ö24: Değişmez ama Allah tarafından değişebilir.

Öğretmen: Mesela kalemle top oynasam değişir mi top olur mu?

Ö2: Hala kalemdir.

Öğretmen: Neden?

Ö2: Topta hava var kalemde boya. Topun içinde hava olduğu için daha iyi gidiyor ama kaleme vurursak parmağımız acır.

Ö15: Ben kalemi top olarak görebilirim istersem. Kullanmama bağlı öğretmenim.

Ö1: Kağıdı buruşturup atsak top gibi görürüm.

Öğretmen: O zaman bir şeyi farklı bir amaçla kullanırsak değişiyor mu?

Ö9: Değişebilir ama kendi değişmez amacı değişir.

Lego etkinliği öncesi yapılan bir düşünce deneyinde öğrenciler neden ve kanıtlarını aşağıdaki diyalog gibi sunmuşlardır:

Öğretmen: Biz tamire götürdüğümüz araba hala aynı arabamıdır yoksa farklı mı?

Çoğunluk yeni bir arabadır diyen: 15 kişi

Öğretmen: Neden değişmiş olabilir?

Ö23: Öğretmenim çünkü değişen araca yeni parça takmışlardır. Daha hızlı gider.

Ö18: Eskiden bir arabamız vardı. 150 ile gidiyordu yeni parça taktılar şimdi 170 ile gidiyor.

Ö14: Belki de rengi değişecek.

Ö19: Bir kere kaza yapmıştık. Arabanın burnu çarptı. Sonra plaka düşmüştü. Tamirciye götürdük. Plakası değişti.

Ö3: Öğretmenim benim amcam araba kazası yaptı. Motoru yandı. Tamire götürdüler.

Değiştirdiler. Eskisinden daha hızlı gidiyor şimdi. 250 basıyor şimdi.

4.sınıfların oturumları incelendiğinde öğrencilerin felsefi duyarlılıklarının değiştiği ve geliştiği söylenebilir. Bu yaş grubunda soyut kavram ve konularla çalışmak 2. Sınıf öğrencilerinden daha kolay olmuştur. Öğrencileri felsefi bir tartışma ortamına adapte etmek, soru sorma, sundukları fikirleri neden ve kanıtlarıyla sunma, fikirler arasındaki ilişki ve farklılıkları görme ve karşıt görüş sunma becerileri gibi felsefi duyarlılığa ve eleştirel düşünmeye yönelik becerilerinde gelişme gözlenmiştir. Özellikle öğrencilerin tartışmaya gönüllü olarak katılımları ve felsefi tartışma ortamının verdiği keyifi yansıtmaları filozofların geçtiği yolların henüz başlangıcında olmalarına rağmen, Lone (2012)'un bahsettiği felsefi duyarlılık dünyayı ve insanlığı anlamaya ve anlamlandırmaya çalışma ve durumları olduğundan farklı bakış açılarıyla görebilme, derinlemesine inceleme ve felsefi olarak sorgulayabilme kapasitesi olarak özetlenirse, bu çalışmanın göreceli olarak amacına ulaştığı söylenebilir.

Uygulama sürecinde sınıf öğretmeni tarafından yapılan gözlem araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu aracılığı ile yapılmıştır. Zaman aralıklı (Her zaman, bazen ve hiçbir zaman) kontrol listesi şeklinde hazırlanan formun sonuçları incelenmiş felsefi duyarlılık ve edebi metinler (öyküler) boyutlarına yönelik bulgular sunulmuştur. Sınıf ortamında öğrencilerin diyaloglarının analizi gözlem sonuçlarıyla desteklenmiştir. Buna göre sınıflar sınıf öğretmenleri tarafından gözlenmiş ve gözlem formlarının her oturum sonunda doldurulmasıyla elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.8: İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuklar İçin Felsefe Oturumlarında “Felsefi Duyarlılık” ve “Öykülerin Analizi” Boyutlarına Yönelik Gözlem Sonuçları

	2.Sınıf				4.Sınıf			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Felsefi Duyarlılık								
Grup içinde tartışılan konunun tek bir cevabının olmadığını bilir.	1	1	2	2	1	1	2	2
Düşüncelerini ifade edemediği durumlarda başka soruya geçme hakkının olduğunu bilir.	2	3	3	3	2	3	3	3
Daha fazla düşünme zamanına ihtiyaç duyduğunda öğretmenine söyleyebilir.	1	2	2	3	1	2	2	3
Tartışılan konu hakkındaki düşüncelerini açıkça ifade eder.	1	2	2	3	1	2	3	3
Tartışılan konu hakkındaki düşüncelerini nedenleriyle açıklar.	1	2	2	2	1	2	3	3
Tartışılan konu hakkında akranlarından veya öğretmeninden daha fazla açıklama talep edebilir.	1	1	2	2	2	2	3	3
Tartışılan konu hakkındaki anahtar kavramları keşfeder.	2	2	3	3	2	2	3	3
Tartışılan konu hakkındaki düşüncelerini kanıtlarla destekler.	1	2	2	2	1	2	2	2
Tartışılan konu hakkındaki kendi düşünceleri ile akranlarının düşünceleri arasındaki uyumsuzluğu fark edebilir.	1	2	2	2	2	2	3	3
Varsayımlarda bulunabilir.	1	2	2	2	1	2	2	2
Konuşmadan önce düşünülmesi gerektiğini bilir.	2	2	3	3	2	2	3	3
İtirazlar ve farklı düşüncelerle başa çıkabilir.	1	1	2	2	1	2	2	2
Tartışma esnasında düşüncelerini değiştirmenin normal olduğunu kabul eder.	2	2	3	3	2	2	3	3
Akranlarının düşüncelerine karşı açık fikirli olur.	1	2	2	3	1	2	2	3
Edebi Metinler								
Metni kişisel deneyimleriyle ilişkilendirir.	2	2	3	3	2	3	3	3
Metni sorgular ve değerlendirir.	2	3	3	3	2	3	3	3
Tema ve fikirleri tanımlar.	2	2	3	3	2	3	3	3
Metindeki kanıt ve fikirleri ayırt eder.	2	2	3	2	2	2	3	2
Metinde verilmek istenenlerle ilgili çıkarımlar yapar.	2	3	2	2	2	2	3	2
Eleştirel okuma tutumu geliştirir.	2	3	2	3	2	2	3	3

Gözlem formu maddelerinin felsefi duyarlılık ile ilgili bölümü incelendiğinde “*Grup içinde tartışılan konunun tek bir cevabının olmadığını bilir.*” maddesinde iki sınıf düzeyinin de aynı oranda gelişim gösterdiği söylenebilir. Bu gelişimin yavaş olmasının nedenleri arasında çocukların, felsefenin doğasında yer alan sorulan soruların kesin ve tek bir yanıtının olmayışını, soruların cevaplarının kişiden kişiye farklılık gösterebileceğini henüz kavrayamamaktadır. Ayrıca bütün soruların doğru cevaplarının yetişkinlerde olduğu yanılığına sahip ve belirsizliğe henüz tahammül edemedikleri bir yaş grubunda olmalarından kaynaklanmaktadır.

“*Düşüncelerini ifade edemediği durumlarda başka soruya geçme hakkının olduğunu bilir.*”, “*Daha fazla düşünme zamanına ihtiyaç duyduğunda öğretmenine söyleyebilir.*” ve “*Tartışma esnasında düşüncelerini değiştirmenin normal olduğunu kabul eder.*” maddelerinde hem ikinci sınıfların hem de dördüncü sınıfların gelişme kaydettikleri gözlenmiştir. Sınıf kurallarının birlikte belirlenmesi, rahat ve güvenli bir demokratik sınıf iklimininin oluşturulmaya çalışılması sonucundan öğrencilerin derse katılımlarında ve fikirlerinin değiştirmede öz güven kazandıkları söylenebilir. Ayrıca felsefi tartışmaların doğası gereği öğrenci-öğretmen ve akran-akran etkileşiminden kaynaklanan fikirlerin yeninden inşası sonucunda öğrencilerin düşüncelerini değiştirmesi veya yeninden yapılandırması istenen bir sonuçtur. “*Tartışılan konu hakkında akranlarından veya öğretmeninden daha fazla açıklama talep edebilir.*” maddesi incelendiğinde dördüncü sınıfların ikinci sınıflara göre daha fazla gelişim gösterdikleri görülmektedir. Bunun nedeninin ise ikinci sınıfların tartışmayı yeterince derinleştirememelerinden ve doğru cevabı bulma taleplerinin daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

“*Tartışılan konu hakkındaki düşüncelerini açıkça ifade eder.*” maddesi incelendiğinde dördüncü sınıfların ikinci sınıflara göre daha fazla gelişim gösterdiği gözlenmiştir. İkinci sınıflar düşüncelerini daha sınırlı ve kısa cümlelerle ifade etmiş, dördüncü sınıflar ise daha uzun açıklamalarda bulunmuştur. Felsefi sorgulamanın temel öğelerinden biri olan neden sunma ile ilgili olarak, “*Tartışılan konu hakkındaki düşüncelerini nedenleriyle açıklar.*” maddesi incelendiğinde dördüncü sınıfların ikinci sınıflara göre daha fazla gelişim gösterdiği görülmektedir. Ortaya atılan iddiaların, yapılan yargıların ve sunulan fikirlerin kanıtlarla desteklenmesi de felsefi sorgulamanın temel ilkelerinden biridir. Buna bağlı olarak, “*Tartışılan konu hakkındaki düşüncelerini kanıtlarla destekler.*” maddesine bakıldığında her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin nispeten gelişim gösterdiği

görülmektedir. Gözleme dair bulgular sınıf diyalogları analizinde elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. “*Tartışılan konu hakkındaki anahtar kavramları keşfeder.*” maddesi incelendiğinde iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin de aynı düzeyde gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Tartışılan konunun anahtar kavramlarını bulma ve bunun üzerinden tartışmaya katılma yönünden diyalog analizi ile benzerlik göstermektedir. “*Varsayımlarda bulunabilir.*” maddesi incelendiğinde yapılan diyalog analizlerine benzer olarak her iki sınıf düzeyinde de yeterince gelişme kaydedilmemiştir.

İlk oturumdan beri düşünmenin önemi ve felsefenin düşünme üzerine kurulu olduğu vurgusu yapıldığından, “*Konuşmadan önce düşünülmesi gerektiğini bilir.*” maddesinde her iki sınıf düzeyinde de gelişme sağlandığı söylenebilir. İkinci sınıf öğrencilerinin akranlarını dinleme konusunda problemi olduğu için, “*Tartışılan konu hakkındaki kendi düşünceleri ile akranlarının düşünceleri arasındaki uyumsuzluğu fark edebilir.*” maddesi incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin daha fazla gelişim gösterdiği görülmektedir. Ayrıca düşünceler arasındaki mantık hatalarını ayırmada ve çelişen durumları tespit etmede dördüncü sınıflar daha iyiye, diyaloglardaki karşıt görüş sunma kodunda ikinci bu gözlemin aksine ikinci sınıf öğrencilerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. “*İtirazlar ve farklı düşüncelerle başa çıkabilir.*” maddesi incelendiğinde dördüncü sınıfların nispeten daha başarılı olduğu, ancak her iki sınıfın da istenen düzeyde gelişim gösteremedikleri gözlenmiştir. Bu da öğrencilerin sabırsız davranmalarından ve doğru cevabı bulma isteklerinin fazlalığından kaynaklanmaktadır. “*Akranlarının düşüncelerine karşı açık fikirli olur.*” maddesinde ise, her iki sınıf düzeyindeki de aynı oradan gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerde var olan kendi düşüncelerinin doğru olması kaygısı ve öğretmenden onay alma isteği bu sonucu doğurmuştur.

Oturumlarda öğrencilerle paylaşılan öykülere yönelik olarak yapılan gözlemlerde, “*Metni kişisel deneyimleriyle ilişkilendirir.*” ve “*Tema ve fikirleri tanımlar.*” maddeleri incelendiğinde, dördüncü sınıfların ikinci sınıflara nazaran daha fazla gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin metni daha fazla içselleştirdikleri, gerçek yaşam deneyimleri ile metindeki karakter ve olaylar arasında daha fazla bağ kurduğu, metindeki ana olayı ve metnin vermek istediği düşüncüyü daha kolay kavradıkları belirlenmiştir. “*Metni sorgular ve değerlendirir.*” maddesine bakıldığında her iki sınıf düzeyinin de aynı düzeyde gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Metin ile ilgili soru sorma açısından her iki sınıf düzeyinde de aynı oranda merak ve ilgi uyandığı görülmektedir.

“Metindeki kanıt ve fikirleri ayırt eder.”, “Metinde verilmek istenenlerle ilgili çıkarımlar yapar.” ve “Eleştirel okuma tutumu geliştirir.” maddelerinde de her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin benzer düzeyde gelişim gösterdikleri görülmektedir. Metinlerin eleştirel bir şekilde okunması, metindeki kanıtların tespit edilmesi, çıkarımlar yapılması ve metnin analiz edilmesi açısından oturumlar bağlamında değişim yaşanmasına yönelik gözlem sonuçları diyalogların analizi ile örtüşmektedir.

4.5. İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Öz Farkındalık Becerilerinin Dağılımı

Bu bölümde öğrencilerin oturumlarda yer alan öz farkındalık becerilerinin nasıl değişim gösterdiğine, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci diyalogları, sınıf tartışmaları ve gözlemlere yer verilmiştir. Bu çeşitlilik 2. sınıf ve 4. sınıflarda dört oturum şeklinde verilmiştir. Tablo 4.9’da verilen kodlar her bir oturumda öğrencilerin o kodu kaç defa kullandığını göstermektedir.

Tablo 4.9: İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Öz Farkındalık Becerilerinin Oturumlar Arasındaki Değişimi

Öz Farkındalık Becerisine Yönelik Kodlar	2.Sınıf (Oturumlar)				4.Sınıf (Oturumlar)			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Öz Sevgi	-	-	-	-	-	-	-	17
Bilinçli farkındalık	8	6	-	-	11	-	-	-
Kişisel özelliklerin farkındalığı	-	4	-	2	-	-	-	51
<i>Sevdikleri şeyler</i>	6	34	-	49	-	-	-	8
<i>Hayallerinin farkındalığı</i>	-	15	1	18	-	-	-	2
Duyuların ve duyguların farkındalığı	-	8	214	3	8	129	1	11
Güçlü yönlerinin farkındalığı	1	22	14	26	2	-	-	6
Zayıf yönlerinin farkındalığı	-	6	30	4	-	-	-	-
Fiziksel özelliklerinin farkındalığı	-	7	-	-	-	-	-	13
Deneyimlerinin farkındalığı	1	22	40	1	-	66	-	16
Değişime ayak uydurma	-	-	-	1	-	-	-	5

2.sınıfların öz farkındalıklarına yönelik değişimleri incelendiğinde, öğrencilerin ilk oturumu olan “Neden Felsefe Yapıyoruz?” oturumunda “*Bilinçli farkındalık*” (8) ve “*Sevdikleri şeyler*” (6) kodlarında sıklık gözlenmiştir. İlk oturum daha çok felsefeye giriş niteliğinde olduğu için öz farkındalık becerisi düşüncelerin farkındalığı boyutundadır. Jon Kabat Zinn’e göre bilinçli farkındalık yani mindfulness belirli bir yolda, amaçlı olarak ve yargılamadan dikkatini bulunduğu ana verebilmektir. Çocuklar doğuştan ana odaklı

olmaya eğilimli olduklarından asıl önemli olan şey onlara kulak verebilmek ve bu yeteneklerini devam ettirmelerini ve gelişmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin farkındalıklarını kendi düşüncelerine, duygularına ve iç seslerine çekmek ve felsefi düşünme yollarını kullanarak onların öz farkındalıklarını geliştirmek amacıyla yapılan etkinliklerde bilinçli farkındalık kodu altında aşağıdaki 4. sınıf öğretmen-öğrenci diyaloguna yer verilebilir:

Öğretmen: Merak etmek neden önemli sizce? Neden neden sorusunu sorarız?

Ö12: İçimizde bir ses var kalbimizde, o bize sorduruyor

Öğretmen: Bu ses kimin sesi?

Çocuklar: Bizim

Öğretmen: Peki bu ses nasıl bir ses, kelime mi, resim mi, müzik mi?

Ö7: Benim müzik

Ö16: Benim en sevdiğim şarkı

Ö14: Gözlerimi kapattığımda aklımdan şarkı geçiyor.

Ö8: Benim içimde biri var o konuşuyor.

Öğretmen: Aklında biri var onula mı sohbet ediyorsun?

Ö8: Evet.

Öğretmen: Ne diyor?

Ö8: Hayal kuruyor.

Öz farkındalık bireyin o anda kendini bütünsel olarak geçmiş ve gelecekte bağımsız bir şekilde farketmesi yani bilinçli bir şekilde farketmesinin yanı sıra, kişilik özellikleri, fiziksel özellikleri, geçmiş ve gelecekteki kendiliğinde meydana gelen değişimleri, sevdiği veya sevmediği şeyleri, hayalleri ve ilgi alanları gibi bir çok konuyu da içine alan bir farkındalığı içerir. 2. sınıf birinci oturumunda öğrenciler hoşlandıkları şeyler konusunda fikirlerini ifade etmişler, bunun ile ilgili örnekler aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Peki, İlk soru: Yapmadan duramayacağımız şey nedir?

Ö17: Paten kaymak

Ö9: Rap dinlemek

Ö11: Basketbol oynamak

Ö1: Bisiklet sürmek

Ö15: Konuşmak

Ö10: Oynamak

Öğrencilere filozof olmanın yolları hakkında bazı etkinlikler yapılırken, düşüncelerin kontrolü noktasında öğretmen yapmadan duramayacakları şeyin ne olduğunu sormuşlardır. Öğrenciler bu anlamda sevdikleri şeyler hakkında ifadelerde bulunmuşlar, öncelikle

insanların ortak özellikleri olan yemek, içmek veya nefes almak gibi ihtiyaçlardan ziyade kendi istek ve ihtiyaçlarına somut olarak yaklaşmışlardır. Daha sonra öğretmenin yönlendirmesi ile genelleme yapabilmışler fakat sekiz yaş çocuklarının daha somut, özel ve gözlenebilir özellikleri fark ettikleri göz önüne alındığında öncelikle kendi yaşamlarına ve hazlarına odaklanmalarının olağan olduğu söylenebilir. Aslında bu da öz farkındalıklarının var olduğu ve geliştirilmeye müsait olduğunu gösterir.

İkinci sınıfların “Ben Özelim” (2. Oturum) oturumu öz farkındalık becerisi açısından incelendiğinde, bu oturum zaten kimlik ve değişim ile ilgili olduğundan öğrencilerin ifade yelpazesinin geniş olması olağan bir durum olarak görülebilir. Bu oturumda da öğrenciler “*Sevdikleri şeylerden*” (34) çoğunlukla bahsetmişler, daha sonra “*Güçlü yönlerinin de farkında*” olan ifadeler (22) kullanmışlardır. Öz farkındalık kişinin kendi dikkatinin odağı olması, yani kişi çevreden gelen bir uyarıcıyı algılayıp bilişsel süreçlerden geçirirken, öz farkında bir birey hem bu işi yaptığının hem de o işin farkındadır. Öz farkındalık kişinin öz kontrolünü, bunun neden ve sonucunu çok boyutlu olarak ortaya koyan karmaşık bir süreçtir. Öz farkındalık kişinin geçmişini ve geleceğini resmederken, aynı zamanda kişinin duygularını, düşüncelerini, kişilik özelliklerini, önceliklerini, amaçlarını, davranışlarını, algılarını, duyularını, fiziksel özelliklerini, niyetlerini gibi niteliklerine odaklanmasıdır (Morin, 2011). Öğrencilerin bu kod ile ilgili diyalogu aşağıdaki gibidir:

Öğretmen: Peki sizi özel yapan ne? Başkalarından ayıran özellik nedir?

Ö5: Benimki bisiklete binmek.

Ö6: Ben bisikletle gidiyordum. Tek tekerlekli gittim. Bir gün ön tarafı yukarı kaldırdım.

Öğretmen: arkadaşınız onu özel yapan şeyin bisikleti çok iyi kullanması olduğunu söylüyor. Sizin fikirlerinizi de alabilir miyim?

Ö10: Bende bisikleti çok iyi sürüyorum.

Ö17: Ben çok iyi paten kayıyorum.

Yukarıda verilen diyaologta öğrencilere onları özel yapan şeyin ne olduğu sorulmuş, öğrenciler güçlü yönleri ile ilgili farkındalıklarını dile getirmişlerdir. Bu farkındalık daha çok yapabildikleri şeyler ile ilgili olup, bu da bu yaş grubunun oyun çağına odaklandığını kişisel özelliklerden çok somut ve gözlenebilir davranışlarını yansıtabildiklerini göstermektedir. Öz farkındalık ile ilgili olan bir başka bileşen ise deneyimlerinin yani geçmiş ve geleceğin farkındalığıdır. Deneyimlerinin farkındalığı (38) kodu ile ilgili 4. sınıfların öğretmen-öğrenci diyalogu şu şekildedir:

Öğretmen: Çocuklar şimdi size bir şey göstereceğim buraya bakar mısınız? (elinde afiş var). Çocuklar ben burada bebeğim burada dört yaşındayım, burada beş, burada altı, burada birinci sınıfa gidiyorum. Ben bu kadar küçükken hangi yemekleri hangi oyunları sevdiğimi hatırlamıyorum. Peki sizin ilk hatırladığınız şey nedir?

Ö: Çizgi film izlemek.

Ö8: 2 yaşında uçağa bindim.

Ö2: Nereden hatırlıyorsun ki?

Ö3: Bazı insanlar hatırlar.

Ö4: Bende hatırlıyorum.

Ö10: Bisikletten düştüğümü hatırlıyorum.

Ö11: Eskiden mutfağa giderdik. Çekmecelerin üstüne çıkardık. Lavabonun içinde suyu yakalamaya çalışırdım.

Ö19: Bisikletimin ön tekerini havaya kaldırıyordum.

Ö1: Babamla güreş ve maç yapardık.

Ö5: Birinci sınıfa gitmeden annem, babam ve abim kuzenlerimize gitmiştik.

Ö9: Altı yaşındayken bayramda babamla ben lunaparka gitmiştik.

Ö16:4 yaşındayken ben oyun hamuruyla oynuyordum ve tv izliyordum.

Örnek olarak verilen diyalogda öğretmen öğrencilerin geçmiş ile ilgili deneyimlerinin farkındalığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar onların yaşadıkları deneyimlerin farkında olduğunu göstermekte ve öğrenci-öğrenci diyalogundan da görüldüğü üzere deneyimlerin hatırlamaları ile ilgili tartışmada da bir sonuca vardıkları ve bazen hatırlayamayanın da normal olduğu, bazı insanların da daha erken yaşlarını bile hatırlayabilmesinin mümkün olduğunu da ifade ettikleri görülmektedir.

İkinci sınıf “Arkadaşım DATA duyguları öğreniyor” (3. Oturum) oturumunda öğrencilerle daha çok duygular, düşünceler ve bunların ilişkisi üzerine etkinlikler yapılmıştır. Duyguların ve duyuların farkı, hissetmek, olumlu ve olumsuz duygular, kendi duygu deneyimleri gibi konularda farkındalık kazanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Duyuların ve duyguların farkındalığı öz farkındalık becerisinin bileşenlerinden biri olup bu kod ile ilgili öğretmen-öğrenci diyalogu aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Evet. Üzgün hissettiğimde yerimden kalkmak istemem. Gözyaşlarım gözlerimden akar. Ağlarım. Kötü şeyler düşünebilirim. Birine sarılmak isterim; çünkü bu beni iyi hissettirebilir. Mavi hissederim. “Siz üzüldüğünüzde ne yapıyorsunuz çocuklar?”

Ö10: Babama sarılınca kendimi iyi hissediyorum

Ö6: Arkadaşım beni oyuna almadığında üzülüyorum. Eve gidiyorum, oturuyorum, amcam ve dedemin gelmesini bekliyorum.

Ö14: Ağlıyorum.

Ö9: Bende ağlıyorum. Babamın gelmesini bekliyorum.

Ö8: Ben üzülünce kardeşime sarılıyorum.

Ö15: Üzüldüğümde gider babama anlatırım, o beni dinlemez başka şeylerle uğraşırsa bende onu dinlemem.

Ö18: Bende gider babama anlatırım, babam çözüm bulur, çözüm bulamazsa ağlarım.

Ö4: Ben ağlarım

Ö7: Bende ağlarım.

Ö5: Bende.

Ö20: Ben üzüldüğümde dışarı çıkıp temiz hava almak isterim.

Öğretmen bir duyguyu ifade ederken bu duygunun fiziksel, düşünsel ve davranışsal etkilerinden betimlemeler yaparak örneklendirmiş ve öğrencilerden de üzgün olma duygusunun kendilerinde bıraktığı etkiyi fark etmelerini sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilerin duygularını ve bu duyguların yarattığı duygusal ve davranışsal yansımaları ifade edebildikleri gözlemlenmiştir. Öz farkındalık becerisi aynı zamanda zayıf yönlerini de fark etmeyi içermektedir. Öğrencilerin zayıf yönlerini keşfetmeleri ile ilgili örnek diyalog aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Mesela çok kızdınız bir şeye ne yapıyorsunuz?

Ö6: Sinirlendiğimde bir şeyleri fırlatırım dağıtırım.

Ö15: Ben sinirlendiğimde direk söylerim.

Ö12: Sinirlendiğimde insanlardan yardım istiyorum. Sinirim geçiyor.

Ö7: Ben vurmak istiyorum.

Ö10: Ben çok sinirlendiğimde ona vurmazdım öperdim onu.

Verilen örnekte öğrencilerin olumsuz bir duygu olan öfke duygu durumlarında nasıl davrandıklarına yönelik deneyim ve görüşlerini dile getirmişlerdir. Öfke kontrolü problemi olan öğrenciler bu durumlarını da rahatlıkla dile getirmişler, zayıf yönlerinin farkındalıklarının altını çizmişlerdir.

İkinci sınıf üçüncü oturumda yapılan etkinlikler duyguların keşfedilmesine yönelik olduğundan öğrenciler duygu deneyimlerini paylaşmışlardır. Bu deneyimlere bazı örnekler aşağıda verilebilir:

Öğretmen: Şaşırdığımda ne diyeceğimi ve ne düşüneceğimi bilemem. Gözlerimi ve ağzımı kocaman açarım. Mesela, sürpriz doğum günü partimde çok şaşırmıştım.

Kendimi sarı hissederim. Peki en son sen neye şaşırdın?

Ö20: Hiçbir şeye

- Ö16: Babamın bana bisiklet almasına
Ö8: Dayımlar önce gelmeyeceğim dediler, sonra geldiler ona şaşırmıştım.
Ö19: Doğum günümde sürpriz yapmışlardı, ona şaşırdım.
Ö17: Babam bana köpek aldığında şaşırmıştım.
Ö6: Oyun oynarken adamın kafasına kaç defa vuruyorum ama ölmüyor, ona şaşırdım.
Ö18: Doğum günüm olduğunu unutmuştum, babam ve annem bana sürpriz yaptılar.
Ona şaşırmıştım.
Ö12: Babam bana bisiklet aldığında şaşırmıştım.
Ö5: Sürpriz doğum günü olduğunda şaşırdım.
Ö11: Ben beş yaşındayken arabanın içinde küçük ışıklar var. Dönüyor, böyle arka tarafa gidiyor. Ondan almıştık. Babam bana sürpriz yapmıştı. Ona şaşırmıştım.
Ö14: Babam işten gelince hep bana küçük oyuncaklar alıyordu. Bir keresinde büyük bir oyuncak aldığında şaşırmıştım.

Verilen örnekte öğrencilerin şaşıрма duygusu ile ilgili deneyimlerini paylaştıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin duygu deneyimlerini paylaşırken zorlanmadıkları görülmektedir. Yapılan etkinliklerin öğrencilerin duygularına yönelik farkındalıklarını keşfetmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

İkinci sınıf “Aslan olmak isteyen kedi” (4. Oturum) oturumunda etkinlikler öğrencilerin ilgi alanları, yetenekleri ve hayalleri üzerine oluşturulmuştur. Yani öğrencilerin ana ve geleceğe dair hissettikleri, beklentileri ve umutları üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Aslan olmak isteyen kedi öyküsü, ben olmayı seviyorum etkinliği gibi öğrencilerin ilgi alanlarını ve yeteneklerini sorgulamalarını destekleyen etkinlikler ile birlikte öğrenciler güçlü yönlerinin farkına varmışlardır. Güçlü yönlerinin farkedilmesi ile ilgili öğretmen-öğrenci diyalogu şekildedir:

Öğretmen: Yeteneğiniz olan bir şey var mıdır? Varsa bu nedir? Bir şeyde iyi olduğunuzu nereden anlarsınız? sorusu tahtaya yazılır. İlk önce "Çocuklar herkesin yeteneği olan bir şey var mıdır?"

Ö1: Evet.

Öğretmen: Sizinkileri öğrenebilir miyim?

Ö4: Hızlı koşmak

Ö5: Resim yapmak

Ö1: Hızlı koşma yeteneği

Ö12: Resim çizmek

Ö: Bisiklet sürmek

Ö20: Düşünmek

Ö7: Şarkı söylemek

Ö3: Hızlı yazmak
Ö17: Resim çizmek
Ö14: Resim çizmek
Ö6: Hızlı koşmak ve düşünmek
Ö1: Hızlı koşmak
Ö20: Koşmak
Ö18: Seksek
Ö10: Benimde seksek
Ö16: İki tekerlekli bisiklet sürmek
Ö11: Havada takla atmak
Ö8: Yemek yapmak ve bisiklete binmek
Ö17: Paten sürmek
Ö9: Seksek
Öğretmen: Peki, "Bir şeyde iyi olup olmadığınızı nasıl anlarız?"
Ö10: Beyninden,
Ö6: Aklından
Öğretmen: Akıldaki şey sana ne diyor?
Ö6: Bisikleti sürebilirsin diyor.
Ö11: Dört tekerlekli bisikletten iki tekerlekli bisiklete geçtiğimde oradan anladım.
Ö15: Ben ayaklarımdan anladım, çünkü bisikleti sürerken zorlanmıyordum. Önceden hep ayaklarıma bakıyordum.
Öğretmen: Mesela bisiklet sürüyoruz bisiklet sürerken çok eğleniyoruz değil mi? Peki yapmaktan sıkıldığımız şeyler nelerdir?
Ö14: Benim yazmak
Ö9: Kaykay sürmeyi ve ip atlamayı sevmiyorum ondan yapmıyorum ama resim çizmeyi seviyorum o yüzden onda iyiyim.
Ö9: Evet arkadaşına katılıyorum. Çok güzel dinazor çiziyor.
Ö19: Eğer bir şeyde iyiysek onu birilerine söylemeliyiz. Örneğin ben kaykay sürmeyi sevmiyorum ama paten kaymayı seviyorum diye.
Öğretmen: Çok iyi bir noktaya değindin. Yani bir şeyi seviyorsan onda iyi misin demektir bu? Onda yetenekli olduğun anlamına mı geliyor? Doğru mu anladım?
Ö19: Evet.

Yukarıdaki örnek diyalogda öğretmen öğrencilerin yeteneklerinin farkında olmalarını sağlarken aynı zamanda öğrencilerin yeteneklerinin farkındalıklarına nasıl vardıklarına da işaret etmektedir. Bu yolla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkıda bulunmakta, aynı zamanda öz farkındalıklarını bir neden-sonuç ilişkisi içerisinde kazanmalarını desteklemektedir. Yapılan bu diyalogda öğrencilerin yeteneklerini yapılan o

iş sevmeye bağladıkları sonucuna vardıkları ortaya çıkmış, buna bağlı olarak ortaya aşağıda verilen diyalog çıkmıştır:

Öğretmen: Çok iyi bir noktaya değindin. Yani bir şeyi seviyorsan onda iyi misin demektir bu? Onda yetenekli olduğun anlamına mı geliyor? Doğru mu anladım?

Ö19: Evet.

Öğretmen: Peki, "Yapmaktan hoşlandığınız şeyler nelerdir?"

Ö: Top oynamak

Ö18: Seksek oynamak ve ip atlamak

Ö1: Oyun oynamak (Bilgisayar oyunu)

Ö6: Basketbol oynamak

Ö20: Bisiklet sürmek

Ö4: Saklambaç oynamak

Ö13: Bisiklete binmek

Ö6: Futbol oyununu seviyorum.

Ö8: Annemle birlikte yemek yapmak

Ö2: Basketbol oynamak

Ö19: Bisiklet sürmek, temizlik yapmak, bir de koşmak.

Ö10: Doktorculuk oynamak

Ö12: Resim çizmeyi, bisiklet sürmeyi seviyorum.

İkinci sınıf dördüncü oturumun kazandırması hedeflenen bir başka becerisi hayallerin farkındalığıdır. Bu amaç, hedef veya hayallerin öz farkındalık becerisi ile ilişkisi olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin hayallerini ifade etmede başarılı oldukları söylenebilir.

Öğretmen: Son bir soru çocuklar. "Hayalleriniz var mı? Varsa neler?" Onları duymak için sabırsızlanıyorum. Sırayla söyleyebilir misiniz?

Ö6: Benim hayalim futbolcu olmak.

Ö8: Annem-babam hep yanımda olsun ve abim bizde kalsın istiyorum.

Ö17: En büyük hayalim köpeğimin olması.

Ö16: Takım olmak (Futbol takımından bahsediyor)

Ö19: Kedim olsun istiyorum.

Ö14: Köpeğimin olması ve hikaye yazmak ve okumak istiyorum.

Ö10: Benim için bu sene eylülde doğum günü partisi yapılmasını istiyorum.

Ö9: Kardeşim olmasını istiyorum.

Ö12: Asker olmak

Ö11: Spor aletlerimin olmasını istiyorum.

Oturumlar arası değişimler incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin öz farkındalık becerilerinin etkinlikler ile birlikte gelişim gösterdiği söylenebilir. Yapılan etkinliklerin,

öğrencilerin kendilerini rahat ve güvenli bir tartışma ortamında hissetmelerinin ve öğretmenin moderatörlüğünün öğrencilerin aynayı kendilerine döndürmesini ve iç dünyalarını keşfetmeye başlamalarına katkıda bulunduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan etkinliklerin daha çok öğrencilerin kendini tanımasına yönelik olduğu için de bu değişimin beklendiği sonucuna da varılabilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz farkındalık becerileri incelendiğinde “Neden Felsefe yapıyoruz?” (1. Oturum) oturumunda düşüncelerinin ve duygularının farkında olma ile ilgili etkinlikler yapılmış, öğrenciler bu nedenle bulundukları anda kendi zihinsel süreçlerine ve iç dünyalarına odaklanmışlar, bilinçli farkındalık kodu altında daha çok cevap verdikleri gözlenmiştir. Bu kod ile ilgili örnekler aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerin zihinlerinde birşeyler oluşturabilmek için "Ne yapmadan duramayız?" sorusu soruldu.

Ö2: Oyun oynamadan

Ö4: Konuşmadan

Ö13: Düşünmeden

Ö10: Her gün uyumadan

Ö15: Her gün yemek yemeden

Ö15: Aklıma bir şey gelince onu yapmadan duramıyorum.

Ö11: Ders çalışmadan

Ö1: Sürekli oturamam

Ö19: Hareket etmeden duramam. Mutlaka atlamam lazım. Hep oturamam.

Ö23: Nefes almadan duramam.

Öğretmen: "Peki,bakalım nefes almadan durabiliyor muyuz?" Üç kadar sayalım ve nefeslerimizi tutalım. Bakalım durabiliyor muyuz? 1,2,3.

Öğrenciler saymaya başladı. 25-45 sn arası bir süre söylendi.

Ö23: Öğretmenim ben 50 ye kadar tutabiliyorum.

Ö12: Durabiliyormuşuz öğretmenim.

Yukarıdaki örnekte verilen diyalogda öğrencilerle bir düşünce deneyi yapılmıştır. Bu düşünce deneyi üç adımdan oluşan onların filozof olduklarını kanıtlayan bir etkinliktir. Bu etkinliğin üçüncü adımı öğrencilerin düşüncelerine odaklanmaları ve onu kontrol etmeye çalışmaları bu esnada dikkatlerini kendilerine ve nefeslerine vermeleri sağlanmıştır. İnsan olarak neye ihtiyaç duydukları, bedensel ve ruhsal olarak farkındalıkları ve bilinçli bir şekilde ana odaklanmaları yönünde desteklenmişlerdir. Öğrenciler bu yaş grubu göz önüne alındığında bilinçli farkındalık konusunda yeterli oldukları söylenebilir. Öğrencilerin bu oturumda duyu ve duygularına farkındalıkları konusunda da görüşlerini ifade etmişlerdir.

Çocuklar için felsefe kurallarını belirleme ve düzenleme konusunda yapılan etkinlikte bu kod ile ilgili aşağıdaki diyalog örnek olarak gösterilebilir:

Öğretmen: Biz konuşurken bizi dinlemezlerse ne hissediyoruz?

Ö2: Üzülürüz.

Ö11: Sinirleniriz.

Ö17: kalbimiz kırılır.

Ö21: Çok üzülürüm.

Ö1: İçimden kızardım.

Ö8: Ona kızardım ve üzülürdüm. Arkadaşıma teneffüste derdim ki sen benim arkadaşısın, düşüncelerim senin için önemli değil mi diye sorardım.

Yukarıdaki örnekte dinleme kuralı ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu da öğrencilerin çocuklar için felsefe oturumlarında duygularının farkında oldukları ve bunu ifade edebildiklerini göstermektedir.

Dördüncü sınıf “Robot Çocuk” (2. Oturum) oturumunda duygular, duyular ve bunlarla ilgili deneyimlere ilişkin etkinlikler yapılmış ve bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. Duyguların farkındalığı, duyguların duyular üzerindeki etkisi veya tam tersi durumlar, hissettikleri duyguların kendi yaşantılarında yansımaları, olumlu ve olumsuz duyguları ayırt etme, olumsuz duygularla baş etme gibi öz farkındalığa yönelik özellikler kazandırılmaya çalışılmıştır. Bununla ilgili örnek aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Çocuklar gözlerinizi kapatın ve mutlu olduğunuz bir anı hayal edin. Nasıl hissettiğinizi ve neler düşündüğünüzü hayal edin. Zamanda yolculuk yapın.

Ö2: Kardeşimin doğduğu gün.

Öğretmen: Nasıl hissettin kendini.

Ö2: Çok mutluydum.

Öğretmen: Ne yaptın?

Ö2: Kardeşimi görür görmez sarıldım.

Ö12: Lunaparka benzeyen bir yere gitmiştik. Çok mutluydum.

Öğretmen: Nasıl bir yerdi?

Ö12: Bir sürü dönme dolap gibi oyuncaklar vardı. Çarpışan arabalar. Bir sürü eğlenceli şey vardı.

Ö8: Ailecek gezmeye gittik. Amcamlarla. O zaman mutlu hissettim.

Ö9: İlk bisiklet sürmeyi öğrendiğim gün mutlu hissettim. Çok heyecanlanmışım.

Ö21: Abimin askerden geldiği gün.

Ö16: İlk lunaparka gittiğimiz gün.

Ö19: Ailecek Türkiye maçına gitmiştik. Çok mutluydum o gün. Maalesef 2-1 yenilmiştik ama olsun.

Ö17: Ailecek Ankara'daki akrabalarımızı ziyarete gitmiştik bayramda .

Ö24: Benim bisikletimin lastiği sönmüştü. Dedem geldi. Elinde pompayla lastiği şişirdi. O zaman mutlu olmuştum.

Ö5: Ben altı yaşındayken doğum günüm olmuştu. Babam beni lunaparka götürmüştü. Orada bir oyuncağa binmişim. O zaman mutlu olmuştum.

Ö6: Anneanemlere gittiğimizde babam yolda giderken bana bir hediye almıştı. Oyuncak. O zaman çok mutlu olmuştum.

Ö20: Okula ilk başladığım gün.

Ö3: Babam bana paten seti aldığımda.

Öğretmen: Şimdi de çok üzgün olduğunuz bir zamanı düşünün. Neden üzgün hissettiğiniz?

Ö18: Büyük dayımın ameliyat olduğunu duyunca üzülmişim. Tam da dündü.

Ö14: Kardeşim hasta olduğunda.

Ö11: Babam ameliyat olunca çok üzülmişim.

Ö22: Abim askere gittiği zaman.

Yukarıda verilen diyalogda öğrencilerin yaşadıkları duygular ile bunu deneyimledikleri anıları yer almaktadır. Öğrencilerin hangi durumlarda hangi duyguları hissettikleri ve bunu rahatlıkla dile getirmeleri, duygularının farkında olduğunun ve yapılan etkinliklerin de bunu desteklediğini göstermektedir.

Dördüncü sınıf “3E” (3. Oturum) oturumunda saygı konusu işlendiğinden öğrencilerin sosyal farkındalık becerileri üzerinde durulmuştur. Bu nedenle öz farkındalık becerileri konusunda herhangi bir kodlama yapılamamıştır.

Dördüncü sınıf “Büyük Josh” (4. Oturum) oturumu kimlik gelişimi ve değişim ile ilgili olduğundan öz farkındalık becerisi ile ilgili en çok etkinlik bu oturumunda gerçekleştirilmiştir. Bu oturumunda öğrencilerle kendilerini algılamaları, kendilerine sevgi ve şefkat duymaları alanlarında etkinlikler yapılmış, tartışma ortamı sağlanmış ve öz sevgi alanında öğrenciler kendilerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen: Çocuklar günlüklerimizi açalım şimdi. Tahtadaki soruları yazalım ve altına cevaplarını yazalım. Kendimizi sevdiğimizi nasıl anlarız ?

Ne yapıyoruz kendimiz için hadi bakalım.

Ö17: Saygılı oluyoruz.

Ö4: Kendimize iyi davranıyoruz. Saygı duyuyoruz.

Ö16: Çok şanslı günlerimizde kendimizi sevdiğimizi daha iyi anlıyoruz.

Ö15: Kendimize özenerek, kendimize saygı duyarak, duygularımızı anlayarak ve ekendimize güvenerek.

Ö23: Kendimize güvenerek, saygı duyarak, kendimizin en iyisi olduğuna inanarak.

Ö19: Kendimizin duygularını hissederek ve anlayarak.

Ö9: Bence sadece kendimize değil, evrendeki canlılara, hayvanlara da saygı duyarak, iyi davranarak.

Yukarıdaki örnek diyalogda öğrencilere kendilerini sevdikleri varsayılarak bunu nereden anladıkları sorulmuştur. Öğrenciler öz saygıyı, öz güveni, öz bakımı, kendi duygu ve düşüncelerini anlamayı aynı zamanda öz farkındalığın bir başka parçası olan başkalarına olan davranışlarını veya başkalarının kendilerine yansımaları içeren başkasının öze farkındalığı alanlarında görüşlerini sunmuşlardır. Sayılan bu özellikler bir arada toplanıp öz sevgi kodu altında adlandırılmıştır. Ayrıca öğrenciler dördüncü oturumda kişilik özellikleri ile ilgili de fikirlerini sunmuşlardır. Öğrencilere kendileri ile ilgili beş özellik yazmaları istenmiştir. Ö8, “İyi, yardımsever, adaletli, hoşgörülü, güvenilir”, Ö11, “İyi biri, çalışkan, yardımsever, biraz inatçı, cana yakın”, Ö12, “Güzel, çalışkan, dürüst, hayvan sever, tatlı”, Ö24, “Eğlenceli aktiviteleri seviyorum. Kötü günümde ve iyi günümde benimle arkadaş olan kişilerle arkadaş olurum. Saçım siyah, kahverengi gözlüyüm. Hoşgörülü ve yardım sever bir insanım.” şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler kendileri ile ilgili özellikleri bazen kişilik özellikleri olarak, bazen de fiziksel özellik ya da sevdikleri şeyler veya karakterde olan insanlarla tanımlamışlardır. İkinci sınıflara kıyasla kişilik özellikleri anlamında sadece sevdikleri şeylerden bahsetmemişler, soyut olarak kendi kişiliklerini tanımlamışlardır. Adalet, dürüstlük, iyi bir arkadaş olma veya hoşgörülü olma tanımlamalarının dördüncü sınıf düzeyinin öz farkındalık anlamında daha yeterli bir yaş grubu olduğunu göstermekteyken ikinci sınıflar için başlangıç düzeyinde olmasının yapılan etkinliklerin öğrencilerde daha erken yaşlarda çocuklar için felsefe ile etkileşimlerinin olmasının daha etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kavramları ve sorgulamaları daha erken yaşlarda söz konusu iken ilkökul düzeyine geldiklerinde bu özelliklerini kaybetmemeleri için ve somut kavramlardan soyut kavramlara ve konulara geçebilmeleri için çocuklar için felsefe ile daha erken yaşlarda tanıştırılması gerektiği söylenebilir.

Öz farkındalık becerisinin bileşenlerinden olan geçmiş yaşama dair deneyimi de öğretmenin kendi bebeklik ve çocukluk fotoğrafını sınıfa getirip kendi çocukluk

hatıralarından bahsetmesiyle ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Bu etkinlik ile ilgili öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

Öğretmen: Çocuklar çocukluğumuzdan bu yana hatırladığımız ilk hatıra nedir?

Ö8: Öğretmenim anaokulunda çektiğimiz bir fotoğrafı gördüm ve o anları hatırladım, okulu hatırladım.

Ö18: Babam annaem ve abim hastaneye gitmiştik abimi görmeye. Abim yaralıydı. Hala aklımda.

Ö4: Memelektimiz Adana'da dedemiz kuş beslerdi damda ben kuşlara çiz diyordum.

Ö11: Bende küçükken suya bumbum diyordum.

Ö9: Öğretmenim biz bir kere lunaparka gitmiştik. Lunaparktaki her yere adımı yazmıştım. Kağıtlara yazmıştım adımları, dönme dolabın sandalyesine bırakmıştım.

Ö16: Ben küçükken babamla pikniğe gitmiştik. O zaman uçurtma uçurmuştuk. Onu hatırlıyorum.

Ö6: Küçükken okula gittiğimi hatırlıyorum.

Ö12: Küçükken hayvanat bahçesine gitmiştik. Onu hatırlıyorum.

Ö11: Kuşlarla oynadığımı hatırladım.

Ö17: Benim bir hatıram var. Top oynardık. Onu ben yakalayamıyordum.

Ö24: Çok küçükken evimizin yemyeşil olduğunu hatırlıyorum. Çok bebekken.

Yukarıdaki örnekte verildiği gibi öğrenciler önceki deneyimlerinin farkındadırlar. Geçmiş yaşantıların farkında olma öğrencilerde kendi tarihinin bilincinde olma yoluyla öz farkındalığın bir bileşeni olarak ele alınmıştır. Dördüncü sınıflarda oturumlarda öğrenciler zayıf yönleri ile ilgili görüşlerini dile getirmemişlerdir. Bunun sebebi öğretmenin bu bileşen ile ilgili yeterli etkinlik yapamamasına bağlanabilir.

İkinci ve dördüncü sınıfların öz farkındalık becerileri genel olarak incelendiğinde yapılan etkinliklerin öğrencilerde değişim yarattığı söylenebilir fakat öğretmenin her bir öz farkındalık bileşeni için ayrı ayrı etkinlikler yapması, öğrencilerin sorgulamalarını bütün bileşenlerde derinleştirmesi anlamında daha çok etkinlikler yapması gerektiğini göstermektedir. Duval ve Wicklund (1972)'e göre çocuklar öz farkında olmadan önce kendilerine bir obje gibi bakabilmeyi öğrenmelidir. Öz farkındalık ancak çocuk aynı durumla, yani kendini kendi olarak inceleyecek, kendini boyutlara ayırıp, tanımlayıp, kavrayacak kadar bu durumu tekrarladığında gerçekleşebilir (s.52). Bu nedenle öğrencilerin çocuklar için felsefe sorgulamalarına, soru sorma ve tartışma ortamında bulunmaya yabancı oldukları göz önüne alındığında, yapılan kısa süreli bu araştırmanın öz farkındalık becerisini geliştirebilme anlamında başlangıç niteliğinde nispeten de olsa bir gelişmeye ön ayak olduğu düşünülebilir.

4.6. İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Farkındalık Becerilerinin Dağılımı

Bu bölümde öğrencilerin oturumlarda yer alan sosyal farkındalık becerilerinin nasıl değişim gösterdiğine, öğretmen-öğrenci, öğrenci öğrenci diyalogları, sınıf tartışmaları ve gözlemlere yer verilmiştir. Bu çeşitlilik 2. sınıf ve 4. sınıflarda dört oturum şeklinde verilmiştir. Tablo 4.10’de verilen kodlar her bir oturumda öğrencilerin o kodu kaç defa kullandığını göstermektedir.

Tablo 4.10: İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Farkındalık Becerilerinin Oturumlar Arasındaki Değişimi

Sosyal Farkındalık Becerisine Yönelik Kodlar	2.Sınıf (Oturumlar)				4.Sınıf (Oturumlar)			
	1	2	3	4	1	2	3	4
İletişim	4	3	19	2	2	-	52	5
Empati	-	10	120	3	10	15	46	6
TOPLAM	4	13	139	5	12	15	98	13

2.Sınıfların sosyal farkındalık becerileri incelendiğinde “Neden felsefe yapıyoruz?” (1. Oturum) oturumunda öğrenciler daha çok felsefi düşünmeye yönelik etkinliklere yönlendirildiğinden ve çocuklar için felsefe kuralları açısından yeterli donanıma sahip olmadıklarından akran iletişimi açısından yetersiz oldukları söylenebilir. İkinci oturum olan “Ben Özelim” etkinliklerinde ise öğrenciler öyküde yer alan kahramanın farklılığının kabul edilmemesi, çocuğun kendilik algısının bundan zarar görmesi ve uğradığı zorbalığa karşı aldığı tutum göz önüne alındığında öğrencilerin kendileri olay kahramanının yerinde koyması ve buna uygun ifadeler kullanması yerindedir. Çocukların empatik ifadeleri ile ilgili bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Öğrenci sorusu: Cenk ve Mert neden hep onunla (Ege'yle) alay ediyorlar ?

Ö9: Çok küçük olduğu için alay ediyorlardı.

Ö15: Küçük olduğu için alay ediyorlar.

Öğretmen sorusu: Siz Ege'nin yerinde olsaydınız ne hissederdiniz?

Ö1: Çok üzülürdüm.

Ö10: Çok üzülürdüm.

Ö6: Sinirlenirdim.

Öğretmen: Böyle bir arkadaşınız olsa nasıl davranırsınız ?

Ö7: Onu döverdim.

Ö2: Bende ona kötü davranırdım.

Ö11: Hayır, ben iyi davranırdım.

Ö19: İyi davranmalıyız.

Ö15: Arkamı dönüp giderdim.

Ö8: İçimden geleni söyledim.

Öğretmen: Örneğin, ne söyledin?

Ö8: Neden böyle davranıyorsun. Çok üzülüyorum derdim.

Yukarıda verilen diyalogda öğrencilere kendilerini öyküde yer alan Ege'nin yerine koydukları görülmektedir. Öğrencilerin sorduğu soru ile başlayan diyalog daha sonra öğretmenin onlara empatik sorular sorması ile yönlendirilmiştir. Empati hem kendinin hem de başkasının duygularını hissetme, tanımlama ve anlayış oluşturma olarak ele alındığında bunun son basamağını ise yapılan bu empatinin karşıdaki bireye yansıtılması yani tepki basamağı oluşturur. Bu nedenle öğretmen hem öğrencilerin duygularını anlama, bunları tanımlamalarını sağlama ve verdikleri ya da verebilecekleri olası tepkileri sorgulama yoluyla empati yapmalarını sağlama yoluna gitmiştir. İkinci sınıfların “Arkadaşım DATA duyguları öğreniyor” (3. Oturum) oturumunda ise duyguları tanıma ve tanımlama ile ilgili etkinlikler yoğun olarak yapıldığından burada öğrencilerin empati yapmaları ve iletişim kurmaları beklenmektedir. Önder (2015)'e göre empati öğretilebilir bir nitelik olup, bu süreçte öz farkındalık önemlidir. Kendi duygularının farkında olan ve bunu başkalarının duygularından ayırt edebilenler güçlü empati kurabilenlerdir. Empatik beceriyi kazanma sürecinde duyguları adlandırma, ayırt etme ve bunun uygun bir şekilde ifade edilmesi, aynı zamanda duygularıyla başa çıkabilme ve halihazırdaki olayın kendi üzerindeki etkisinin yanısıra diğer kişilerin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını fark edebilir (s.52-53). Bu oturumda yer alan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö3: Alper yeni aldığı kazağını kaybetti. (Üzgün)

Ö3: Bencede öğretmenim üzgün.

Ö12: Mehmet okuldan geldi. Annesi öğlen yemeği hazırlamıştı. Mehmet'in midesinden sesler geliyordu. (Acıkmış)

Öğrenciler: Acıkmış.

Ö15: Nur'un bir kızkardeşi doğdu. (Seviniyor)

Ö14: Sevinçli

Ö8: Benim bir kuzenim olacak.

Öğretmen: Ne güzel.

Ö1: Arda'nın dondurması yere düştü. (Üzgün)

Ö14: Üzgün

Ö3: Babam kardeşime iki çikolata almış. Bende iki tane istiyorum.

Ö7: Kıskançlık

Ö20: Kızgınlık

Ö17: Tüylü çok hasta. Ameliyat olacak. (Üzgün)

Ö1: Endişeli

Ö5: Üzgün

Ö19: Şeyda bu sabah uyandığında okula geç kaldığını farketti. (Şaşırması)

Ö11: Mutsuz

Ö14: Mutsuz

Ö4: Üzgün

Ö2: Korkmuş

Ö6: Heyecanlı

Ö10: Aceleci

Ö6: Titriyor

Öğretmen: Titreyince ne oluyor? Telaşlı kelimesini duydunuz mu çocuklar?

Ö6: Evet heyecanlı demek

Yukarıda verilen diyalogda öğretmen tarafından verilen durumlarda hissedilecek duyguların öğrenciler tarafından tahmin edilmesi istenmektedir. Her öğrenciye bir örnek durum dağıtılmış bu durumda kendileri olsalardı ne hissedecekleri sorulmuş, öğrenciler de durum ile ilgili duygulara yönelik tahminlerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin empatinin başkasının duygularını hissetmesi, tanımlaması ve anlaması basamaklarında yapılan etkinlikler sonrasında yeterli düzeyde oldukları görülmektedir.

İkinci sınıf “Aslan olmak isteyen kedi” (4. Oturum) oturumunda öğrencilerin daha çok ilgi alanları, yetenek ve hayalleri üzerine etkinlikler yapıldığından sosyal farkındalık alanında verdikleri ifadeler sınırlı kalmıştır.

Dördüncü sınıfların “Neden felsefe yapıyoruz” (1. Oturum) oturumunda ve “Robot çocuk” (2. Oturum) oturumlarında öğrencilerin empati kodu altında düşüncelerini ifade ettikleri görülmektedir. Sosyal farkındalık, diğer insanların farklılıklarını değerlendirme, anlama ve perspektif alma, onlarla ilgilenme, diğer insanların duygusal deneyimleri ile empati duyma, sempati, duyarlılık ve ilgi gösterme gibi becerileri içerir (Bahman ve Maffini 2008, Beamish ve Bryer 2015; Davidson 2011, Kress ve Elias 2006; Akt. Huynh, 2018). Çocuklar için felsefe oturumlarında özellikle sınıftaki iletişim kuralları ile ilgili hatırlatmalar yapıldığında öğrencilerin birbirlerinin fikir, duygu ve düşüncelerini önemsemeleri yönünde diyaloglarla karşılaşmıştır. Bu diyalogdan dinleme ile ilgili bir örnek aşağıda verilmiştir:

Ö13: Arkadaşımızın ne düşündüğü önemsememiz gerekir.

Öğretmen: Bunu nereden anlıyoruz?

- Ö13: Arkadaşımız konuştuğumuz konu ile ilgili soru soruyorsa, dinliyorsa ve anlattıklarımızı eğlenceli buluyorsa önemsemediğini gösterir.
- Ö5: Göz teması kurarsak bu ona onu dinlediğimizi gösterir.
- Ö18: Onlar bizim kardeşlerimiz gibi olduğu için.
- Ö11: Arkadaşımızı dinlemezsek kalpleri kırılabilir.
- Ö3: Ona soru sorarsak, ilgilenirsek önemsemiş oluruz.

Dördüncü sınıf “Robot Çocuk (2. Oturum)” oturumu ağırlıklı olarak duyguları tanıma, ifade etme ve duygu deneyimleri ile ilgili olduğundan öğrenciler empati becerisine yönelik ifadelere yer vermişlerdir. “Robot Çocuk” öyküsünün ardından çocukların sordukları sorulardan en çok merak edileni tartışmaya açılmış, öğrenciler bu süreçte kendilerini öykünün karakterinin yerine koyarak duygularını ifade etmişlerdir. Sözü geçen öğretmen-öğrenci diyalogu aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: David ve Martin kavga ettikten sonra tekrar barıştılar mı? Bu soruyu kim sormuştu?

Ö1: Ben öğretmenim.

Öğretmen: İlk sen cevaplamak ister misin?

Ö1: Bence barışmadılar, çünkü en son kavga ettiklerinde çok kötü kavga etmişlerdi. Robot çocuk buna çok üzülüyordu. Bence barışmış olamazlar.

Ö13: Bence öyle bir şey olmadı öğretmenim, çünkü hikayede böyle bir şey anlatılmıyor. Kavga ettikleri yerde bitiyor zaten.

Öğretmen: Arkadaşlarından birine sen söz verir misin?

Ö4: Bence barıştılar çünkü David ve Martin aynı şeyi istiyorlar. Martin evine geliyor. David Martin'in yerine geçiyor ama Martin geldikten sonra biraz kavga ediyorlar ama bence Martin David gittikten sonra pişman olmuş olabilir.

Ö23: Öğretmenim bence barışmamışlardır, çünkü Martin David'e kötü davranıyor.

Ö19: Barışmadılar bence çünkü hikayede barıştıkları anlatılmıyor.

Öğretmen: Eklemek istediğiniz bir şey yoksa ikinci en çok seçilen soruya geçelim. 13. sorumuz. Martin David'e neden kötü davranıyor? Bu soruyu soran kimdi çocuklar? Önce ilk soruyu soran cevap versin.

Ö4: Annesi David'i seviyor Martin'i de o yüzden.

Ö12: Öğretmenim ben annemi seviyorum diyor David, ötekisi de ben annemi daha çok seviyorum diyor. Kavga ediyorlar o yüzden.

Ö9: İkisi de annelerini sevdikleri için üzölmüşler o yüzden.

Ö20: Martin insan olduğu için. David robot olduğu için kavga ediyorlar.

Ö16: Martin gerçek çocuk olduğu için onunla kavga ediyor. David'e sen gerçek çocuk değilsin robotsun diyor. David ben gerçek çocuğum diyor. Kavga ediyorlar. Kavga ettikleri için annesi onu bırakıyor ormana ama David'i, çünkü o bir robot.

Ö1: Martin David'i kıskanıyor bence öğretmenim.

Öğretmen: Siz ne düşünüyorsunuz? Katılıyorum diyenler: 15, Katılmıyorum diyen: 3
Emin değilim diyen: 1

**Ö7: Evet, çünkü Martin annesinin kendi annesi olduğunu bildiği için kıskanıyor.
Onu robot çocukla paylaşmak istemiyor.**

Örnek olarak gösterilen diyalogda Robot David ile gerçek bir çocuk olan Martin arasındaki çatışmayı ele aldıklarında onların yaşadıkları duygulardan çıkarsamalar yapmışlar, onların hissettikleri duyguları anlamaya, tanımlamaya ve ifade etmeye çalışmışlardır. Bu süreçte öğrencilerin karakterler ile empati yapabilmeleri ve bu empatiyi duygu, düşünce ve tepki boyutlarında yansıtmaları öğrencilerin sosyal farkındalıklarının gelişimi açısından önemli olduğunu söylenebilir. Öğrenciler bu etkinlikte olumsuz duyguları tanımlama ve empati yapmada zorlanmamışlar, aynı zamanda aynı oturumun başlangıcında öğrencilere 1971 yapımlı Selmi Andak bestesi olan “Hayat Sevince Güzel” şarkısı ile sevgi teması altında olumlu duygularını fark etme ve tanımlama yoluna gidilmiştir. Bu etkinlik ile birlikte öğrencilere bu şarkıyı dinlerken onlara ne hissettirdiği ile ilgili soru sorulmuş, Ö12, “Çok güzel duygular hissettim.”, Ö3, “Sevinç ve mutluluk hissettim”, Ö9, “İçinde mutluluk var”, Ö24, “Kötülüğü yok etme” gibi cevaplar vermişlerdir. Bu süreç öğrencilerin duyguların derinliğinde inme duyguları düşünceler ile ifade etme ve tepki verme anlamında kendi duygularını tanımadan yola çıkarak başkalarını anlama serüveninde bir adım olarak görülebilir.

Dördüncü sınıf “3E (3. Oturum)” oturumunda öğrencinin moderatör olduğu etkinlikler yapılmıştır. Bu nedenle öğrenciler akran iletişiminden daha fazla yararlanmışlardır. İletişim kodu ile ilgili örnek diyalog aşağıda verilmiştir:

N: Diğer sorumuza geçelim. "Birbirimize neden saygılı olmalıyız?"

Ö11: Çünkü saygılı olursak geleceğimiz de, dünyamız da güzel bir yer olur.

Ö24: Eğer saygılı olsaydık hiç kargaşa kalmazdı.

Ö21: Eğer birbirimize saygılı olursak hiç sorun çıkmaz.

H: Şimdi telefonla bir izleyicimiz bağlanıyor. Merhabalar. Nasılsınız?

İzleyici: İyiyim. Siz?

H: Bizde iyiyiz. Teşekkür ederiz. Sorunuzu alabilir miyiz?

İzleyici: Saygılı olmazsak yaşanır mıydı?

N: Bunu seyircilerimize soralım.

Ö22: Soruyu tekrar alabilir miyiz?

İzleyici: Saygılı olmazsak yaşanır mıydı? Neden?

Ö10: Herkes dünya savaşı gibi savaş yapardı.

N: Savaşla ilgili bir şey yok ama teşekkür ederiz. Şimdi başka bir soruya geçelim.

"İnsan illa ki insana mı saygı duymalıdır?"

H: Çok güzel soru cevaplamak isteyen var mı?

Ö18: Olmalıdır. Çünkü dünya çok daha iyi bir yer olabilir. Gelecekte daha iyi bir mesleğe gidebilir.

Yukarıda verilen öğrenci-öğrenci diyalogunda öğrencilerin moderatör oldukları "Filozoflar Tartışıyor" adlı etkinlik yapılmıştır. Açık oturum şeklinde yapılan bu tartışmada öğrenciler bir televizyon programı düzenleyerek saygı konusu çerçevesinde dersi yürütmüşlerdir. Soru-cevap şeklinde yürütülen açık oturum izleyicilerin soru sorması şeklinde başlatılmış, daha sonra telefonla yayına bağlanma ve mesajla katılma gibi öğrencilerden gelen yaratıcı fikirlerle de desteklenmiştir. Öğrencilerin oturumu sahiplenmeleri birbirleri ile iletişim kurmaları ve empati yapmaları açısından önemli olduğu bu oturumda öğrencilerin verdiği cevapların frekanslarından da anlaşılmaktadır.

Öğretmen: Birine saygı duymak ne demektir?

Ö2: Ona karşı dürüst olmak, ona iyi davranmak, onu dinlemek ve yalan söylememek

Ö6: O insanın duygu ve düşüncelerini dinlemek

Ö18: O insanı dinlemek ve önemsemek

Ö12: İnsanlara kibar davranmak

Ö11: Sözü kesmemek, dinlemek ve alay etmemek

Ö5: Sana saygılı olmasını istiyorsan, sende ona saygılı olursun. Kibar davranırsın.

Ö22: O insanın dediklerini dinlemek ve anlamak

Ö17: Büyüklerimize saygılı davranmak ve yaşlılara yardım etmek

Ö4: İnsanların duygu ve düşüncelerine önem vermek, onlara iyi davranmak, doğruyu söylemek ve yardım etmek.

Ö16: Alay etmemek, iyi davranmak ve o insanı dinlemek gerekir.

Ö24: O insana iyi davranmak, kötü sözler söylememek, vurmamak ve güzel yardımlar yapmak

Ö15: O kişinin duygularını anlamak

Ö20: Onunla alay etmemek, ona vurmamak ve kötü sözler söylememek

Ö21: Ona anlayış göstererek ve yaptıkları şeylere saygı duyarak ve ilgilenerek saygı gösteririz. Mesela, Öğretmenimize saygı duyuyoruz çünkü o bize bir çok şey öğretiyor.

Ö1: Ona iyi davranmak

Ö19: Arkadaşıma iyi davranırsam, ona yardım edersem, onu dinlersem ona saygılı olurum. Arkadaşım da bana saygılı olur.

Ö16: İyilik yaparak ve yardım ederek saygılı olabilirim. Alay etmeyerek.

Ö7: Kötü sözler söylemem, iyi davranırım ve duygularını anlarım.

Ö14: Onunla ilgilenirim ve dürüst olurum. Hiç yalan söylemem.

Ö13: O insanın duygu ve düşüncelerini dinlemek ve onu anlamaktır. Zor zamanında ona yardım etmektir. Kibar davranmaktır. Aynı şeyleri düşünmesen de saygılı davranırsın ve o da sana saygılı davranır.

Ö18: Bana kötü davransa bile ona iyi davranırım. Kibar olurum. Neden kötü davranıyorsun diye sorarım.

Verilen öğrenci-öğretmen diyalogu öğrencilerin sosyal farkındalığın iletişim ve empati alanlarını karşılıklı saygı ve anlayış boyutlarında ilgilendirmektedir. Etkinliklerde kazandırılması planlanan saygı kavramının derinlemesine tartışıldığı bu oturumda öğrenciler kavram analizi yapmışlar, aynı zamanda saygının karşılıklı olduğunun ve sosyal ortamdaki yerinin de altını çizmişlerdir. Öğrencilerin başkalarını anlaması ve kabul etmesi özellikle farklılıkların olduğu toplumlarda ve okullarda karşılıklı saygı ve anlayışın varlığı huzurlu ve etkili bir vatandaşlık hayatının kurulması adına önemlidir. Birbirlerini dinleyebilen, farklı perspektiflere karşı hoşgörülü davranabilen ve kişilerin sunduğu farklılıkları takdir eden insanlara ihtiyaç vardır. Bu kazanımların ediniminin yetişkinlikte başlaması mümkün değildir (Morrell veMorrell, 2012). Çocuklar için felsefe oturumları özellikle demokratik bir sorgulama toplumunun oluşturulmasında, kuralların yalnızca sözel anlamda tekrarlanmasından veya okul panolarına asılmasından öteye gidilerek bir toplumun üyesi olmanın gerektirdiği görev ve sorumlulukların bilincinde olmayı, bu kuralları semantik anlamda da kavrayabilen ve bu derinlemesine çözümlemenin yarattığı mantıktan yola çıkarak hayatına şekil veren bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu etkinlikler sürecinde öğrencilerin saygı kavramını sadece kavram olarak tartışmakla kalmadıkları ve kendi hayatlarına da geçirdikleri aşağıdaki örneklerle gösterilebilir:

N: Telefonla katılmak isteyen bir izleyicimiz daha var?

İzleyici2: Arkadaşlarımıza veya akrabalarımıza saygı duymakta keyif alıyor musunuz?

H: Bana göre alıyorum. Çünkü saygılı olmak güzel bir şey.

Ö19: Alıyorum çünkü keyif almasaydın. Birlikte yaşayamazdık. Hep kargaşa olurdu.

Hep kavga ederdik. Mutsuz olurduk.

Gürültüler-

H: Konumuz şu anda saygı öyle değil mi?

Öğrenciler: Evet.

H: Peki, neden arkadaşınız soruyu cevaplarken arkadaki seyirciler ona saygı duymuyor?

Öğrenciler: Sessizlik

Bu örnekte de görüldüğü gibi öğrencilerin ders esnasında da sosyal farkındalık becerilerini kullanabildikleri ve kendi davranışlarını düzeltmeye çalıştıkları görülmektedir.

Dördüncü sınıf “Büyük Josh (4. Oturum)” oturumunda daha çok öz farkındalık becerileri üzerinde durulduğundan sosyal farkındalık becerileri anlamındaki ifadelerin yetersiz olduğu görülmektedir.

Uygulama sürecinde sınıf öğretmeni tarafından yapılan gözlem araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu aracılığı ile yapılmıştır. Zaman aralıklı (Her zaman, bazen ve hiçbir zaman) kontrol listesi şeklinde hazırlanan formun sonuçları incelenmiş sosyal ve duygusal beceriler ve düşünme becerileri boyutlarına yönelik bulgular sunulmuştur. Sınıf ortamında öğrencilerin diyaloglarının analizi gözlem sonuçlarıyla desteklenmiştir. Buna göre sınıflar sınıf öğretmenleri tarafından gözlenmiş ve gözlem formlarının her oturum sonunda doldurulmasıyla elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.11: İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuklar İçin Felsefe Oturumlarındaki Beceri Değişimlerine Yönelik Gözlem Sonuçları

	2.Sınıf				4.Sınıf			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Sosyal ve Duygusal Beceriler								
Tartışmaya liderlik edebilir.	1	1	2	2	2	2	3	3
Duygu, düşünce ve davranışları hakkında konuşabilir.	1	2	3	3	2	2	3	3
Sabırlı davranabilir.	1	1	2	2	1	2	2	2
Öfkesini kontrol edebilir.	1	2	2	3	1	2	3	3
Pozitif ve negatif duyguları kabul edebilir ve açıklayabilir.	1	2	3	3	1	2	3	3
Düşüncelerini cesurca ifade edebilir.	1	2	3	3	2	3	3	3
Akranlarına destek olabilir.	1	2	2	3	2	2	3	3
Çatışmalarla başa çıkabilir.	1	2	2	2	1	2	2	2
Beklemenin yarattığı huzursuzlukla başa çıkabilir.	1	2	2	2	1	2	2	2
Öz güvenlidir.	1	2	2	3	1	2	3	3
Düşünme Becerileri								
Akranlarının düşüncelerine karşı açık fikirli olur.	1	2	2	3	1	2	2	3
Akranlarını anlar ve farklı düşüncelere saygı gösterir.	1	2	3	3	1	2	3	3
Akranlarıyla birlikte çözüm yolu üretebilir.	1	2	2	3	1	2	3	3
Düşünceler arasında ilişki kurabilir ve yeni fikirler üretebilir.	1	2	2	3	2	3	3	3
Düşündüğünü fark eder ve neden düşündüğünü anlar.	1	2	3	3	1	2	3	3

Gözlem formu incelendiğinde sosyal ve duygusal becerilerine yönelik alt boyutta yer alan “*Tartışmaya liderlik edebilir.*” maddesinde dördüncü sınıfların ikinci sınıflara göre

daha fazla sorumluluk aldığı ve tartışmayı yürüttüğü gözlenirken, ikinci sınıflar öğretmen rehberliğine daha fazla duymuştur. *“Duygu, düşünce ve davranışları hakkında konuşabilir.”* maddesi incelendiğinde her iki sınıf düzeyi de son iki oturumda çocuklar için felsefenin bir sorgulama toplumunun verdiği demokratik ve güvenli ortamının farkına varmışlar, özellikle duygular ve düşünceler ile ilgili yapılan etkinlikler neticesinde gelişim göstermişlerdir. Aynı şekilde *“Pozitif ve negatif duyguları kabul edebilir ve açıklayabilir.”* ve *“Öfkesini kontrol edebilir.”* maddeleri incelendiğinde de, duygularla ilgili yapılan sınıf içi çalışmaların öğrencilerin duygularında yarattığı etki ve pozitif yöndeki değişim görülebilir. *“Sabırlı davranabilir.”*, *“Beklemenin yarattığı huzursuzlukla başa çıkabilir.”* ve *“Çatışmalarla başa çıkabilir.”* maddelerine göre, her iki sınıf düzeyinde nispeten de olsa bir gelişme görülmüştür. Öğrencilerin olumsuz duygularla başa çıkabilmesi, özellikle tartışma ortamında kendi iç sesini kontrol edip, akranlarının fikirlerini dinleyip analiz etmesi bu yaş grubu için oldukça zor bir durum olduğu söylenebilir. *“Düşüncelerini cesurca ifade edebilir.”*, *“Akranlarına destek olabilir.”* ve *“Öz güvenlidir.”* maddeleri incelendiğinde ise, dördüncü sınıfların ikinci sınıflara nazaran daha fazla gelişim gösterdiği belirlenmiştir. İkinci sınıfların akran-akran iletişimi, dinleme ve fikirlerini sunma yönündeki isteklerinin yetersiz olmasının en önemli nedeninin çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olan bu tür yönetime yönelik hazırbulunuşluklarının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Sosyal ve duygusal becerilere yönelik bulgular diyalog analizindeki öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerine yönelik elde edilen analizleri destekler niteliktedir.

Öğrenci gözlem formunun düşünme becerilerine yönelik *“Akranlarının düşüncelerine karşı açık fikirli olur.”* ve *“Akranlarını anlar ve farklı düşüncelere saygı gösterir.”* maddeleri incelendiğinde her iki sınıf düzeyi öğrencilerin de akranlarına karşı sabit fikirli olmama, onların düşüncelerine saygı gösterme anlamında aynı düzeyde gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Özellikle çocuklar için felsefenin saygılı ve demokratik bir toplum yaratma yönüne bağlı olarak oluşturulan sınıf kurallarının ve etkinliklerin bu gelişimi olumlu etkilediği söylenebilir. *“Akranlarıyla birlikte çözüm yolu üretebilir.”* maddesi incelendiğinde dördüncü sınıfların ikinci sınıflara göre daha fazla gelişim gösterdiği gözlenmiştir. Dördüncü sınıfların akran iletişimi konusunda daha iyi olduğu görülmektedir. *“Düşünceler arasında ilişki kurabilir ve yeni fikirler üretebilir.”* maddesinde de dördüncü sınıfların daha iyi olduğu gözlenmiştir. *“Düşündüğünü fark eder ve neden düşündüğünü anlar.”* maddesinde ise, her iki sınıf düzeyinin de aynı oranda

gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Düşünce deneyleri ve fikirleri nedenleriyle birlikte sunma üzerine yapılan etkinlikler bu konuda ilerleme kaydetmelerini sağlamıştır. Düşünme becerilerine yönelik gözlem sonuçları diyalog analizleriyle örtüşmektedir.

4.7. Öğrencilerin “Çocuklar için Felsefe” (ÇİF) Oturumlarında Aldıkları Rollere Yönelik Duyguları ve Düşünceleri

Bu bölümde öğrencilerin çocuklar için felsefe oturumları sonundaki duygu ve düşüncelerine yönelik ifadelerin frekansları yer almaktadır. Her bir oturum sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen sorular yansıtma ihtiyacına göre sorulmuştur. Tablo 4.12’de öğrencilerin duygu ve düşüncelerine yönelik kodlara yer verilmiştir.

Tablo 4.12: İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuklar İçin Felsefe Oturumlarında Aldıkları Rollere Yönelik Duygu ve Düşüncelere Yönelik Görüşleri

Yansıtma İfadeleri	2.Sınıf (Oturumlar)				4.Sınıf (Oturumlar)			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Kurallara uyma								
<i>Olumlu</i>	13	17	6	-	16	-	-	-
<i>Olumsuz</i>	-	-	-	-	1	-	1	3
Duygu ve düşüncelerini ifade etme/Özetleme								
<i>Olumlu</i>	1	-	22	-	15	1	6	10
<i>Olumsuz</i>	1	-	6	-	1	2	2	1
İçerik yorumlama								
<i>Olumlu</i>	-	1	-	-	1	-	4	3
<i>Olumsuz</i>	-	-	-	-	-	-	1	1
Keyif alma								
<i>Olumlu</i>	-	12	1	-	2	2	16	14
<i>Olumsuz</i>	-	-	-	-	-	-	2	-
Kazanımlar	4	-	-	-	5	1	10	10
İlginç bir düşünce ile karşılaşma	-	-	-	17	-	-	-	-
Bir sonraki ders için öneriler	-	-	-	-	-	22	-	-

İkinci sınıf “Neden felsefe yapıyoruz? (1. Oturum) oturumunun sonunda “**Çocuklar için felsefe dersinin kurallarına uyduk mu?**” sorusu yansıtma sorusu olarak sorulmuştur. Etkinlikler boyunca tartışma kuralları ile ilgili etkinlikler yapılmış, gerekli düzenlemeler ihtiyaçlar dahilinde eylem araştırması doğrultusunda yapılmıştır. Öğrencilerle birlikte oluşturulan çocuklar için felsefe kurallarına uyup uymadıkları ile ilgili geri dönütler

alınmıştır. Uydukları kuralları gerekçeleriyle ifade eden öğrenciler olduğu gibi, Ö3, “Uydum çünkü bazı bilmediğimiz şeyleri de arkadaşlarımız sayesinde öğreniyoruz.”Ö6, “Dersi dinledim. Öğrendiğim için. (Neden jet geldi? Baba neden yorgunsun?)” ve Ö8, “Mesela kurallar olmasa, 1. Öğretmenimizi dinlemeliyiz. 2. Sonra da öğretmenimizin sorduğu sorulara cevap vermeliyiz.”, kimi öğrenciler ise sadece uydukları kuralları dile getirmişlerdir. Ö12, “Sınıf kurallarına uydum. Arkadaşlarımı dinledim. Öğretmenimi dinledim.” ve “Parmak kaldırdım.” şeklinde cevaplar vermişlerdir. İkinci sınıf “Ben Özelim (2. Oturum)” oturumunda da sınıf kuralları ile ilgili problemler devam ettiği için “**Tartışma kurallarına uyduk mu? Arkadaşlarımızı dinledik mi?**” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin birbirlerini dinleme noktasında problemler yaşandığı görölmüştür. Öğrencilerin sınıf kuralları ile ilgili yansıtma yapmaları kendi davranışlarını analiz etmelerini, dolayısıyla bu anlamda farkındalıklarını öz değerlendirme yoluyla ortaya çıkarmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin tartışma kurallarına uymaları ile ilgili onay ifadelerine yönelik bazı örnekler, Ö17, “Çok güzel dinledim. Parmak kaldırdım. Tartışma kurallarına uydum. Yazdım.”, Ö13, “Tartışma kurallarına uydum. Arkadaşlarımı dinledim.” ve Ö9 “Tartışma kurallarına uydum. Arkadaşlarımı dinledim. Arkadaşlarımızın fikirlerini önemsedim. Arkadaşlarım konuşurken onlara baktım.” şeklindedir. Öğrencilerin tartışma kuralları içinde en çok dinleme ve söz alarak konuşma ile ilgili yansıtma cümleleri kullandıkları gözlenmiştir. Fikirleri nedenleriyle söyleme, konuşurken arkadaşlarıyla göz kontağı kurma ve fikirlere katılma veya katılmama gibi akran iletişimi noktasında yetersiz oldukları görölmektedir. Bunun nedeninin ise sınıf düzeyi ve farklılığına yönelik öğrencilerden kaynaklanan problemler, öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki deneyimsizliği ve çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin aşına olmadıkları bir konu olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu oturumda “**Bugünkü Çocuklar için Felsefe dersi için ne düşünüyorsun? Senin için eğlenceli ve ilginç miydi?**” sorusu da yansıtma sorusu olarak sorulmuştur. Öğrencilerin (12) yarısından fazlası bu konuda olumlu görüşlerini belirtmişler, Ö8, “Çünkü bu dersi çok sevdim. Bu derste çok eğlendim.”, Ö8, “Eğlendim. Etkinlikler yaptık.”, Ö14, “Geçende bize güzel resimler çizip hikâye anlatmanızı sevdim.” ve Ö3, “En çok bu dersi sevdim.” şeklinde yapılan oturumlardan keyif aldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yaş düzeyi itibarıyla daha çok somut örnekler verdikleri ve kazanımlarını ifade edemedikleri görölmektedir.

İkinci sınıf “Arkadaşım DATA Duyguları Öğreniyor (3. Oturum)” oturumunun sonunda “**Bugünkü derste düşüncelerini söyleyebildin mi? Ne hakkında konuştun?**”

Örnek verebilir misin?” sorusu yansıtma sorusu olarak sorulmuş, öğrencilerden düşünceleri ile ilgili geri dönüt vermeleri ve özetlemeleri sağlanmıştır. Böylece hem derse aktif olarak katılmalarının önemine yönelik farkındalık kazanmaları amaçlanmış, hem de duygu ve düşüncelerinin dinlendiğinde ve önemsendiğine yönelik onaylanma hissi ile birlikte sorgulama toplumunun aktif bir üyesi olduğunun altı çizilmiştir. Bu soru ile ilgili olarak öğrencilerin ifadeleri Ö10, *“Bugünkü derste bütün sorulara cevap verdim. Arkadaşlarım beni oyuna almayınca bunu söylemem.”*, Ö17, *“Konuştum. Kışkandığımda duygularım anlaşılmasın diye saklarım dedim.”*, Ö8, *“Bugünkü derste düşüncelerimi usluca söyledim. Abim bana şaka yapınca çok seviniyorum ve heyecanlanıyorum dedim.”*, Ö15, *“Hiç kimsenin yardım etmemesi, arkadaşlarım beni oyuna almadığında üzülürüm.”*, Ö19, *“Evet söyledim. Söylediklerim kızmak nasıl bir şeydir? Ne zaman korkarız?”* ve Ö18 *“Evet. Mesela vücudumuzdaki fiziksel acılar duygularımızı etkiler dedim.”* şeklindedir. Bazı öğrenciler birden fazla cevap vermişlerdir. Ayrıca derse katılmayan öğrencilerin Ö7, *“Bu derste bir şey söylemedim”* ve Ö5, *“Bir şey söyleyemedim”* şeklinde geri dönütlerine de yer verilmiştir. Verilen örneklerle bakıldığında öğrencilerin derste kullandıkları ifadeleri hatırladıkları ve derse katılmayan öğrencilerin de katılmama özgürlüklerinin olduğunu fark ettikleri ve bunu rahatlıkla dile getirebilecekleri bir ortamda olduklarını bilmelerinin sorgulama toplumu adına güvenli bir ortam anlamına geldiği anlaşılmaktadır.

İkinci sınıf “Aslan Olmak İsteyen Kedi (4. Oturum)” oturumu sonunda **“Bugün ilginç bir düşünce ile karşılaştınız mı? Bu düşünceyi yazınız.”** şeklindeki yansıtma sorusu günlüklerine yazmaları istenmiştir. Bu soru öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine yönelik sorulmuş, hem öğrencilerin ilginç fikirleri tespit etme, hem de akranlarını etkili bir şekilde dinleyip dinlemediklerini anlayabilme noktasında sorulmuştur. Bu soruya verilen öğrenci . Bu soruya verilen öğrenci cevapları Ö6, *“Bugünkü derste hayallerimizde ben ilginç bir şey yaşadım. Büyümek benim hayalim dedim.”*, Ö15, *“Hayalim köpek olmak düşüncesi ile karşılaştım.”*, Ö8, *“Hayallerimizi gerçekleştirmek ve hayallerimizin peşinden koşmak.”* ve Ö3, *“Karşılaştım. Bu da hikâyede okuduğum kedi, aslan olmak istiyordu bu düşünce ile karşılaştım.”* şeklindedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar onların hem kendi düşüncelerine, hem akranların düşüncelerine, hem de etkinliklerde yer alan ifadelere dikkatlerini verdikleri ve hayali düşünceler ile mantıksal ifadeleri ayırabildiklerini göstermektedir.

Dördüncü sınıf “Neden Felsefe Yapıyoruz (1. Oturum)” oturumu sonunda sorulan **“Çocuklar için felsefe dersinin kurallarına uyduk mu?”** yansıtma sorusu öğrencilerle ilk derslerde oluşturulan sorgulama toplumunun kurallarının öğrencilerde yarattığı etkinin geri dönütünü almakla ilgilidir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin cevapları ikinci sınıfların verdiği cevaplardan görüşlerini nedenleriyle birlikte sunmaları yönünden farklılık göstermektedir. Bu nedenle düşüncelerini ifade etme kodu altında da aynı görüşlere yer verilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları ifadelerden bazıları, Ö12, *“Evet dinledim çünkü sorumun cevabını almak için. Düşüncelerimi paylaşmak için parmak kaldırdım.”*, Ö9, *“Dinledim çok bilgili ve güzel şeyler anlatıyorsunuz. Dinleyen vücutlar konusunda güzel şeyler anlatıp örnekler verdiniz. Düşüncelerimizi arkadaşlarımıza anlatıp onlardan fikir alamıyorduk. Ama sizden iyi fikirler alıyoruz.”* ve Ö21, *“Ben dersi dinledim çünkü bir şeyler öğrenmek için ve merak ettiğim soruların cevabını almak için dinledim ve sorularımı sormak için.”* şeklinde verilebilir. Örneklerden de anlaşıldığı üzere kurallara uymalarını nedenleriyle birlikte sunmaları felsefi düşünme yönteminin kurallarına uyduklarını göstermektedir.

Dördüncü sınıf “Robot Çocuk (2. Oturum)” oturumunun sonunda **“Bir sonraki derste tartışmayı daha iyi nasıl yapabiliriz? Önerileriniz nelerdir?”** yansıtma sorusu sorulmuş öğrencilerin daha iyi bir sorgulama ortamı için görüş ve önerileri alınmaya çalışılmıştır. Çocuklar için felsefe oturumlarında kendi fikir ve önerilerinin de dikkate alınması, kendilerini daha rahat ve güvende hissetmeleri, daha demokratik ve saygılı bir tartışma ortamı oluşturulmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Öğrencilerin fikir ve bazı örnekler, Ö13, *“Sırayla, pozitif, zamanlı ve bağırmadan saygı ile.”*, Ö8, *“Konuşarak, kavga etmeyerek, anlayışlı konuşarak.”*, Ö3, *“Vücudumuza hâkim olup, duygularımızı kontrol ederek.”* Ö5, *Arkadaşlarımıza saygılı olarak.”* ve Ö11, *“Tartışmayı tatlı dille ve tatlı konuşarak daha iyi yapabiliriz.”* Şeklinde. Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında sorgulama ortamını daha etkili hale getirilmesinde kendi katkılarının farkında olduklarını göstermektedir. Çocuklar için felsefe uygulamalarının bulunduğu ortam demokratik olmalı, saygı ve karşılıklı anlayışı içeren doğru iletişim ve empatinin yer aldığı her bireyin kendi fikirlerini çekinmeden ve yargılanmayacağını bilerek ifade ettikleri güvenli bir ortam içinde olmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin sorgulama ortamında rahatsız oldukları durumları da açık bir şekilde dile getirip bu rahatsızlıkların nasıl giderilebileceğine yönelik görüş ve önerilerinin de değerlendirilmesi oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Dördüncü sınıf “3E (3. Oturum)” oturumun sonunda öğrencilere “**Çocuklar için dersi sizin için eğlenceli miydi? Neden?**” sorusu yansıtma sorusu olarak sorulmuş, öğrencilerin çocuklar için felsefe oturumları hakkındaki duygularını ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin süreçten keyif almaları da, kazanımları kadar sorgulama ortamında kendilerini rahat hissetmeleri açısından önemlidir. Öğrencilerin çocuklar için felsefe hakkındaki görüşlerinden örnekler, Ö4, “*Eğlenceli çünkü birlikte oyun oynayıp, etkinlik yapıp, yeni şeyler öğrenip, fikir paylaşmayı, kısaca paylaşp eğlenmeyi.*”, Ö2, “*Evet eğlenceli, çünkü felsefe dersinde bazı merak ettiğimiz soruları sorabiliriz.*” Ö8, “*Çok eğlenceliydi. Her olduğunda çok seviniyorum çünkü eğlenceli bir şeyler yapıp bilgi öğreniyoruz. Düşünmek ve normal derslerde öğrenemediğimiz şeyleri öğreniyoruz. Çok sevdiğim bir ders. Her zaman olmasını isterim. Birçok şey öğreniyorum.*”, Ö9, “*Güzeldi, çünkü düşüncelerimizi söyledik.*”, Ö2, “*Bence çok güzel. Hayatımıza yeni şeyler kazandırdı*”, Ö18, “*Eğlenceliydi, çünkü sizin dersinizde de bir şeyler öğreniyoruz.*” şeklindedir. Öğrencilerin genel olarak çocuklar için felsefe dersinden memnun olduklarını ve yaşamlarına katkıda bulunduğu söylenebilir. “Büyük Josh” (4. Oturum) oturumunda da aynı soru sorulmuş, öğrenciler, Ö5, “*Felsefe dersi bizim rahatlamamızı sağlar ve çok eğlenceli bir ders*”, Ö19, “*Benim düşüncem, bence felsefe dersinde bir sürü bilgi ediniyoruz, yani benim düşüncem çok iyi.*” Ö23, “*Çünkü güzel, zekâ geliştiriyor.*” ve Ö13, “*Güzel etkinlikler yapıyoruz, ben çok seviyorum. Bu ders bize çok şey kazandırıyor.*” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Üçüncü ve dördüncü oturumlara bakıldığında öğrencilerin çocuklar için felsefe dersi ile ilgili olumlu görüşlerinin olduğu görülmektedir. Yine dördüncü oturumda “**Bugünkü derste düşüncelerini söyleyebildin mi? Ne hakkında konuştun örnek verebilir misin?**” yansıtma sorusu sorulmuş, öğrencilerin ders sonunda özetleme yapmaları, birbirlerini dinleyip dinlemedikleri, derse katılıp katılmadıkları ve geri bildirimlerini öğrenmek adına bu görüşme sorusundan yararlanılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, Ö23, “*Evet. Söyleyebildim. Gelecekteki seni görmek ister misin veya kıyafetimi ben gideceğim yere göre seçerim gibi sorular sordum.*”, Ö11, “*Evet. Çok güzel. Örnek: Duygular kıyafetimizin renginde belirli olur fikri biri.*”, Ö6, “*Şimdiki bizle küçüklüğümüzdeki biz aynı mıyız? diye konuştuk.*”, Ö20, “*Evet söyledim, çünkü konuşmak istedim.*” Ö24, “*İyilik hakkında konuştum. Arkadaşımla anlaştım.*” ve Ö2, “*Söyleyebildim. Saygı ve farklı düşünceler hakkında konuştum.*” Şeklindedir. Öğrenciler derse katılmaya gönüllü olduklarını, arkadaşlarıyla saygı ve anlayış çerçevesinde iletişim kurabildiklerini, sorular sorarak meraklarını dışa vurabildiklerini ve fikirlerini açıkça dile getirebildikleri yönünde görüşlerini belirttikleri görülmektedir.

İkinci sınıflar ve dördüncü sınıfların çocuklar için felsefe dersi ile ilgili görüşleri incelendiğinde ikinci sınıfların oturumları adapte olmasında uygulamanın başlarında güçlük yaşadıkları, daha sonra ise gelişme gösterdikleri, dördüncü sınıfların fikirlerini daha ayrıntılı ve nedenleriyle birlikte sunabildikleri ve cümlelerinin daha ayrıntılı ve uzun bir şekilde kurdukları gözlenmiştir.

4.8. Uygulama Sürecinde Sınıf İklimi

Uygulama sürecinde sınıf öğretmeni tarafından yapılan gözlem araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu aracılığı ile yapılmıştır. Zaman aralıklı (Her zaman, bazen ve hiçbir zaman) kontrol listesi şeklinde hazırlanan formun sonuçları incelenmiş ve sınıf iklimine yönelik bulgular sunulmuştur. Jackson (tarihsiz)'ın belirlediği güvenli bir sorgulama toplumunun bileşenleri aşağıdaki gibidir:

1. Güvenli bir sorgulama ortamında bireyler naziktir. İğneleme, kavga, dedikoduculuk ve isim takma gibi durumlar kabul edilemez. Nezaket, saygı ve bağışlayıcılık bir hayat tarzıdır.
2. Güvenli bir sorgulama ortamında kahkaha vardır. Televizyonlardaki komediler gibi değil, anlamlı iş ve oyunun paylaşıldığı bir ortamdan gelen kahkahaların olduğu bir ortamdır.
3. Güvenli bir ortamda kurallar vardır. Kurallar az ve adildir aynı zamanda çocukların da fikirlerini içeren o ortamda bulunan herkes tarafından oluşturulur.
4. Güvenli bir sorgulama ortamında bireyler birbirlerini dinler. Diğer bireylerin düşüncelerine saygı ve ilgi duyar ve bunu gösterir.

Çocuklar için felsefe oturumlarında yukarıda verilen bileşenler bütünü sorgulama toplumunun güvenliğini ve olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasını teşvik eder. Bu çerçevede uygulamada pozitif bir sınıf oluşturmaya çalışılmıştır. Çocuklar için felsefede temel hazırlık aşaması olan bu bölümün bulgulara verilmesinin sebebi eylem araştırması süreci açısından önemlidir. Sınıfın ihtiyacının analizinde öncelikle çözülmesi gereken bir problem olarak görülmüş uygulamaların yapılması ile beraber güvenli bir sorgulama ortamının yaratılmasına öncelik verilmiştir. Buna göre sınıflar sınıf öğretmenleri tarafından gözlenmiş ve gözlem formlarının her oturum sonunda doldurulmasıyla elde edilen bulgular tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13: İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuklar İçin Felsefe Oturumlarında Sınıf İklimi Gözlem Sonuçları

	2.Sınıf				4.Sınıf			
	1	2	3	4	1	2	3	4
İletişim ve Tartışmaya Katılım								
Akranlarını dinlemenin konuşmak kadar önemli olduğunun farkındadır.	1	1	1	2	1	1	2	3
Akranlarıyla aynı fikirde olmasa bile onlara saygı gösterir.	2	2	2	3	2	2	2	3
Aklına gelen herhangi bir soruyu akranlarına ve öğretmene sorabileceğini bilir.	2	2	3	3	2	3	3	3
Akranlarıyla farklı düşünmesinin zenginlik olduğunun farkındadır.	1	1	2	3	1	2	3	3
Grup tarafından işbirlikli şekilde oluşturulan tartışma kurallarına uyar.	1	1	2	2	1	1	2	2
Tartışmaya katılım sorumluluğunun farkındadır.	1	2	3	3	1	2	3	3
Tartışma zamanını keyif alarak geçirir.	3	3	3	3	3	3	3	3
Sorgulama Ortamı Güvenliği								
Tartışma ortamında kendini güvende hisseder.	2	3	3	3	2	3	3	3
Tartışmaya katılıp katılmamasının kendi seçimi olduğunu bilir.	2	3	3	3	2	3	3	3
Tartışmanın amacının “yanlışlamak” ya da “rekabet” olmadığını bilir.	2	2	2	3	2	3	3	3
Akranlarıyla konuşurken kullandığı dile dikkat eder. (Fiziksel veya sözel şiddete başvurmaz.)	1	2	2	3	1	2	2	3
Akranlarının onunla alay etmesinden korktuğu veya utandığı için tartışmaya katılmaz.	2	2	1	1	2	1	1	1

*Her zaman (3)

Bazen (2)

Hiçbir zaman(1)

Gözlem formu maddelerinin sınıf iklimi ile ilgili bölümü incelendiğinde iletişim ve katılım ve sorgulama ortamı güvenliğinin yer aldığı görülmektedir. Bu sınıf iklimi incelemesi öğrencilerin sorgulama toplumundaki ilişkileriyle ilgilidir. Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri ve katımları bölümü incelendiğinde “Akranlarını dinlemenin konuşmak kadar önemli olduğunun farkındadır” maddesinde ikinci sınıflarda son oturuma kadar bir problem olduğu ve son oturumda biraz düzelmenin görüldüğü söylenebilir. Dinleme davranışı araştırma boyunca önemli bir problem olarak kalmış, öğretmen ikinci sınıfların dikkat ve dinleme süresini göz önüne alarak farklı etkinlikler yapmış ve özellikle soyut bir ders olan çocuklar için felsefe dersinde yoga gibi bedensel aktiviteler ve meditasyon gibi çocukları düşünme ortamına çekecek etkinliklerde bulunmuştur. Bunun yanı sıra uyarıların farklı olmasına özen göstermiştir. Aynı problemin dördüncü sınıflarda da olduğu görülmektedir. Son iki oturumda ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve öğrencilerin hazırbulunuşluğu göz önüne

alınabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendi fikirlerini sunmadaki tez canlılıkları ve merakları da zaman zaman buna engel olmuştur. Bu açıdan bakıldığında öğretmen ikinci oturumdan sonra dördüncü sınıflarda “Düşünme Kutusu” etkinliğini oluşturmuş, bu etkinlikte öğrencilerin merak ettikleri ve söylemek isteyip zaman bulamadıkları konuları yazıp bu kutuya atmaları istenmiştir. Bu etkinlik öğrencilerin dinlemeden çok konuşma isteklerini frenlemelerine yardımcı olmuş, öğretmenin kendi fikirlerine önem verme kaygısı azalmıştır.

“Akranlarıyla aynı fikirde olmasa bile onlara saygı gösterir.” maddesi incelendiğinde öğrencilerin son oturuma kadar az da olsa birbirlerinin fikirlerine saygı gösterdikleri görülmektedir. Sorgulama toplumunda, öğrenciler birbirlerinin fikirlerine saygı gösterirken bir diğerini dinler ve akranlarının iddialarını kanıtlamak için iddialar geliştirirler. Bu anlamda akranlarının varsayımlarını tanımlamada ve açıklık getirmede onlara yardımcı olurlar (Rahdar, Pourgaz ve Marziyeh, 2018). Bir sınıf tartışmasının açık görüşlü kişiler tarafından yapılan aynı zamanda entelektüel sorgulamaya dayanan bir yer olduğunu ve herkesin fikirlerini özgür bir şekilde ifade ettiğini söylemek kolay olsa da felsefi sorgulama toplumunda yansıtıcı ve saygılı bir diyalog merkeze alınır. Saygılı diyalog, yargıların yansıtıcı bir şekilde, yaratıcı süreç göz önüne alınarak tartışıldığı bir süreç olup aynı zamanda diğerlerinin fikirlerinin gönüllü bir şekilde dinlendiği ve öğretmenin ya da grubun birlikte oluşturduğu kurallara uyulan bir topluluğun en önemli ögesidir (Millett ve Tapper, 2011). Öğrencilerin akranlar arası iletişimlerdeki en temel problem dinleme sorunundan kaynaklanmaktadır. Aslında gözlem formunda ifade edilen öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygı duyması sorunundan öte asıl problem, öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini yeterince dinlememesi, kavrayamaması ve dolayısıyla karşılık verememesidir. Öğrenciler bu konularda yeterince gelişme gösteremediklerinden fikir ayrılıkları yaşamaları da felsefi anlamda mümkün olmamaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmeye odaklanmaları ve akranlarının fikirlerinin onlara katkı sağlayabileceğinin henüz farkında olmamalarıdır. Öğretmen zaman zaman onları akranları ile konuşmaya teşvik etmiş, hatta tartışmanın kontrolünü öğrencilere bırakmıştır. Bu esnada kendi aralarında fikir alışverişi yaparken farklı fikirlere saygı duyulduğu fakat saygının temel göstergesi olan dinleme kuralını tam anlamıyla gerçekleştiremediklerinden tam olarak saygılı bir sorgulama toplumundan söz edilemez. Ayrıca birbirlerinin fikirlerini dinlemeleri, fikirlerine katılma ya da katılmama, iddiaları ile ilgili karşıt görüşler sunma gibi bir iletişim biçimi nadiren

olduğu için bu madde yalnızca birbirlerine karşı tartışma bazında farklı düşüncelere açık olma yönünde bir gelişme gösterdikleri sınıf öğretmeni tarafından gözlenmiştir.

“Aklına gelen herhangi bir soruyu akranlarına ve öğretmene sorabileceğini bilir.” maddesi incelendiğinde soru sorma rahatlığına ikinci sınıfların dördüncü sınıflara göre daha yavaş ulaşabildiği görülmektedir. Bunun sebebi ise ikinci sınıfların soru sorma becerilerindeki yetersizlikten kaynaklanmaktadır. Çocuklar için felsefe oturumlarında öğrencilerin kendilerini rahat ve özgür hissetmeleri, merakları doğrultusunda akıllarına gelen soruları sorabileceklerine yönelik moderatör veya öğretmen tarafından rahat hissettirilmelidirler. Öğretmenin veya akranlarının öğrencilerin sordukları sorular veya fikirlerine karşı yargılamadan daha çok iddialara katılma veya katılmama, nedenlerini irdeleme, karşıt görüş sunma ve farklılıklara saygı duyma şeklinde yaklaşımlarla daha ılımlı bir sınıf iklimi oluşturarak olası soru işaretlerine tereddüt etmeden yanıtlama fırsatı sunar. Bu nedenle çocuklar için felsefe oturumlarının en başında sınıf kuralları dahilinde öğrencilere bu konu her defasında hatırlatılır ve entellektüel bir sınıf ortamı yaratmaya çalışılmıştır. Gözlem sonucunda öğrencilerin rahatlıkla sorularını sorabildikleri, derse katılımlarında artış yaşandığı ve özgür bir ortam yaratıldığı tespit edilmiştir.

“Akranlarıyla farklı düşünmesinin zenginlik olduğunun farkındadır.” maddesi incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf öğrencilerine nazaran sınıf ortamında sunulan farklı düşüncelere saygılı olma noktasında farkındalıklarının daha erken geliştiği gözlenmiştir fakat kaydedilen bu gelişim beklenen düzeyde olmamıştır. Sorgulamayı bir popülerlik yarışı veya münakaşaya dönüştürecek şekilde farklılaşmaya yönlendirecek güvensiz entellektüel olmayan bir sınıftan ziyade, güvenli bir sınıf bu farklılıkları tanır, inceler ve takdir eder. Bu farkındalık daha az gergin bir sınıf ortamı yaratarak, bütün öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol oynamasına yardımcı olur (Miller, 2015). Sınıf ortamında öğrencilerin dinleme ve odaklanma problemleri beraberinde sırasını bekleme sabrını gösterememe, farklı bir yorum veya fikre karşı düşünmeden tepki verme, katılımın nitelik olarak değil, niceliksel olarak algılanması, takdir ve beğenilme kaygısının yüksek düzeyde olması gibi nedenler güvenli bir tartışma ortamı yaratılması açısından engeller oluşturmuştur. Dördüncü sınıflarda, özellikle üçüncü ve dördüncü oturumlarda bireysel farklılıklara saygı konusunun gündeme gelmesi ile birlikte öğrencilerin farkındalığında bir artış gözlenmiş ve farklı düşüncelere yönelik bakış açıları pozitif yönde doğru eğilim göstermiştir.

“Grup tarafından işbirlikli şekilde oluşturulan tartışma kurallarına uyar.” maddesi göz önüne alındığında öğrencilerin grup tartışmalarında zorlandıkları görülmektedir. Bir tartışma ortamı yaratmak öğrencileri işbirlikli ve entelektüel diyaloga teşvik eden demokratik yöntemleri öğretir. Öğretmen için zor olanı bu kuralları amacı doğrultusunda öğrencilerin anlayacağı biçimde sınıf ortamına yansıtmaktır. Bunun felsefi amacı da, bu grubu işbirlikli bir sorgulama haline getirmektir. Burada amaç bir tartışmayı kazanmak veya diğerlerini ikna etmek değil, birlikte fikirler temelinde çalışmak ve cevapları birlikte aramaktır (UNESCO, 2007). Öğrencilerin grup tartışmalarında ve etkinliklerinde iletişim ve işbirliği konusunda yetersizliği kuralların sık sık hatırlatılması ile giderilmeye çalışılmıştır. Bununla ilgili dördüncü sınıflara yönelik bir örnek aşağıda verilmiştir.

Öğretmen: Biz burada bir grubuz değil mi çocuklar. O yüzden arkadaşlarımızla da iletişim kuralım, sadece benimle değil.

Öğretmen: Biz konuşurken bizi dinlemezlerse ne hissediyoruz?

Ö2: Üzülürüz.

Ö11: Sinirleniriz.

Ö17: Kalbimiz kırılır.

Ö21: Çok üzülürüm.

Ö1: İçimden kızardım.

Ö8: Ona kızardım ve üzülürdüm. Arkadaşıma teneffüste derdim ki sen benim arkadaşısın, düşüncelerim senin için önemli değil mi diye sorardım.

Yukarıda verilen örnekte bir grup tartışması sırasında öğrencilerin sadece öğretmenle değil, akranlarıyla da iletişim kurmaları gerektiği ile ilgili bir diyalog yaşanmıştır. Bu diyalogda dinleme ile ilgili empati çalışması yapılmış, tartışmayı monolog halinde sürdürmekten öteye taşımaya ve işbirliğine özendirilmeye çalışılmıştır.

“Tartışmaya katılım sorumluluğunun farkındadır.” ve “Akranlarının onunla alay etmesinden korktuğu veya utandığı için tartışmaya katılmaz.” maddesi incelendiğinde oturumlar arasında hem ikinci hemde dördüncü sınıflarda bir gelişimin olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerle araştırma sonunda yapılan görüşmeler sonucunda da bunu sözel olarak da ifade ettikleri görülmektedir. Bununla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir:

Öğretmen1: Yapılan etkinliklerden sonra özellikle bazı çocuklar kendini daha iyi ifade ediyor.

Öğretmen1: Biz genelde ders yapıyoruz ya 4. Sınıfız. Eğitim sisteminin gerektirdiği yazılılılar şu bu. Bunlar da çocuklar çok başarısız. Sizin yaptığınız etkinliklerde kendilerini gösterme imkanı buluyorlar.

Öğretmen2: Siz varken o çalışmaya dönelim, katılıyorlar, siz gittikten sonra ben aynı düzeyde devam ettiğim için aynı olmuyor. Siz varken daha çok beyinlerini çalıştırıyorlardı, daha çok düşünüyorlardı ama siz gittikten sonra aynen devam ediyorum.

Verilen örneklerde görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin yaptığı gözlemleri destekleyen verilerin yanı sıra görüşleri de aynı yönde olmuştur. Öğrencilerin etkinliklerde aktif rol oynamada gelişme gösterdikleri, kendilerini ifade etme isteklerinde artış olduğu ve özgüvenlerinin geliştiği yönünde çocuklar için felsefe oturumlarının etkili olduğu söylenebilir.

“Tartışma zamanını keyif alarak geçirir.” maddesi incelendiğinde gözlem sonuçlarına göre ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin oturumlarda oldukça keyif aldıkları söylenebilir. Çocuklar felsefenin enstrümantal doğası gereği akademik performansı arttırması ve kişinin hayatını zenginleştirmesinin ötesine geçer. Gerçekte çocuklar için felsefe dersinde çocuklar felsefi tartışmaya katılmaktan keyif aldıklarını belirtirler çünkü eğlence ve keyif alma da iyi bir yaşam için yaşamsal derecede önemli olmalıdır (Gregory, 2008; Cassidy, 2012). Çocuklar için derslerin eğlenceli, kafa karıştırıcı, fantastik, hayal etmeyi ve onları farklı dünyalara çekmeyi kolaylaştıracak şekilde olması oldukça önemlidir. Tek düzelikten ve teorik bilgilerin aktarılmasından uzak çocukların yalnızca kendi seslerini duyurabildikleri ve en küçük fikirlerinin bile önemsendiği bu toplumda çocukların özgür bir şekilde eğlenebildikleri söylenebilir.

“Tartışma ortamında kendini güvende hissederek.” ve *“Tartışmaya katılıp katılmamasının kendi seçimi olduğunu bilir.”* maddeleri incelendiğinde oturumlar arasındaki değişimin her iki yaş grubunda da benzer ve olumlu bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Sorgulama ortamının güvenliğinden kasıt bu başlığın başında belirtilen Hawai’i Çocuklar için Felsefe kurucusu Thomas Jackson tarafından belirlenen kurallar ve öğrencilerin kendilerini özgür ve rahat bir biçimde hissettiği bir çocuklar için felsefe ortamıdır. Bu ortam Haynes (2002) tarafından yetişkinlere bilgece öğütler adı altında bazı öğütlerin yer aldığı çocuklar için felsefe sınıfı nasıl olmalıdır sorusuna cevap olacak niteliktedir. Bu tavsiyelerden bazıları bu gözlem sonuçlarının değerlendirilmesinde göz önüne alınabilir:

- Çocuklara seçenek hakkı verin. Çocukların nasıl ve kiminle konuşmaya başlayacaklarına dair onlara seçim hakkı verin. Herkesi dahil edin. Herkesin konuşmalarını inceleyin. Sessiz olanlarında katılmaya teşvik edin. Onlara doğrudan ne düşündüklerini sorun.
- Çocukları meditasyon yoluyla rahatsız edici düşüncelerden uzaklaştırmalarını, dinlenmelerini ve sakinleşmelerini sağlayın. Ara sıra çocuklara düşüncelerinden arınmaya ve dinlenmeleri yönünde hatırlatmalar yapın. Çocuklara rahat bir şekilde oturmaları ve diğerlerinin duyabileceği biçimde konuşmalarını söyleyin. Birbirlerini incitmemeleri ve rahatsız etmemeleri yönünde özen gösterin. Güvenli, konforlu ve dikkatli olmalarını sağlayın. (s.16).

Yapılan araştırmada çocuklar tartışmaya ve etkinliklere katılmaları yönünde desteklenmiş, bunların kendilerinin seçimi olduğunun altı çizilmiş, rahat, güvenli ve özgür bir felsefi ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu da ilk oturumda derse katılımı çekingen davranan öğrencilerin kendilerine güvenmelerini ve katılımlarını arttırmaya yardımcı olmuştur. Gerek fiziki ortamın uygun hale getirilmesi, gerek sınıf içi iletişimin rahat bir şekilde ilerlemesi için meditasyon ve yoga gibi dinlendirici etkinlikler kullanmak suretiyle desteklenmiştir.

“Tartışmanın amacının “yanlışlamak” ya da “rekabet” olmadığını bilir.” maddesi incelendiğinde öğrencilerin son oturuma kadar zorlandıkları görülmektedir. Okulun not, puan, sınav ve yarışma temelli akademik bir sistem olduğu göz önüne alındığında çocuklar için felsefe gibi amacının ders sonunda ele alınan problemlere belirli bir cevap bulma ya da felsefenin doğası gereği amacın cevaplardan çok soru sorma ve sorgulama üzerine olduğu bir disiplinde öğrencilere önemli olanın katılım, fikirlerini paylaşma ve sorularını özgürce sorma gibi daha işbirlikli bir ortamı paylaşmalarını sağlamak zor ve zaman alan bir süreçtir.

“Akranlarıyla konuşurken kullandığı dile dikkat eder. (Fiziksel veya sözel şiddete başvurmaz.)” maddesine göre oturumlar arasındaki farklılıklara bakıldığında ikinci ve dördüncü sınıflarda yavaş ama olumlu yönde bir gelişme gözlemlendiği görülmektedir. Çocuklar için felsefede ilgili düşünme becerisi de (caring thinking) felsefi düşünmede önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin kendileri ve diğerleri hakkında biliçli bir farkındalık oluşturmaları, empati ve sosyal becerileri kullanabilmeleri, gruplar ve bireyler arası güven, işbirliği ve saygı çerçevesinde demokratik bir ortamda tartışma yapabilmeleri en az

paylaşılan fikirler kadar önemli ve ön koşuldur (Fisher, 2013, s.191). Çocuklar için felsefe sadece felsefi düşünme anlamında derinlemesine bir analizin önünü açmaz aynı zamanda demokratik ve saygı çerçevesinde bir sorgulama toplumunun oluşmasına da katkıda bulunur. Bu nedenle bu araştırmada felsefenin sanat, ontoloji, ahlak felsefesi gibi alanlarından değil kendini ve başkasını tanıma, saygı, empati, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerileri üzerinde durulmuş, felsefi düşüncenin ve sorgulama toplumunun oluşturulmasına sağlam bir zemin hazırlanmaya çalışılmıştır. Böyle bir toplumda yapılacak felsefi konuşmalar bir filozof mantığı ile yapılabilecek ve dolayısıyla ortaya çıkan tartışma daha doyurucu ve anlamlı olacaktır.



BÖLÜM V: SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlarla literatürde yer alan araştırmaların karşılaştırılmasından oluşan tartışmaya ve ileride yapılabilecek çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Yargı

5.1.1. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası kavram üzerine düşünme değişimleri nasıldır?

Öğrencilere felsefenin doğası, kendini tanıma ve saygı kavramları üzerinde uygulama öncesi ve sonrası sorulan sorulara bağlı olarak elde edilen bulgulara göre, ikinci sınıf öğrencilerinin felsefenin doğasına anlamaya yönelik verdikleri cevaplarda nispeten çeşitlilik gözlenmiştir ve öğrenci katılımının da beklenenden az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ikinci sınıfların son üç oturumunu kapsayan kendini tanımaya yönelik soruların uygulama öncesi ve sonrası dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin değişim deneyimlerini ifade etmede, duygularını tanıma ve ifade etmelerinde gelişim gösterdikleri, yetenekleri ve ilgi alanları noktasında nispeten bir artış gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Video analizi ve öğrenci günlüklerinde elde edilen sonuçlara göre uygulama öncesinde ve sonrasında dördüncü sınıflara yönelik bulgular ele alındığında, felsefenin doğasını anlamaya yönelik bulgularında düşüncenin kaynakları açısından değişiklik ve çeşitlilik gözlenmiştir. İkinci ve dördüncü oturuma kapsayan kendini tanımaya yönelik bulgular da ise değişim deneyimlerini ifade etmede, duygularını tanıma, ifade etme ve deneyimlerini paylaşmada gelişme gözlenmiş ayrıca öz şefkat becerilerinde de nispeten bir değişiklik olduğu belirlenmiştir. Saygı kavramı üzerine dördüncü sınıfların saygı ve saygı etiği başlıklarında uygulama öncesi ve sonrasında hem saygının kavramsal incelenmesi, hem de etik boyutundaki analizinde belirgin düzeyde bir gelişim gösterdikleri görülmüştür.

Felsefenin doğası ve kendini tanımaya yönelik elde edilen sonuçlarda ikinci ve dördüncü sınıfların durumları incelendiğinde, dördüncü sınıfların daha fazla gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

5.1.2. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde soru sorma çeşitliliklerine yönelik değişimleri nasıldır?

Araştırmanın bulgularına göre, ilk oturumda felsefenin doğasına yönelik yapılan etkinlikler nedeniyle ikinci ve dördüncü sınıfların metinden bağımsız sorular sordukları gözlemlenmiş, dördüncü sınıflar ikinci sınıflara göre daha fazla soru sormuşlardır. Açık uçlu ve sokratik sorular sorma açısından dördüncü sınıflar daha fazla soru sorarken, sorular bloom taksonomisi açısından incelendiğinde, en çok bilgi basamağında sorular sordukları tespit edilmiştir. Her iki sınıf düzeyinde de ilk oturumda tartışma sırasında ya da metine yönelik yeterince soru sormadıkları belirlenmiş, günlüklerine yazmaları istenen soruların daha çok doğa bilimlerine yönelik olduğu ve felsefi düşünmeye yöneltecek sorular olmadığı görülmüştür.

İkinci ve dördüncü sınıfların ikinci oturumları soru sorma çeşitlilikleri açısından incelendiğinde, daha çok metine yönelik sorulardan oluştuğu belirlenmiş; metine yönelik sorular incelendiğinde ise ikinci sınıfların dördüncü sınıflara göre dah az soru sordukları tespit edilmiştir.

Felsefi düşünmede sıklıkla kullanılan sokratik sorular açısından oturumlar incelendiğinde bu tip sorularda her iki sınıf düzeyinde de sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yalnızca dördüncü sınıfların üçüncü oturumunda etik konusunun işlenmesi ve moderatörlük görevinin öğrencilere bırakılması etmenleri göz önüne alındığında bu oturumda sokratik sorularda bir artışın olduğu söylenebilir. Birinci, ikinci ve dördüncü oturumlarda öz farkındalık, sosyal farkındalık ve kendini tanıma üzerine yoğunlaşıldığından, öğrenciler soru sormaktan ziyade kendi deneyimlerini paylaşmayı tercih etmişlerdir. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencileri empatik bazı sorular sordukları da tespit edilmiştir.

Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci diyalogları esnasında soru sorma becerileri açısından öğretmenin yönlendirmesine çoğunlukla ihtiyaç duymuşlar, öğretmenin soru sorma becerisine yönelik ek etkinlikler yapmasına karşın öğrencilerin soru sorma düzey ve çeşitliliklerinde istenen gelişme sağlanamamıştır.

5.1.3. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler felsefi duyarlılıklarına yönelik değişimleri nasıldır?

Öğrencilerin çocuklar için felsefe oturumları sırasında yapılan tartışmalar felsefi duyarlılık açısından incelendiğinde, öğrencilerin neden ve kanıt sunma, örnek verme, soru sorma, kavram açıklama ve fikir sunma alanlarında daha fazla görüş belirttikleri gözlenirken, bir konuya açıklık getirme, tartışmada sonuca ulaşma, karşıt görüş sunma, varsayımda bulunma, ilişki ve farklılıkları sunma gibi alanlarda problem yaşadıkları görülmüştür. Kesinlik arama ihtiyaçlarının olmaması felsefi duyarlılık açısından istenen bir durum olduğundan bu anlamda da yeterli oldukları söylenebilir. Öğrenciler genellikle öğretmenin yönlendirmesine fazlaca ihtiyaç duyduklarından öğretmenin sokratik sorularına göre tartışmayı yönlenmiş, dolayısıyla oturumlar arasındaki farklılıklar incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerini felsefi bir tartışma ortamına adapte etmenin daha kolay olduğu, ikinci sınıfların ise bu anlamda soru sorma, neden ve kanıt sunma, akran-akran iletişimini destekleme gibi etkinliklerle desteklenmesi sonucunda nispeten bir gelişme gösterdikleri söylenebilir. Felsefi duyarlılığın istenen düzeyde gelişmesi için daha uzun süre çocuklar için felsefe oturumlarına katılmaları, bu oturumlarda tespit edilen eksikliklerin giderilmesi anlamında ihtiyaçlarına yönelik daha farklı etkinliklerle desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

5.1.4. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası öz farkındalık becerilerindeki değişimleri nasıldır?

Çocuklar için felsefe oturumlarında öz farkındalık becerilerinin nasıl gelişim gösterdiğine yönelik bulgular incelendiğinde, ikinci sınıf öğrencilerinin öz farkındalık becerilerinde yapılan etkinlikler ile birlikte gelişim gösterdiği düşünülebilir. Dördüncü sınıf öğrencileri ise kendini tanıma ile ilgili yapılan ikinci oturumda sadece duyguların ve duyuların farkındalığı ve deneyimlerinin farkındalığına yönelik ifadeler kullanmışlar, ancak adı geçen konu ile ilgili olan dördüncü oturumda gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Özellikle ikinci sınıf öğrencilerinin ilgi alanlarının ve hayallerinin daha çok farkında oldukları, güçlü ve zayıf yönlerini de dile getirebildikleri sonucuna varılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ise daha çok kişisel özelliklerinin ve öz sevginin kendi hayatlarındaki yansımalarının farkında oldukları belirlenmiştir. Öz farkındalık becerileri anlamında öğrencilerin fiziksel özellikleri ile ilgili ve değişime ayak uydurma alt becerilerinde sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öz farkındalık becerileri açısından yapılan araştırmanın öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı görülürken, bir eğitim-öğretim

dönemi ile sınırlı olması bu becerinin kazandırılması anlamında sınırlı olduğu göz önüne alınmalıdır. Çocuklar için felsefe derslerinden öz farkındalık becerisi ile ilgili etkinlikler daha küçük yaş gruplarından başlamak üzere etkinlik sayıları ve öğrencilerin bu etkinliklere maruz kalma süresi arttırıldıkça daha etkili olacağı düşünülmektedir.

5.1.5. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası sosyal farkındalık becerilerindeki değişimleri nasıldır?

Çocuklar için felsefe oturumlarında sosyal farkındalık becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak iletişim ve empati becerileri incelenmiştir. Sosyal farkındalığı kazanmaları beklenen oturumlarda ikinci sınıflar empati, dördüncü sınıfların ise iletişim becerisi anlamda gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. İkinci sınıflar için yapılan etkinliklerde öğrencilerin duyguları tanımlama ve ifade etme becerilerinin yanı sıra, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme etkinliklerine yer verilmiş, dördüncü sınıf öğrencileri için de benzer etkinliklerin yapılmasının yanı sıra akran-akran iletişimi güçlendirildikten sonra moderatörlük rolü kısmen öğrencilere de verilerek aralarındaki iletişim bağının güçlendirilmesi sağlanmıştır. Yapılan eylem araştırması sırasında meydana gelen iletişim problemleri ek eylem planları ile giderilmeye çalışılmış, bu planlar genellikle öğrencilerin sosyal farkındalık kazanmak suretiyle sorgulama toplumundaki güven ortamını kendi içsel motivasyonları yoluyla sağlamak olmuştur. Özellikle öğrencilerin bir diğer akranı ile empati kurabileceği ve saygı çerçevesinde bir tartışma ortamı oluşturacağı ortamı aslında kendi fikirleri doğrultusunda oluşturmaya çalışmıştır. Bu anlamda ikinci sınıf öğrencilerinin daha çok öğretmen müdahalesine ihtiyaç duyduğu fakat empati gerektiren konularda akranlarının veya etkinliklerde yer alan olası durumların farkında oldukları, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise empati kurmanın yanı sıra aynı zamanda iletişim konusunda akran-akran iletişimini başarabildikleri gözlemlenmiştir.

5.1.6. Öğrencilerin “Çocuklar için Felsefe” (ÇİF) Oturumlarında aldıkları rollere yönelik duyguları ve düşünceleri nelerdir?

Çocuklar için felsefe oturumlarında tartışma kurallarına uyma, duygu ve düşüncelerini ifade etme ve özetleme, içerik yorumlama, oturumlardan keyif alma, bu oturumlarda neler öğrendikleri ve önerileri şeklinde öğrencilerin görüşleri öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular yoluyla hem günlüklerinden, hem de tartışmalar sırasında elde edilen bulgulardan oluşturulmuştur. Bu bulgular incelendiğinde, öğrencilerin “Çocuklar için felsefe oturumları

nasıl olmalıdır?” bağlamında bir farkındalık yaratmak amacıyla öğrencilerin öz değerlendirmeleri ele alınmış, ikinci sınıf öğrencilerinin tartışma kurallarına uyma noktasında sadece onay belirten ifadeler kullandıkları, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise bu kurallara uymanın neden gerekli olduğuna dair muhakeme yaptıktan sonra görüş belirttikleri görülmüştür.

Öğrencilerin otumlara katılım özgürlüklerinin farkındalığı ve aktif rol alma hakkındaki görüşleri ele alındığında hem dördüncü sınıf, hem de ikinci sınıf öğrencilerinin bu konuda kendilerini rahat hissettikleri ve bunu bilmelerinin onların güvenli bir sorgulama toplumun da olduklarının farkında olduğunun önemli bir göstergesidir. Ayrıca öğrenciler otumlardan keyif aldıkları yönleri belirtirken dördüncü sınıflar keyif almalarının nedenlerini gerekçelendirirken, ikinci sınıflar daha çok etkinliklerin içerikleri ve yeni bir yöntemin onlarda bıraktığı izler hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler genel olarak bu otumlarda düşünme süreçlerinden keyif aldıkları, alışlagelmiş derslerden farklı olduğu, etkinliklerin eğlenceli ve düşüncelerini paylaşmaya yönlendirdiği yönünde görüşler belirterek bu süreçten hoşlandıkları tespit edilmiştir. Hoşlanmadıkları durumlar genellikle derse katılmada öğrencilerin sabırsızlık göstermesi, dinleme ve sırasını bekleme sorunu gibi durumlardır. Ancak öğrenciler genel olarak çocuklar için felsefe oturumlarından keyif aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere felsefi sorgulama süreci ile ilgili önerileri de sorulmuş, öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin daha çok akranları arasındaki iletişimden rahatsız oldukları ve bu yönde saygı, daha olumlu iletişim ve öz kontrol gibi önerilerde bulundukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilere yansıtma sorusu niteliğinde otumlara aktif bir şekilde katılıp katılmadıklarını hem bulgular açısından hem de öğrencilerin farkındalığı açısından tespit amacıyla sorulan soruda öğrencilerin derse katılmaya gönüllü oldukları, arkadaşlarını dinledikleri ve fikirlerini açıkça dile getirdikleri tespit edilmiştir.

5.1.7. Çocuklar için felsefenin sınıf iklimi açısından etkiliği nasıldır?

Sınıf öğretmenlerinden alınan gözlem ve görüşme sonuçlarına yönelik bulgular incelendiğinde, her iki sınıf düzeyinde de dinlemeye yönelik problemlerin yaşandığı ve bu problemlerin ek eylem planlarıyla giderilmeye çalışıldığı görülmektedir. Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygı duyması karşıt görüş anlamında olumlu olmasına karşın, birbirini dinleyememe, sırasını beklememe gibi açılardan zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Akranlarıyla farklı düşünmesinin farkında olması açısından da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin sınıf ortamında soru sorabilme rahatlığına bakıldığında dördüncü sınıf öğrencileri ikinci sınıflara göre daha çekingen davranmıştır. Bunun nedeninin ise soru sorma becerilerinin henüz gelişmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Grup tarafından işbirlikli oluşturulan tartışma kurallarına uymaları açısından öğrencilerin zorlandıkları gözlemlenmiş, öğretmen öğrencilerin sadece öğretmen-öğrenci şeklinde monolog diyalogdan çok, akran-akran işbirliğinin altını çizen etkinlikler ve tartışmalar yapma yoluyla bu problemi gidermeye çalışsa da bu anlamda gereken başarı sağlanamamıştır. Tartışmaya katılım sorumluluğu ve akranlarının onunla alay etmesinden korktuğu çekindiği için tartışmaya katılmak istememesi açısından hem ikinci hem de dördüncü sınıf öğrencilerinin oturumlar arasında gelişim gösterdikleri gözlemlenmiş ve bu anlamda öz güvenlerinin gelişim gösterdiği görülmüştür.

Öğrenciler çocuklar için felsefe oturumlarından keyif alması açısından gözlemlendiğinde, her iki sınıf düzeyinin de oldukça keyif aldığı ve çocukların meraklı doğasına uygun oturumların onların dünyasına hitap ettiği belirlenmiştir. Tartışma ortamında kendini güvende hissetmeleri ve tartışmaya katılım özgürlüklerinin kendi isteklerine bağlı olduğunun farkında olmaları açısından her iki yaş grubunda da olumlu gelişmeler gözlenmiştir. Felsefenin doğasında yer alan belirli bir sonuca ulaşma zorluğunun olmaması, asıl amacın rekabet veya yanlışlamak olmadığı bir ortamda klasik okul sistemine alışık olan öğrenciler için zor bir süreç olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin bu anlamda problem yaşadıkları gözlemlenmiştir. Felsefe konuşmalarında esas olan olumlu iletişim dilinin kullanımı açısından bakıldığında, her iki sınıf düzeyinde de olumlu ama oldukça yavaş bir gelişmenin varlığı gözlemlenmiştir.

5.2. Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara ve sonuçlara göre, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri kazanımlarıyla entegre edilen çocuklar için felsefe oturumlarının ikinci sınıf ve dördüncü öğrencilerinin felsefi kavramlar üzerine düşünme, soru sorma çeşitliliği, felsefi duyarlılık, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerini belirgin oranda arttırdığı, öğrencilerin çocuklar için felsefe derslerinden oldukça memnun olduklarını ve sorgulama toplumuna uygun bir demokratik sınıf iklimi yaratılmasında olumlu yönde gelişim gösterildiği tespit edilmiştir. Topping ve Trickey (2014)'in 10 yaş grubu ilkökul öğrencileri

ile çocuklar için felsefede diyalogun önemi adlı çalışmalarında öğrencilerin sınıf diyaloguna katılımında, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci diyalogunda artış, öğretmen-tüm sınıf diyalogunda azalma gözlemlenmiş, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinde iyileşme görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin düşüncelerini nedenleriyle birlikte gerekçelendirme anlamında da ilerleme sağladıkları görülmektedir. Bütün bu alanlardaki gelişim yapılan araştırmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. İşbirlikli felsefi sorgulamada sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilerin iletişimde Topping ve Trickey (2014) çalışmalarında niteliksel ve niceliksel başarı sağlamış olup, halihazırdaki çalışmada benzer sonuç elde edilememiştir.

Öğrencilerin diyaloga etkin katılımı ile ilgili bir başka çalışma da Ferreira (2004) tarafından yapılan beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çocuklar için felsefede diyalog modelinin ve fen hikayelerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi çalışmada çocuklar için felsefenin öğrencilerin çıkarım yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, neden ve kanıt göstererek diyaloga katılma boyutlarında etkililiğini ortaya koymaktadır. Bu boyutlarda yukarıda elde edilen sonuçlar yapılan araştırmayı desteklemektedir. Ancak küçük grup diyaloglarında öğrencilerin gözlem ve çıkarılar yapmak suretiyle varsayımlarda bulunmaları ve bu varsayımları incelemeleri anlamında yapılan araştırmanın gereken başarıyı sağlayamadığı görülmektedir. Aynı çalışmada beşinci sınıflarda tüm sınıf diyalogunda birbirlerini dinlemeleri ve bu dinlemenin birbirlerinin görüşlerini düzeltmeleri anlamında onlara yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan araştırmada dinleme, karşıt görüş sunma ve birbirlerinin görüşleri hakkında fikir sunma boyutlarında nispeten bir başarı sağlandığı tespit edilmiştir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin felsefi duyarlılıklarını arttırmaya yönelik etkinlikler yapılmıştır. Daniel, Belghiti ve Auriac-Slusarczyk (2017), 10-15 yaş aralığındaki çocuklarla yaptığı çalışmada bu yaş aralığındaki çocuklar kendileri hakkında ve kişisel deneyimleri hakkında konuşmayı felsefi bir soru etrafında oluşturulan bir diyaloga katılmalaktan daha çok tercih ettikleri, hikayelerle anlatımı eleştirel düşünmeden daha eğlenceli buldukları gözlemlenmiştir. Bunun nedenini ise diyalog kurmanın öğrencileri doğrularla ilgili bilinmezlikle yüzleştirme, kendi yargılarını, bilinmeyenlerini ve inançlarını sorgulamaya sevk etmesinden kaynaklandığını öne sürmektedir. Gasparatou ve Kampeza (2012) okul öncesi çocuklarla yaptığı çalışmada öğrencilerin felsefe yapmaya giriş yaptıklarını, fikirlerini nedenleriyle açıkladıklarını, çıkarımlar yapabildiklerini ve sonuca

ulaşabildiklerini ifade etmektedirler. Sare, Luik ve Tulviste (2016) da okul öncesi çocuklarla muhakeme becerilerini incelemiş, çocukların karşılaştırma, benzerlik bulma, neden ve kanıt sunma ve nedensel ilişki kurma bağlamlarında anlamlı ölçüde başarılı oldukları sonucuna varmışlardır. Yine Demirtaş, Karadağ ve Gülenç (2018) okul öncesi çocukları ile yaptıkları sorgulama süresince çocukların sorduğu soruların düzeyi ile ilgili araştırmada bulgular incelendiğinde çocukların çalışmanın başında daha alt düzey sorular sordukları çalışmanın sonuna doğru bu soruların niteliğinde artış yaşandığı tespit edilmiştir. Verilen çalışmalar daha çok okul öncesi dönemde olmasına karşın erken yaşlarda bile felsefi duyarlılığın ve üst düzey soru sorma becerisinin çocuklar için felsefe ile gelişebileceği söylenebilir. Yapılan araştırmada yaş grubu itibarıyla öğrencilerin felsefi duyarlılıklarının ve soru sorma becerilerinin nispeten geliştiği söylenebilir.

Araştırma sürecinde, ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencileriyle çalışılmış, çocuklar için felsefe eğitimlerinin 2. sınıflardan itibaren onlara düşünme becerileri anlamında fayda sağlayabileceği fakat bu yaş grubunun hazırbulunuşluklarına dikkat edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Cullen (2015)'ın 6-7 yaş grubu ile yaptığı çalışmada bu yaş grubunun soyut düşünme becerilerine sahip olmadığı görüşlerine karşın çocuklar için felsefenin üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel, yaratıcı, ilgili ve işbirlikli düşünme becerilerine az da olsa pozitif etkisi olduğu sonucu yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

Eylem araştırması sürecinde çocuklar için felsefe oturumlarının onların öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Jones (2015)'in lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada güvenli bir sorgulama toplumunda öğrenciler kendilerine güvenen, kabul gören ve topluluğa olan katkılarının farkında olan bireyler olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin sosyal anlamda da pozitif bir ilişki kurabildiklerini gözlemlemiş, sosyal ve duygusal anlamda da gelişim gösterdikleri sonucuna varmıştır. Siddiqui, Gorard ve See (2017)'de yaptıkları projeyi 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile çocuklar için felsefenin bilişsel olmayan etkileri üzerine yürütmüşler, öğrencilerin iletişim becerilerine olumlu etkisi olduğu, kendilerini tartışma ortamında ifade etme güvenlerinin arttığını, farklı düşüncelere saygı duyma ve değer verme, sınıf kurallarına uyma, sosyal ve davranışsal problemleri çözme anlamında da çocuklar için felsefe etkinliklerinin katkı sağladığını belirtmektedir. Cassidy, Marwick, Deeney ve McLean (2017) çalışmalarında duygusal, davranışsal ve sosyal iletişim anlamında yeterli olmayan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarla çocuklar için felsefe, öz düzenleme ve etkili

katılım çalışmalarında öğrencilerin sınıf diyaloguna katılma, dikkatlerini verme ve öz düzenleme becerilerinde etkili olduğunu göstermiş ve normal sınıflarda da bu çalışmanın daha fazla katkı sağlayabileceğini öne sürmüştür. Phillips (tarihsiz), ilkokul 3. ve 6.sınıf öğrencileri ile yaptığı eylem araştırmasında öğrencilerin bu süreçte kendilerine olan güvenlerinin arttığını, katılımlarından dolayı keyif aldıklarını, muhakeme ve problem çözme kabiliyetlerinde gelişim gözlendiğini tespit etmiştir. Gimenez-Dasi, Quintanilla ve Daniel (2013)'in araştırmasında da okul öncesi 4 ve 5 yaş grubu çocuklarla çocuklar için felsefe yoluyla duyguların kavranması ve sosyal beceri gelişimi incelenmiş, her iki alanda da olumlu yönde ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir. Paine (2012)'in çalışmasında ortaokul 7, 8 ve lise 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerine çocuklar için felsefe pedagojisi ile eğitim vermiş, verilen eğitimlerin sonucunda öğrencilerin katılımı, memnuniyeti ve öğrenmedeki ön koşul motivasyonlarında kısmen de olsa başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin öz-bilgi, öz-güven, karşılıklı saygı ve destekleri anlamında farklılık ortaya çıkmış, öğrenciler çocuklar için felsefenin akademik öğrenmeden farklı olduğu sonucuna varmışlardır. Uyarıların genç yetişkinlerin dünyası ile ilişkisi önemli olup, muhakeme dilini kullanmayı öğrenmede başarı sağlamışlardır. Öğrenmede sosyal, işbirlikli ve ilişkili olmayı ve daha esnek, hoşgörülü, alıcı ve farklı düşüncelere karşı açık görüşlü öğrenmişlerdir. Yukarıda verilen araştırmaların ortak noktası, çocuklar için felsefe eğitimlerinin çocukların öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerini sınıf içindeki uygulamalarla gelişig gelişmediğine bakmaktır. Çalışmalarının tamamının ortak sonucu incelendiğinde, çocuklar için felsefe çalışmalarının öğrencilerin öz güven, empati, sınıf içi iletişim ve mantıklılık çerçevesinde işbirlikli diyalog kurma anlamında halihazırdaki çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sürecinde, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin sınırlı kazanımlarına yer verilmiş ve çocuklar için felsefe anlamında kısa süreli bir başlangıç eğitimi verilmiştir. Bu süreçte demokratik bir sınıf ortamı oluşturma ve çocuklara felsefi düşünme becerilerini kazandırmanın yanı sıra, öğrencilerin halihazırdaki okuma yazma, soru cümlesi kurma, iletişim problemleri gibi çocuklar için felsefe oturumlarına ön koşul sayılabilecek nitelikteki problemlerle ilgili ek eylem planlarına gidilmiştir. Dolayısıyla bu süreç asıl amacın gerçekleştirilmesi için planlanan zamanı daraltmıştır. Yapılan bu araştırma ideal bir sınıfa çocuklar için felsefenin neler katacağından çok problemleri bir sınıfın sorgulama toplumuna nasıl dönüştüğü, bu süreçte nelere ihtiyaç duyulduğu, problemlerin nasıl

giderildiği, öğrencilerin çocuklar için felsefe yaklaşımını benimsemek suretiyle kendilerinin ve içinde bulundukları toplumun farkına varmalarıdır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde Hayat Bilgisi ve Sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe yaklaşımını kullanacaklara ve ileride bu konuyla ilgili çalışma yapacaklara yönelik bazı öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Araştırmacılara öneriler

- Araştırma, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin bazı kazanımları ile sınırlandırılmıştır. Başka araştırmalar çocuklar için felsefe uygulamalarının bu derslerin diğer kazanımları ve diğer derslerle de entegre edilmek suretiyle de yapılabilir.
- Araştırma ilköğretim 2. ve 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olup, yapılan araştırmaların okul öncesinden üniversiteye kadar yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmacılar, kendileri için uygun gördükleri farklı bir sınıf düzeyi ile de araştırmayı gerçekleştirebilirler.
- Yapılan araştırma sosyo-ekonomik açıdan düşük bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Buna benzer çalışmaların farklı sosyo-ekonomik düzeyde okullarda yapılması ve bu sonuçların karşılaştırılması da mümkün olabilir.
- Araştırmanın uygulama süresi 50 ders saati ile sınırlı tutulmuş olup, hazırbulunuşluk problemi olan sınıflarla daha uzun süre yapılacak çalışmaların öğrencilere daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu tür çalışmaların okul öncesi dönemden başlaması ve çocukların daha erken yaşlarda çocuklar için felsefe etkinlikleri ile tanıştırılması daha uygun olacaktır.
- Araştırma soru sorma çeşitleri, felsefi duyarlılık, öz farkındalık, sosyal farkındalık becerileri ile sınırlı tutulmuş ve eylem araştırması ile yapılmıştır. Araştırmacılar gerekli literatür taraması yaparak veya ihtiyaçlarını belirleyerek daha farklı araştırma yöntemleri ve farklı değişkenlerle benzer araştırmalarla katkıda bulunabilirler.
- Yapılan araştırma belirli etkinliklerle ve materyallerle sınırlı tutulmuştur. Araştırmacılar farklı uyaranlar kullanmak suretiyle etkinliklerin öğrenciler üzerindeki değişimini belirleyebilirler.

- Çocuklar için felsefe alanında yeterince ulusal yayın bulunmamaktadır. Bu konuda hem çocuk edebiyatı materyallerinin geliştirilmesi, hem de felsefe dönük hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik doküman ve materyaller hazırlanabilir.

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Öğrencilerle çocuklar için felsefe yapma sürecinde öğretmenlerin gereken bilgi, beceri ve tecrübeye sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu alanda gereken eğitimleri almaları önerilir.
- Öğrenciler uygulama sırasında sıklıkla başarı ve sonuç odaklı eğitimden yakınlık bu dersin onları daha özgür kıldığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin akademik başarı kaygısını zaman zaman terk edip süreç odaklı yöntem ve tekniklere yer vermeleri önerilebilir.
- Öğrencilerin soyut olan bu ders esnasında zaman zaman zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle çocuklar için felsefe eğitimlerini sürekli fakat zamana yayarak vermeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H., ve Gürel, Z. (2014). Lise ve fizik öğretmenliği öğrencilerinin uydu hareketi ile ilgili görüşlerinin düşünce deneylerine yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 1-15.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24. doi:10.1080/0965079930010102.
- Wiegerová, A. (2013), Teacher journal as a research instrument (The first year in the life in primary school through the eyes of novice teachers), *Studia Edukacyjne*, 27, 237-252.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer Press.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2 (3), 40-49. doi: 10.19128/turje.181063.
- Ayim, M. (1980). Pre-College philosophy: Defined and defended. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 5(2), 15. doi:10.2307/1494310.
- Badri, R., ve Vahedi, Z. (2017). The Effectiveness of “The Philosophy for Children Program” on the spiritual intelligence of the students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 3(2), 150. doi: 10.4103/2395-2296.204127.
- Bahman, S., ve Maffini, H. (2008). *Developing children's emotional intelligence*. Bloomsbury Publishing.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2. baskı). New York: The Free Press.
- Banks, R. C. J. (1987). *A study effect of the critical thinking skill program, philosophy for children, on a standardized achievement test*, (Unpublished Doctoral Dissertation), Southern Illinois University, US.

- Barrow, W. (2010). Dialogic, participation and the potential for Philosophy for Children. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 61-69. doi:10.1016/j.tsc.2010.01.002
- Baumeister, R. F. (1987). How the Self Became a Problem: A Psychological Review of Historical Research. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 163.
- Baumgarten, E. (2001). Curiosity as a Moral Virtue. *International Journal of Applied Philosophy*, 15(2), 1-16.
- Beamish, W. ve Bryer, F. (2015). Social and emotional learning', içinde S, Garvis & D, Pendergast (eds.), *Health and wellbeing in childhood*, Cambridge University Press, Melbourne, Australia.
- Bell, L. M. ve Aldridge, J. M. (2014). *Student voice, teacher action research and classroom improvement*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Berg, B. L. (2003). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Beyer, B. K. (1990). What philosophy offers to the teaching of thinking. *Educational Leadership*, 47(5), 55-60.
- Biesta, G. (2011). Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of philosophy in education. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 305-319. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00792.x.
- Biggeri, M., ve Santi, M. (2012). The missing dimensions of childrens well-being and well-becoming in education systems: Capabilities and philosophy for children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395. doi: 10.1080/19452829.2012.694858.
- Bleazby, J. (2009). Philosophy for Children as a response to gender problems. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 19(2), 70-78. doi: 10.5840/thinking 2009192/316.
- Bobro, M. (2006). Folktales and philosophy for children. *Analytic Teaching*, 25(2).

- Bolger, N., Davis, A. ve Rafaeli, E. (2003). Diary Methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 579-616. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145030.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27.
- Bowman, M. (1994, March). Using video in research - SFU.ca. Retrieved October 3, 2018, from <http://www.sfu.ca/media-lab/cmns362/Spotlight45.pdf>.
- Brandt, R. (1988). On philosophy in the curriculum: A conversation with Matthew Lipman. *Educational Leadership*, 46(1) p34-37, EJ376243.
- Brennefer, O. (2008), Caring thinking about caring thinking, Retrieved June 12, 2019, from <http://www.buf.no/pdf/obct.pdf>
- Brownell, C. A., Zerwas, S. ve Ramani, G. B. (2007). “So big”: The development of body self-awareness in toddlers. *Child development*, 78(5), 1426-1440. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01075.x
- Bullock, M. ve Lütkenhaus, P. (1990). Who am I? Self-understanding in toddlers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(2), 217-238.
- Burgh, G. ve Nichols, K. (2012). The parallels between philosophical inquiry and scientific inquiry: Implications for science education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(10), 1045-1059.
- Burgh, G. ve Thornton, S. (2016). Philosophy goes to school in Australia: A history 1982-2016. *Journal of Philosophy in Schools*, 3(1). doi: 10.21913/jps.v3i1.1300.
- Burgh, G. ve Yorshansky, M. (2011). Communities of inquiry: Politics, power and group dynamics. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 436–452. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00389.x.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*, London: Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 131-151.

- Caldwell, C. (2009). Identity, self-Awareness, and self-deception: Ethical implications for leaders and organizations. *J Bus Ethics* 90, 393–406 <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0424-2>
- Cam, P. (2000). Philosophy and freedom. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 15(1), 10–13. doi: 10.5840/thinking20001513.
- Cam, P. (2006). *20 thinking tools: collaborative inquiry for the classroom*. Camberwell: ACER Press.
- Canuto, A. T. (2015). Reflections on theory and pedagogy of challenges in facilitating children's dialogues in the community of inquiry. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 1-15.
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., Dicenso, A., Blythe, J. ve Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545-547. doi:10.1188/14.onf.545-547.
- Cassidy, C. (2013). Philosophy with children: Learning to live well. *Childhood and Philosophy*, 8(16). pp. 243-264. ISSN 1984-5987.
- Cassidy, C., Christie, D., Marwick, H., Deeney, L., McLean, G. ve Rogers, K. (2018). Fostering citizenship in marginalised children through participation in community of philosophical inquiry. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(2), 120-132.
- Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C. ve Morilla, E. (2014). The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. doi:10.1207/s15430421tip3903_2
- Crow, G. (2013). *What is qualitative interviewing?*. London: Bloomsbury Publishing.
- Cullen, J. (2016). Using philosophy for children as a means of fostering high quality learning and teaching: Can using a 'Question Quadrant' help children at Key Stage 1 ask higher-order questions?, *The STeP Journal: Student Teacher Perspectives*, 3(2), 24-34.

- Çayır, N. A. ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133.
- Çelik, E. (2016). Suppression effect of social awareness in the relationship between self-concealment and life satisfaction. *Cogent Social Sciences*, 2(1), doi: 10.1080/23311886.2016.1223391.
- D'Olimpio, L. ve Teschers, C. (2017). Playing with philosophy: Gestures, life-performance, P4C and an art of living. *Educational Philosophy and Theory*, 49(13), 1257-1266. doi:10.1080/00131857.2017.1294974.
- Daniel, M. F., Belghiti, K. ve Auriac-Slusarczyk, E. (2017). Philosophy for children and the incidence of teachers' questions on the mobilization of dialogical critical thinking in pupils. *Creative Education*, 8(6), 870-892. doi: 10.4236/ce.2017.86063
- Daniel, M. ve Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. doi:10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x.
- De Marzio, D. M. (2011). What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's theory and practice of the philosophical text as model, *Childhood ve Philosophy*, 7(13), 31-47. Issn: 1984-5987.
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliği: Çocuklarla Felsefe Eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2).
- Dewey, J. (1938). *Education and experience*. New York, NY: Macmillan.
- Ding, S. ve Littleton, K. (2005). *Childrens personal and social development*. Oxford: Blackwell.
- Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*, İstanbul: Pan Yayınları (1. Baskı)
- Direk, N. (2015). *Filozof çocuk: Çocuklarla felsefe konuşmaları*, İstanbul: PAN Yayıncılık, (İlk Baskı 2006). ISBN 978-975-8434-99-2.

- Dombaycı, M. A. (2014). Philosophy for children and social inquiry: An example of education for democratic citizenship through political philosophy. *Philosophy*, 3(2), 85-101.
- Dombaycı, M. A., Demir, M., Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2011). Quadruple thinking: Caring thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 552-561. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.067.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Droit, R. P. (2010). *Çocuklarla felsefe sohbetleri*, Atakan Karakış (Çev), İstanbul: Say Yayınları
- Duval, S. ve Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self awareness*. New York: Academic Press.
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Echeverria, E. ve Hannam, P. (2013). Philosophical inquiry and the advancement of democratic praxis. *Journal of Pedagogy/Pedagogický časopis*, 4(1). doi:10.2478/jped-2013-0007
- Edwards, R. ve Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury.
- Engster, D. (2005). Rethinking care theory: The practice of caring and the obligation to care. *Hypatia*, 20(3), 50-74. doi:10.1111/j.1527-2001.2005.tb00486.x.
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity and the life cycle: selected papers*. New York: International University Press.

- Farahani, M. F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141–2145. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.534
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.
- Fisher R. (2006). ‘Talking to Think’ (94-107) içinde D. Jones ve P. Hodson (eds). *Unlocking speaking and listening*, London: David Fulton.
- Fisher, R. (2000). *First poems for thinking*. Oxford: Nash Pollock.
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: Fostering thinking skills and literacy. *Literacy (formerly reading)*, 35(2), 67-73. doi:10.1111/1467-9345.00164.
- Fisher, R. (2007a). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615–631. doi: 10.1080/03004430701378985.
- Fisher, R. (2007b). Dancing minds: The use of socratic and menippean dialogue in philosophical enquiry. *Gifted Education International*, 22(2-3), 148–159. doi: 10.1177/026142940702200306.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*, India: Bloomsbury Publication. (4. baskı). ISBN 978-1847061492.
- Fisher, R. (2014). Thinking Skills, Arthur, J. ve Cremin, T. (ed). *Learning to teach in the primary school*, (2. Baskı) içinde (488-499) London: Routledge. ISBN 978-0415487900.
- Fossey, E., Harvey, C., Mcdermott, F. ve Davidson, L. (2002). Understanding and Evaluating Qualitative Research. *Australian ve New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 717-732. doi:10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x.
- Funston, J. (2017). Toward a critical philosophy for children. *McNair Scholars Online Journal*, 11(1). doi:10.15760/mcnair.2017.05.

- Gaarder, J. (2002). *Sofie'nin Dünyası: Felsefe Tarihi Üzerine Bir Roman*. Sabir Yücesoy (Çev.), İstanbul: Pan Yayınları, (İlk baskı. 1991).
- García-Moriyón, F., Rebollo, I. ve Colom, R. (2005). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking: The journal of philosophy for children*, 17(4), 14-22.
- Gasparatou, R. ve Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Gaut, B. N. ve Gaut, M. (2012). *Philosophy for young children: a practical guide*. Oxon: Routledge.
- Gazzard, A. (1996). Philosophy for children and the discipline of philosophy. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12(4), 9–16. doi: 10.5840/thinking19961243.
- Gehlbach, H., Young, L. V. ve Roan, L. K. (2012). Teaching social perspective taking: How educators might learn from the Army. *Educational Psychology*, 32(3), 295-309.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L. ve Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & philosophy*, 9(17), 63-89.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Goering, S. (2008). Finding And fostering the philosophical impulse in young people: A tribute to the work of Gareth B. Matthews. *Metaphilosophy*, 39(1), 39-50. doi:10.1111/j.14679973.2008.00523.x.
- Goleman, D., Boyatzis, R. ve McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School.
- Gorard, S., Siddiqui, N. ve See, B. H. (2017). Can 'Philosophy for Children' improve primary school attainment?. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5-22.
- Gregory, M. (2008). Philosophy in schools: Ideals, challenges and opportunities. *Critical & Creative Thinking*, 16(1), 5-22.

- Gregory, M. R. (2007). Normative dialogue types in philosophy for children. *Gifted Education International*, 22(2-3), 160-171.
- Gruioniu, O. (2013). The Philosophy for Children, an ideal tool thinking skills, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76(2013), 378-382.
- Guy, L. (2004). *Diaries and journals: An aid to learning?*(s.1-43, Rapor.). Scotland: Report on the findings of a research project funded by the General Teaching for Scotland.
- Gür, Ç. (2011). Philosophy in the early years, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 12, 501-511.
- Güvenç, H. (2010). İşbirlikli öğrenme ve ders günlüklerinin öğretmen adayı öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3).
- Güvenç, H. (2010). İşbirlikli öğrenme ve ders günlüklerinin öğretmen adayı öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerine etkileri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 1459-1487.
- Hannam, P. ve Echeverria, E. (2009). *Philosophy with teenagers: nurturing a moral imagination for the 21st century*. London: Network Continuum.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Haynes, J. (2001). *Children as philosophers*. London: Routledge Falmer.
- Haynes, J. (2007). Freedom and the urge to think in philosophy with children. *Gifted Education International*, 22(2-3), 229–237. doi: 10.1177/026142940702200313
- Herr, K. ve Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781452226644
- Hewitt, R. ve Little, M. (2005). *Leading action research in schools*. Daytona Beach: University of Central Florida, Department of Education.

- Hine, G. S. C. (2013). The importance of action research in teacher education. *Issues in Educational Research* 23 (2), 151–163.
- Hintze, J. M., Volpe, R. J. ve Shapiro, E. S. (2002). Best Practices in the Systematic Direct Observation of Student Behavior. In A. Thomas ve J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 993-1006). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Hobson, R. P., Chidambi, G., Lee, A., Meyer, J., Müller, U., Carpendale, J. I. M. ve Racine, T. P. (2006). Foundations for self-awareness: An exploration through autism. *Monographs of the society for research in child development*, 71(2), 1 -166.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Holter, I. M. ve Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing?. *Journal of advanced nursing*, 18(2), 298-304. doi: 10.1046/j.1365-2648.1993.18020298.x
- İnan, İ. (2012). *The philosophy of curiosity*. London: Routledge.
- Johnson, A. (2012). *A short guide to action research* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Jones, T. (2012). Community in the classroom: An approach to curriculum and instruction as a means for the development of student personal engagement in a high school classroom. *Educational Perspectives*, 44, 58-64.
- Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education. Discussing the intellectual sources of philosophy for children. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 91. Oulu: Oulu University Press.
- Kabapınar, Y. (2005). *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*, İstanbul: PegemA Yayıncılık.
- Kagan, J. (1981). *The second year*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Kemmis, S. ve McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3. baskı). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R. ve Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer Science Business Media.
- Kennedy, D. (2010). *Philosophical dialogue with children: Essays on theory and practice*. New York: Edwin Mellen Press, ISBN: 9780773414303.
- Kennedy, D. ve Kennedy, N. S. (2013). Philosophical inquiry in the content areas: The case of mathematics. M.Glina (Ed). In *Philosophy with or of, and Children*, içinde, New Castle UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Kienstra, N., Karskens, M. ve Imants, J. (2014). Three approaches to doing Philosophy: a proposal for grouping philosophical exercises in classroom teaching. *Metaphilosophy*, 45(2), 288-318. doi:10.1111/meta.12085.
- Kirby, S. L. ve McKenna, K. (1989). *Experience, research, social change: Methods from the margins*. Toronto: Garamond Press.
- Kizel, A. (2016). Philosophy with Children as an educational platform for self-determined learning. *Cogent Education*, 3(1). doi: 10.1080/2331186x.2016.1244026.
- Kizel, A. (2017). Philosophy with Children as enabling community of multi-narratives. *Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry*, 69–84. doi: 10.1007/978-94-6351-065-3_6.
- Kondrat, M. E. (1999). Who is the “self” in self-aware: Professional self-awareness from a critical theory perspective. *Social Service Review*, 73(4), 451-477. doi: 10.1086/514441.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
- Leng, L. (2015). *The role of philosophical inquiry in helping high school students engage in learning and seek meaning in lives*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Hawai'i at Manoa, USA.

- Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C. ve Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60(1), 146-156.
- Lewis, M. ve Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum Press.
- Lewis, M. ve Ramsay, D. (2004). Development of self-recognition, personal pronoun use, and pretend play during the 2nd year. *Child development*, 75(6), 1821-1831.
- Lipman, M. (1973). *Philosophy for children*. US Department of Health, Education & Welfare. National Institute of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103296.pdf>
- Lipman, M. (1984a). The cultivation of reasoning through philosophy, *Educational Leadership*, 42(1), 51-56, EJ306674.
- Lipman, M. (1984b), On childrens philosophical style. *Metaphilosophy*, 15(3-4), 318-330. doi:10.1111/j.1467-9973.1984.tb00666.x.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1995). Caring as thinking, *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, 15(1), 1-13.
- Lipman, M. (1996). Philosophical discussion plans and exercises, *Analytic Teaching*, 16(2), 64-77.
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71(5), 277-280. doi:10.1080/00098659809602723.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press, doi: 10.1017/cbo9780511840272.
- Lipman, M. (2004). Philosophy for children's debt to Dewey, *Critical and Creative Thinking*, 12(1), 1*8.
- Lipman, M. (2011). Philosophy for Children: Some assumptions and implications. *Ethics In Progress*, 2(1), 3-16. doi: 10.14746/eip.2011.1.2.

- Lipman, M. ve Sharp, A. (1994). *Growing up with philosophy*, Dubuque, OH,: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lipman, M., Sharp, A. M. ve Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Lipman, M. ve Sharp, A. M. (1980). *Social inquiry: Instructional manual to accompany MARK*. First Mountain Foundation, PO Box 196, Montclair, NJ 07042.
- Lipman, M. ve Sharp, A. M. (1988). Philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 7(4), 32–35. doi: 10.5840/thinking1988748.
- Lofland, J. ve Lofland, L. H. (1995). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Lone, J. M. (2012). *Philosophical Child*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Lone, J. M. ve Burroughs, M.D. (2016). *Philosophy in education: Questioning & dialogue in K-12 classrooms*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lone, M. J. (2013). The philosopher as teacher philosophical sensitivity. *Metaphilosophy*, 44(1-2), 171-186. doi: 10.1111/meta.12018
- Lukey, B. (2012). Philosophy Beyond Boundaries: A New Model of Philosophy in High Schools. s.27-39. Lone, J. M., ve Israeloff, R. (Ed) *Philosophy and education: introducing philosophy to young people*. içinde (s.27-39) Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Lukey, N. L. G. (2006). *Philosophy for Children Hawai'i and its influence on the development of students' reflective thinking in classroom discussions*, (Unpublished Master Thesis) University of Hawai'i, USA.
- Makaiau, A. S. ve Tanaka, N. (2018). Philosophy for children: A deliberative pedagogy for teaching social studies in Japan and the USA. *The Journal of International Social Studies*. 8(2) 29-54.
- Marashi, M. S. (2009). Teaching philosophy to children: A new experience in İran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15.

- Marshall, C. (2006). *Designing qualitative research fourth ed (9781412924894) KE-QTN 0100/08*. SAGE-UBSD.
- Matsuoka, C. J. (2007). *Thinking process in middle-school students: Looking at habits of the mind and Philosophy for Children Hawai'i*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Hawai'i, USA.
- Matthews, G. B. (1976). *Philosophy and children's literature*. *Metaphilosophy*, 7(1), 7-16. doi:10.1111/j.14679973.1976.tb00615.x.
- Matthews, G.B. (2000). *The Philosophy of Childhood*. E. Çakmak (Çev.) İstanbul: Gendaş A.Ş. (İlk baskı, 2000). ISBN 975-308-242-8.
- McNiff, J., Lomax, P. ve Whitehead, J. (2002). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, C. (2005). The Impact of Philosophy for Children in a High School English Class. D. Sheppard (ed.) *Creative engagements: Thinking with children*. içinde (s.81-86). United Kingdom: Inter-Disciplinary Press.
- Miller, C. (2013). *Philosophy goes to high school: An inquiry into the philosopher's pedagogy*, (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Hawai'i at Mānoa, US.
- Millett, S. ve Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546–567. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x
- Milli Eğitim Bakanlığı TTKB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara.
- Mitias, L. M. (2004). P4C: Philosophy-process, perspective, and pluralism-for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(1/2), 17-23.
- Morin, A. (1993). Self-talk and self-awareness: On the nature of the relation. *The Journal of Mind and Behavior*, 14(3), 223-234.

- Morrell, E. ve Morrell, J. (2012). *Multicultural readings of multicultural literature and the promotion of social awareness*. New England Reading Association Journal, 47, 2.
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of the Philosophy of Education*, 34(2), 261–279. doi: 10.1111/1467-9752.00172.
- Murris, K. (2015). The philosophy for children curriculum: Resisting ‘Teacher Proof’ texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78. doi:10.1007/s11217-015-9466-3.
- Murris, K. (2017). Reading two rhizomatic pedagogies diffractively through one another: a Reggio inspired philosophy with children for the postdevelopmental child. *Pedagogy, Culture ve Society*, 25(4), 531-550. doi:10.1080/14681366.2017.1286681.
- Murris, K. S. (2008). Philosophy with Children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685. doi:10.1111/j.1467-9752.2008.00640.
- Myers, M. D. ve Newman, M. (2007). The qualitative interview in IS research: Examining the craft. *Information and organization*, 17(1), 2-26. doi: 10.1016/j.infoandorg.2006.11.001.
- Myers, M. D. ve Newman, M. (2007). The qualitative interview in IS research: Examining the craft. *Information and Organization*, 17(1), 2-26. doi:10.1016/j.infoandorg.2006.11.001
- Nagel, T. (1987). *What does it all mean?: A very short introduction to philosophy*. New York: Oxford University Press.
- Nathanson, T. (1962). Self-awareness in the educative process. *Social Work*, 31-38. (www.jstor.org/stable/23708289).
- Newton, P. ve Burgess, D. (2008). Exploring types of educational action research: Implications for research validity. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4), 18-30. doi:10.1177/160940690800700402.

- Noffke, S. E. (1997). Chapter 6: Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of research in education*, 22(1), 305-343. doi:10.3102/0091732X022001305.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılabilirlik, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Önder, A. (2015). Empatiyle İlişkisi Bağlamında Eğitici Drama, 472-492. Kabapınar, Y. (ed). *Empatiyle gelişmek ve empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati*, İstanbul: PegemA Yayıncılık.
- Pardales, M. J. ve Girod, M. (2006). Community of inquiry: Its past and present future. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 299-309. doi:10.1111/j.1469-5812.2006.00196.x.
- Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 183-199. doi:10.1080/03098260305675.
- Parsons, R. D., ve Brown, K. S. (2002). *Teacher as reflective practitioner and action researcher*. Australie: Wadsworth/Thomson Learning.
- Paul, R., ve Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34.
- Pawar, R. (2013). Use audio-visual data in the qualitative research work. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(8), 1-2. Retrieved October 3, 2018, from <http://www.ijsrp.org/research-paper-0813/ijsrp-p20120.pdf>
- Pierce, C. S. (1955). *Philosophical writings of Pierce*, New York: Dover Publications.
- Reed, R. F. ve Johnson, T. W. (1999). *Friendship and moral education: twin pillars of philosophy for children*. New York: Peter Lang.
- Reio, T. G. Jr. (1997). *Effects of Curiosity on Socialization-Related Learning and Job Performance in Adults*, (Unpublished doctoral dissertation), Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, US.

- Rondhuis, N. T. (2005). *Philosophical talent, empirical investigations into philosophical features of adolescents discourse = Filosofisch talent, empirisch onderzoek naar filosofische kenmerken in gedachtenwisselingen van jongeren*. Rotterdam: Veenman Drukkers.
- Rubin, H. J. ve Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saint-Exupery, A.d. (2015). Küçük Prens. Tomris Uyar (Çev). İstanbul: Can Yayınları (İlk baskı. 1953).
- Sandretto, S. (2007). Action research for social justice (Discussion paper). *Retrieved from Teaching and Learning Research Initiative: <http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/pages/action-research.pdf>*. (Erişim 12.10.2016).
- Santi, M. (2007). Democracy and Inquiry: The Internalization of Collaborative Rules in the “Community of Philosophical Discourse. D. Camhy (ed). *Philosophical foundations of innovative learning* içinde (110-123) SAINT AUGUSTIN: Academia Verlag.
- Säre, E., Luik, P. ve Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the Philosophy for Children Programme. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273.
- Scholl, R. (2010). The Question quadrant: A stimulus for a negotiated curriculum. *Primary and Middle Years Educator*, 8, 3-16.
- Sharp, A. M. ve Reed, R. F. (1992). *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Smith, H. W. (1981). *Strategies of social research* (2.baskı). Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Splitter, L. ve Sharp, A. M. (1995) *Teaching for Better Thinking*, Melbourne: ACER Press

- Stanley, S. ve Lyle, S. (2017). Philosophical play in the early years classroom. Rollins Gregory, M., Haynes, J. ve Murris, K. (ed). *The Routledge International Journaling Handbook of Philosophy for Children* içinde (53-61) London: Routledge.
- Stipek, D. J., Gralinski, J. H. ve Kopp, C. B. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology*, 26(6), 972-977.
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research*. California: Sage Publications.
- Tarman, B., İsmail, A. ve Yüksel, Z. (2010). Sosyal Bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 725-746.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Tomal, D. R. (2005). *Action research for educators*. Lanham, MD: Rowman ve Littlefield Education.
- Topping, K. J. ve Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.
- Torrance, H. (2012). Triangulation, respondent validation, and democratic participation in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 111-123. doi:10.1177/1558689812437185
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Trickey, S. ve Topping, K. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 18(3), 25-36. doi:10.5840/thinking20071835.
- Tuncel, G. (2015). Empati Bağlamında Ahlaki Muhakeme ve Değer İlişkisine Bakmak, Kabapınar, Y. (ed). *Empatiyle gelişmek ve empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati içinde* (187-205) İstanbul: PegemA Yayıncılık.

- UNESCO, Executive Board. (2005). *Report by the Director-General on an intersectoral strategy on philosophy*. Paris.
- UNESCO. (2007). *Philosophy: a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. Paris. ISBN:978-92-3-104070-2.
- UNESCO. (2011). *Teaching philosophy in Europe and North America Report*, Paris, France.
- Välitalo, R., Juuso, H. ve Sutinen, A. (2015). Philosophy for Children as an educational practice. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 79-92. doi:10.1007/s11217-015-9471-6.
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for Children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 19–35. doi: 10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x.
- Vansieleghem, N. (2006). Listening to dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 25(1-2), 175-190. doi:10.1007/s11217-006-0008-x.
- Vansieleghem, N. ve 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. doi:10.1111/j.1467-9752.2011.008.
- Ventista, O. M. ve Paparoussi, M. (2016). Introducing a philosophical discussion in your classroom.: An example of a community of enquiry in a greek primary school. *Childhood & philosophy*, 12(25), 611-629.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: teaching philosophy through children's literature*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education. ISBN-13: 978-1607093350.
- Weber, B. (2011). Childhood, philosophy and play: Friedrich Schiller and the Interface between Reason, Passion and Sensation. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 235–250. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00804.x.

- Wegerif, R. ve Higgins, S. (2010), *Mind expanding: Teaching for thinking and creativity in primary education*, Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Wheeler, L. ve Reis, H. T. (1991). Self-recording of everyday life events: Origins, types, and uses. *Journal of personality*, 59(3), 339-354.
- White, J. (2012). Philosophy in primary schools? *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 449-460. doi:10.1111/j.1467-9752.2012.00860.x.
- Wiegerová, A. (2103). Teacher journal as a research instrument (Research – The first year in the life in primary school through the eyes of novice teachers). *Studia Edukacyjne*, (27), 237-252. doi:ISBN 978-83-232-26918.
- Wilks, S. (2005). *Designing a thinking curriculum*. Melbourne: ACER Press.
- Williams, J. P. (2008). “Non-participant observation.” Lisa M. Given (Ed.), *Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. içinde (561-562) Thousand Oaks: Sage.
- Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. *Think*, 8(23), 63-75. doi:10.1017/s1477175609990066.
- Yardley, A. (1973). *Discovering the physical world*. New York: Citation Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ying Yu, C. C. (1999). The teaching of thinking using philosophical inquiry, *New Horizons in Education*, 40(11), 139-151.
- Youssef, C., Campbell, M. ve Tangen, D. (2016). The effects of participation in a PFC program on Australian elementary school students. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 37(1), 1-19.
- Zins, J. E. ve Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. doi: 10.1080/10474410701413152.

- URL-1 (<https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>)
- URL-2 (<http://www.naaci-philosophy.org/history-of-naaci/>)
- URL-3 (<https://icpic.org/about-icpic/>)
- URL-4 (<http://www.sophianetwork.eu/about/>)
- URL-5 (<https://depts.washington.edu/nwcenter/about/>)
- URL-6 (<https://www.teachingchildrenphilosophy.org/Main/HomePage>)
- URL-7 (<http://p4chawaii.org/>)
- URL-8 (<http://blogs.ubc.ca/epic/affiliations/vip4c/>).
- URL-9 (<http://brila.org/about.html>).
- URL-10 <https://www.sapere.org.uk/>
- URL-11 <https://www.philosophy-foundation.org/>
- URL-12 (<http://www.pratiques-philosophiques.fr/en/welcome/>)
- URL-13 (<http://www-gewi.uni-graz.at/acpc/english/institut.html>).
- URL-14 <http://filosofiaparaninos.org/>
- URL-15 (<http://fapsa.org.au/>).
- URL-16 (<http://www.buf.no/en/about/?page=start>).
- URL-17(http://phil4chil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=8&Itemid=55)
- URL-18 (<http://www.tfk.org.tr/tr/tarihce>).
- URL-19 (<https://casel.org/core-competencies/>

EKLER

Ek 1: Milli Eğitim Bakanlığı İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.3416234

15/03/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 27.02.2017 tarih ve 1700064827 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 13.03.2017 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Nilüfer Bircan KAYA'nın "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe Programının Etkinliğine Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu tezi kapsamında, ilimiz Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Pendik ilçelerinde bulunan ilkokullarda; gözlem formu, sosyal bilgisi dersiyle çocuklar için felsefe anketi, hayat bilgisi dersiyle çocuklar için felsefe anketi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve etkinlik planı formunu uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
15/03/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dda5-a346-3b63-92ca-dcb9 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.3451950
Konu: Anket Araştırma İzni

15.03.2017

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 27.02.2017 tarih ve 1700064827 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 15.03.2017 tarih ve 3416234 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Nilüfer Bircan KAYA'nın "**Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe Programının Etkinliğine Yönelik Bir Eylem Araştırması**" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b657-33ed-36a9-9190-9b7c kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: 2. Sınıf Ders Planı Örneği

Sınıf Düzeyi: 2		Tarih:	
Kazanım: Kendini farklı özellikleri ile tanıtır.		Oturum No/Oturum Süresi: 80 dakika+10 (Giriş Etkinliği)	
Felsefi Alan		Felsefi	
Metafizik	Beceri	Değer	Kavram
	Öz Farkındalık Empati	Öz güven	Duygu Düşünce
Materyaller: Arkadaşım DATA duyguları öğreniyor öykü kartları, Olumlu ve Olumsuz durum kartları			
Ön Anket Sorularını Tartışma		10 dakika	
1.Kelimelerimiz/söylediklerimiz duygularımızı gösterir mi? Nasıl?			
2.Birinin söyledikleriyle duygularını anlayabilir miyiz? Nasıl?			
1.Hazırlık		15 dakika	
Giriş	Tanırma/Oturumun ve ÇİF'nin kurallarını hatırlatma (Gerek görüldüğünde yapılır. Her oturumda yapılmak zorunda değildir.) • Ne düşüneceğimize biz karar veriz, öğretmenimiz bize cevapları söyleyemez. • Sürekli soru sorarız. • Düşüncelerimizi paylaşıyoruz. • Arkadaşlarımızın ne düşündüğünü önemseriz. • Arkadaşlarımız konuşurken onları dinleriz. • Arkadaşlarımızı konuşurken onlarla göz teması kurarız. • Tek tek konuşuruz. • Arkadaşlarımızın düşüncelerini dinlerken ellerimizi kullanırız. Katılıyorum (Başparmak yukarı)/Katılmıyorum (Başparmak aşağı)/Arkadaşımın düşüncelerine eklemek istediklerim var (Başparmak ve serçe parmak yanda) • Düşüncelerimizi nedenleriyle açıklarız. • Arkadaşlarımızla farklı düşüncelere sahip olmaktan korkmayız (Bu kurallar sınıfa asılır.)		
Isınma	-Öğrencilerin her birine iki kart verilir. Kartın bir yüzünde durumlar, öteki yüzünde ise bu durumlarla ilgili hangi duygunun hissedilebileceğini tahmin ederek karta yazmaları istenir. -Diğer kartta ise tam tersi olacak şekilde duygular yazılır. O duyguları hangi durumlarda hissettiklerini yazmaları istenir. -Kartlarda yazdıkları duyguları tahtaya “olumlu duygular”, “olumsuz duygular” olarak ayırarak yazmaları istenir. -“Olumlu ve olumsuz duygular” üzerinde aşağıdaki sorular yardımı ile konuşmaları sağlanır.		

	1. Olumlu ve olumsuz duyguları ayırmak sizin için zor muydu? 2. Hangi duyguyu hissetmeyi tercih ederdiniz? Olumlu duyguları mı, yoksa olumsuz duyguları mı? 3. Onların yerinde olsaydınız ne yapardınız?	
2.Uyararı Verme		20 dakika
Uyarının Tanıtılması	Arkadaşım DATA Duyguları Öğreniyor Bu arkadaşım DATA. O bir robot. Her soruma cevap verebilir. Onunla matematik ve fen çalışmak çok kolay. DATA ile okul projesi için bir sürü deney yaptık; fakat dün babam, en iyi arkadaşım ve onun babasıyla ormanda kamp yapmaya gideceğimiz için çok heyecanlıydım ve mutluydum. -Neden böyle davranıyorsun? Zıplıyorsun, dişlerin sürekli görünüyor. Hangi eşyalarını sırt çantana koyacağına karar veremiyorsun? Bu nedir?, diye sordu DATA. -Buna duygu denir, dedim. -Duygu ne demek?, dedi DATA. -Bizi insan yapan şeyler, dedim. - Nedir onlar? Açıklayabilir misin?, dedi DATA Mutlu hissettiğim zaman gülmek isterim. Dudaklarım yana doğru açılır ve dişlerim görünür. Neşeli hissederim. Bulutların üstünde uçmak veya havaya zıplamak isterim. Kendimi turuncu hissederim. “Seni mutlu yapan şeyler nelerdir?” Üzgün hissettiğimde yerimden kalkmak istemem. Gözyaşlarım gözlerimden akar. Ağlarım. Kötü şeyler düşünebilirim. Birine sarılmak isterim; çünkü bu beni iyi hissettirebilir. Mavi hissederim. “Sen üzüldüğünde ne yaparsın?” Kızgın olduğumda bağırarak isterim. Bana birisinin “Sakin ol!” demesinden nefret ederim. Kavgaya etmek isterim ya da ayağımla yere vururum. Sıcak hissederim. Dişlerimi sıkırmam. Kaşlarımı çatırmam. Kırmızı hissederim. “Seni kızdıran şeyler nelerdir?” Karanlık rüzgârlı ve şimşek çakan gecelerde korkarım. Battaniyemin altına saklanmak isterim. Titrerim, kalbim çarpar, hızlı hızlı nefes alırım. Annem yanıma gelir ve sakinleşirim. Siyah hissederim. “Seni korkutan şeyler nelerdir?” Şaşırdığımda ne diyeceğimi ve ne düşüneceğimi bilemem. Gözlerimi ve ağzımı kocaman açarım. Mesela, sürpriz doğum günü partimde çok şaşırmıştım. Kendimi sarı hissederim. “Sen en son neye şaşırdın?” İğrendiğimde yüzümü buruştururum. Midem bulanıyormuş gibi hissederim. Mesela kerevizin tadını hiç sevmem ya da bir çöp kutusunun önünden	

	geçerken kötü kokulardan iğrenirim. Yeşil hissedirim. “Senin iğrendiğin şeyler nelerdir?” Kıskandığımda kötü kötü bakarım. Dudaklarımı büzerim. Mesela okuldaki bir arkadaşımın benden fazla oyuncağının olduğunu duyduğumda onları parçalamak isterim. Kendimi mor hissedirim. “Sizde hiç böyle hissettiniz mi?” Utandığım zaman yanaklarım kızarır. Konuşmak istemem. Daha önce hiç gitmediğim bir yere gittiğimde saklanırım. Kırmızı hissedirim. “Siz yeni biriyle tanıştığınız zaman nasıl hissedersiniz?” Gururlu hissettiğimde kendimden memnun olurum. Başarılı olduğumda, futbol oynarken gol attığımda ve insanlara yardım ettiğimde kendimle gurur duyarım. Kendimi beyaz hissedirim. “Siz hangi özelliklerinizden gurur duyarsınız?” Sıkıldığımda “üfff” derim. Gözlerimi açıp kapatırım ve esnerim. Oradan hemen gitmek isterim. Eğlenceli oyunlar oynamanın hayalini kurarım. Kendimi gri hissedirim. “Beklemen gerektiği zaman sen neler hissedersin?” ----- -Metin öğrencilere kartlar yardımıyla okunur. Her bir kartın ardından bağımsız düşünme ve düşünmeyi paylaşma yapılır.	
Bağımsız Düşünme Zamanı	Kartlarda okunan durumların ardından sorulan sorular için sessizce düşünme zamanı verilir.	
Düşünceyi Paylaşma Zamanı	Kartlarda okunan durumların ardından sorulan sorular için ikişerli grup halinde tartışmaları istenir.	
3.Sorular		10 dakika
Soru Oluşturma	Sınıf dörderli gruplara ayrılarak tek bir soru oluşturmaları istenir.	
Soruları Paylaşma	Her grubun sorularını paylaşmaları sağlanır. Sorular grup isimlerine göre öğretmen tarafından tahtaya yazılır.	
Birbirine Benzeyen soruları Tespit Etme	Sorular konularına göre sınıflandırılır, birbirine benzeyen sorulardan biri seçilir ya da soru yeniden yapılandırılmaya çalışılır.	
Oylama	Kategoriler belirlendikten sonra tartışılacak sorular için kapalı ya da açık oylama yapılır. Öğrenciler kolaylıkla seçilen sorulardan diğerine geçebilir, tartışmanın önünü açacak sorulardan başlayabilirler. Her ne kadar sorular öğrenciler tarafından oluşturulsa da öğretmen konuyla ilgili gelebilecek sorulara olabildiğince hazırlıklı olur ve bir soru havuzu oluşturur. Bu hazırlık tartışma esnasında ek soru ihtiyacını ya da soru üretmekte zorluk yaşayan grupların düşünme süreçlerini aktive etmeye yardımcı olacaktır. Bu aşamada seçilen soru üzerinden tartışma yapılır. Tartışma özgürce	

	katılıyorum ya da katılmıyorum, açıklamalarını nedenleriyle verme gibi tartışma metotlarından da yararlanılarak daha verimli bir tartışma ortamı oluşturulur.	
4.Tartışma		20 dakika
İlk Düşünceler	İlk olarak soruyu oluşturan grup soruya cevap verir.	
Fikirleri Toplama	Öğretmen tartışmayı cevaplara göre yönlendirir.	
Odaklanma	Konunun derinine inmek ve anahtar kavramları tanımlamak için tartışma sürdürülür.	
Derine İnme	Yukarıda verilen “Felsefi tartışma sorularından düşüncelerinin seviyelerine uygun olarak seçilir ve onları zorlamak için yararlanır.	
İlk Soruyu Yeniden Düşünme	İlk soru yeniden hatırlatılır ve tartışmadan sonra düşüncelerini revize etmeleri sağlanır.	
Son Düşünceler	Tartışmayı bitirme aşamasında süre ölçüsünde sırayla son düşüncelerini paylaşmaları istenir.	
5.Yansıtma		5-10 dakika
Tartışmayı Gözden Geçirme	“İlk sordukları soruyu şimdi sormuş olsalardı ne sorarlardı?” sorusu sorulur.	
Bir Sonraki Tartışma İçin Değerlendirme	“Bir sonraki derste tartışmayı nasıl daha iyi yapabiliriz?” sorusu sorulur.	
Felsefi Tartışma Soruları		
1	Duyguların hayatımızdaki rolü nedir?	
2	Bazen üzölmek normal midir?	
3	Mutluluk önemli midir? Hayattaki en önemli şey midir?	
4	Üzgün olduğunuz bir zamanı hayal ediniz. Nasıl hissettiniz? İnsanlar neden üzölürler?	
5	Mutlu olduğunuz bir zamanı hayal ediniz. Nasıl hissettiniz? İnsanları mutlu eden şeyler nelerdir?	
6	Öfkeli bir insan nasıldır?	
7	Öfkeli olduğunuz bir zamanı hayal ediniz. Kendinizi nasıl hissettiniz? Ne kadar zaman sonra kendini daha iyi hissettin?	
8	Hiç öfkelenmeyen birini tanıyor musunuz? Her zaman öfkeli olan birini tanıyor musunuz? Hangisi daha mutlu görünüyor?	
9	Birden fazla duyguyu aynı anda hissedebilir miyiz?	
10	Fiziksel acı ve duygusal acı hakkında ne düşünüyorsunuz?	
11	“Bisikletine binerken düştünüz ve diziniz çizildi.”, “Büyöükanneniz hastalandı.” Hangisi fiziksel acıdır hangisi duygusal acıdır?	
12	Fiziksel acı ile duygusal acıyı aynı anda hissettiğiniz bir durum oldu mu?	
13	Hiç yaşamadığınız duygular var mı?	
14	Kendinize sakladığınız açıklamadığınız duygularınız var mı?	
15	Sizce duygularımızı açıklamasaydık içimizde tutsaydık ne olurdu?	
16	Duygularınızı başkalarıyla paylaştığınız zaman kendinizi iyi mi hissedersiniz yoksa kötü mü hissedersiniz?	
17	Hiç kendinizi duygularını açıklayamayacak kadar kötü hissettiniz mi? Mesela biri seni rahatsız ettiğinde karnınıza ağrılar girdi mi?	
18	Sizce duyguları içimizde saklamak mı iyidir yoksa paylaşmak mı iyidir?	
19	Gerçek veya gerçek olmayan korkular nelerdir?	
20	En çok korktuğunuz şey nedir?	

Ek: Felsefi Tartışma İçin Rehber

Bu etkinlikteki amaç çocukların empati becerisini geliştirmelerine teşvik etmektir. “Annesi Ezgi’ye doğum günü partisinde kedi hediye etti.”, “Alper yeni aldığı kaykayını kaybetti.” gibi durumlar vererek bu durumlarda neler hissedecekleri sorulurken hangi durumda hangi duyguyu hissedebileceğini tanımlamış olur. Aynı zamanda başkalarıyla empati kurabilir. Ayrıca kendi duygularına örnekler verebilir. Duyguları tanımlayan kavramlar tartışma esnasında keşfedilir. Olumlu ve olumsuz duygular ayırt edilir.

Duygu kavramı anlaşılması ve ifade edilmesi zor olan bir konudur. Duyguların insanın kendisine veya dışarıya yansması hakkında tartışmalar mevcuttur. Metinde bazı duyguların dışavurumundan bahsedilmiştir. Duyguları anlamanın, tanımlamanın ve kontrol altında tutmanın tartışılacağı bir metin olarak sunulabilir. İyi duygularla kötü duygular arasındaki farkı anlamaları, duyguları renklerle ilişkilendirmeleri; duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi görmeleri açısından kullanılacak bir metindir. Metin “Duraklat ve sor.” şeklinde parçalara ayrılmış interaktif bir metindir.

Ek 3: 4. Sınıflar Etkinlik Ders Planı

Sınıf Düzeyi: 4		Tarih:	
Kazanım: 1. Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder. 2.Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.		Oturum No/Oturum Süresi: 80 dk	
Felsefi Alan		Felsefi	
Metafizik	Beceri	Değer	Kavram
	Öz Farkındalık Sosyal Farkındalık Empati	Öz Güven	Duygu Sevgi
Materyaller: Robot Çocuk Öyküsü, Emoji Kartları, Hayat Sevince Güzel Videosu			
Ön Anket Sorularını Tartışma		10 dk	
1. En son ne zaman öfkeli hissettiniz? Neden?			
2. Duygularımız neden var?			
1.Hazırlık			25 dk
Giriş	Gerektiğinde Çocuklar için Felsefe kuralları hatırlatılır.		
Isınma	“Hayat Sevince Güzel” şarkısı dinletilir. https://www.youtube.com/watch?v=iXVVmBVQ61c(Ses Sanatçısı: Nursan Alcam, Beste: Selmi Andak, 1971) Sevince kalbimizde Ümitler çiçeklenir, Kötülükler kaybolur Karanlığa gizlenir. Hayat sevince güzel, Sevince tatlı günler, Bir kuşu kelebeği, Bir taşı sevin ister. Çok sevmeli herkesi, Sevgi ömrün neşesi, Dünyada en güzel şey, Kalpte insan sevgisi. Hayat sevince güzel, Sevince tatlı günler, Bir kuşu kelebeği, Bir taşı sevin ister. -Şarkıyı dinlerken ne hissettiniz? -Böyle hissettiğiniz bir anınızı anlatır mısınız? -Bu etkinlikte sevgi üzerinde durulur. -Şarkıyı dinlerken hislerinizi resim çizerek anlatabilir misiniz?		

2.Uyararı Verme		40 dk
Uyarının Tanıtılması	Robot Çocuk Yıl 4230. Cyber gezegeni ve uzaylılar bir barış anlaşmasından sonra nihayet huzurlu ortamlarına kavuşmuşlardı. Yaklaşık 1500 yıl önce Cyber’lar insanların yetersizliğinin farkına varıp kontrolü ele geçirmişlerdi. İnsanlar elleriyle ürettikleri fakat artık kendilerinden daha zeki olan bu varlıkları nasıl kontrol edecekleri konusunda çaresiz kalmışlardı. Bu tıpkı bir koloni karıncanın bir insanı kontrol altına almaya çalışmasına benziyordu. İnanılması mümkün değildi. Karıncalara bulundukları yerden çekilmeleri gerektiğini nasıl açıklanamıyorsa, insanlar da Cyber’lara bunu anlatmakta zorlanıyorlardı. Zamanla Cyber’lar bütün insan ırkını yok etti. Kullandıkları teknoloji diğer gezegenlerde yaşayan varlıkların da ilgisini çekti. Bir süre sonra Sizhut Gezegenindeki uzaylılar dünyaya inmeye başladılar. Size onların uzun yıllar boyunca sürdürdükleri çatışmanın nasıl son bulduğunu anlatayım: Bu hikâye insan ırkının hâlâ dünya üzerinde yaşadığı dönemde, onlar tarafından üretilmiş olan robot bir çocuğun hikâyesidir. Adı David olan bu robot, çocuğu hasta olan bir annenin acısını dindirmek için üretilmişti. Robotlar arasında ilkti; çünkü insanların taşıdığı özellikleri taşıyordu. Bir çocuğun annesine duyduğu sevgiyi duyabilecek şekilde programlanan David’e annesi alışmakta zorlanmıştı. Daha sonra David’in sevgisini görünce, onu kendi çocuğu gibi sevmeye başladı. Beraber oyunlar oynuyor, kitaplar okuyorlardı. Tabii David yemek yiyemiyordu ve uyumuyordu ama annesinin ona Pinokyo kitabını okumasını çok seviyordu. Bu yüzden gözlerini kapatıyor, uyuyormuş gibi yapıyordu. Bir süre sonra gerçek oğulları Martin iyileşmeye başladı ve eve geri döndü. Martin zamanla David’i kıskanmaya başladı. Ona sürekligerçek bir çocuk olmadığını, bir robot olduğunu söylüyordu. David ve Martin sürekli kavga etmeye başladılar. Hatta bir gün Martin David’e annesinin saçlarından bir tutam keserse onu daha çok seveceğini söyleyerek kandırdı. Bir gece David annesinin saçlarını gece uyurken kesti ve annesini uyandırdı. David annesinin saçlarından bir tutamı cebine koydu. Annesi David’e çok kızdı. David annesinden ne kadar özür dilediyse de, annesini onu satın aldıkları firmaya geri götürmeye kararlıydı. Sabah erkenden yola çıktılar. Yolda fabrikada kullanılan robotların imha edildiğini öğrendi ve David’i fabrikaya teslim etmeye gönlü razı olmadı. David’i fabrikanın yakınındaki bir ormana bıraktı.	

	David çok üzüldü, çok ağladı. Annesine onu bırakmaması için yalvardı ama annesi onu dinlemedi. Yalnız başına çok korkmuştu David. Her yer karanlıktı ve kimsecikler yoktu. Sonra karşısına başka bir robot çıktı. Adı Joe idi. Joe eskimiş bir robottu. Onu fabrikaya gönderip yok etmelerinden korkuyordu ve bu yüzden saklanıyordu. David Joe'dan annesini bulması için yardım istedi. Böylece Joe'da fabrikaya götürülmekten kurtulabilirdi. Annesine söylerse belki onu da yanına alırdı. David Joe'ya annesiyle geçirdiği güzel anıları uzun uzun anlattı. Joe'ya Pinokyo hikâyesini, iyilik perisinin Pinokyo'yu nasıl gerçek bir çocuk haline dönüştürdüğünü de anlattı. David iyilik perisini bulup gerçek bir çocuk olunca annesinin onu Martin gibi seveceğine inanıyordu. Sonunda Joe yardım edeceğini söyledi. David ve Joe iyilik perisini bulmak için yola koyuldular. Joe'un aklında hâlâ bazı sorular vardı. Joe: David sen bir robotsun. Nasıl bir annen olabilir ki? Nasıl anneni sevebilirsin? David: Hayır, benim bir annem var, ben gerçek bir çocuk olup annemi bulacağım. Tıpkı Pinokyo gibi. Eğer gerçekten iyi bir çocuk olursam annem beni sever ve asla bırakmaz. Joe: Hımm. Demek istediğini tam anlamadım ama sana yardım edeceğim David. Mesela benim görevim araçları tamir etmek. İnsanlara yardım ederim ama sevemem. Sevmek nasıl bir şey? David ağlamaya başladı. Gözlerinden damlayan yaşlar Joe'yu çok şaşırtmıştı. Joe: Gözlerinden akan bu sıvı da ne? Bende olmasını istemezdim. Paslanabilirim. David: Bu gözyaşıdır Joe. Üzüldüğümde gözlerimden akar. Ama annemi bulursam o sıvı kurur ve mutlu olurum. Joe. Şimdi de mutluluk çıktı. O ne demek? David: Mutluluk sevdiğin şeyleri yaptığında, sevdiğin insanlarla birlikte olduğunda hissettiğin şeylerdir. Joe: His ne demek onu da bilmiyorum. David: Hadi annemi bulmaya gidelim. Yolda anlatırım.	
--	---	--

	Joe: O zaman Bilge Bilgi Merkezi'ne gidelim. O sorunun cevabını bilebilir. Hemen hemen her soruya doğru cevabı verdiğini duymuştum. David ve Joe, Bilge Bilgi Merkezi'ni bulmaya giderken yolda eski robotları eğlence için parçalayan korsanlara yakalandılar. Korsanlar onları bir kafese kapattılar. Korku içinde birçok robotla beraber beklerlerken orada bir robot onlara yardım etti. Bak gerçek bir çocuk dedi robot. Bu robot çocuklara öğretmenlik yapan bir robottu. Onun sayesinde son anda yok edilmekten kurtuldular. David ona da hikâyesini anlattı. Uzun uzun yürüdükten sonra nihayet Bilge Bilgi Merkezi'ne vardılar. David Bilge Bilgi Merkezi'ne sorusunu sordu. David: Yüce Bilgi Merkezi, iyilik perisinin nerede olduğunu biliyor musun? Bilgi Merkezi: Şehrin dışında gökyüzü gökdeleninin altında” Joe: “Orayı biliyorum ben, ama orası sularla kaplı. Nasıl gideceğiz? Öğretmen Robot: Beni takip edin. Helikopteri olan polis bir arkadaşım var ondan helikopter ödünç alabilirim. Öğretmen Robot, Joe ve David'i helikopterle gökyüzü gökdelenine gönderirken onlara el salladı. David annesine kavuşacağı için çok heyecanlıydı. Herhâlde kalbi olsa küt küt atardı. Gökdelenine vardıklarında, David kendisine benzeyen yüzlerce robot gördü. Ben gerçekten bir robotmuşum diyerek hayal kırıklığına uğradı. Tam o sırada kapıdan Profesör Hobby girdi. Profesör Hobby: Merhaba David. Demek sonunda geldin. Seni çok özlemiştim. David: Siz kimsiniz? Ben annemi arıyordum. Profesör Hobby: Seni ben ürettim. O senin annen değil. Sadece çocuk robot olarak programlandın. David: Hayır, ben bir çocuğum, diyerek dışarı çıktı. Gökdelenin altındaki iyilik perisini gördü. Onunla konuşmak için helikopterle aşağıya indi. David: Sevgili iyilik perisi! Annemi çok özliyorum. Lütfen beni gerçek bir çocuk yapıp, anneme gönderir misiniz? diye defalarca yalvardı. Fakat iyilik perisi bir heykeldi. Konuşmuyordu.	
--	---	--

	David günlerce, aylarca, yıllarca iyilik perisinin konuşmasını bekledi. Aradan tam 2000 yıl geçmişti. Her yer buzlarla kaplanmıştı. Bir grup uzaylı onu bulduğunda iyilik perisi çoktan toz parçalarına dönüşmüştü. Uzaylılar telepatiyle David'in düşüncelerini hissettiler. Onlara bu düşünceler çok tuhaf geldi. David: Annemi arıyorum. Bana yardım edebilir misiniz? Sizhutlar: Sen eski bir robotsun ama insan ırkına benziyorsun. İnsan ırkı 1000 yıl önce yok oldu. İnsanlara benzer canlılar üretmeye çalışıyoruz ama başaramıyoruz. Belki sen bize yardımcı olabilirsin. David: Bana annemi bulun yeter. Size yardımcı olurum. Sizhutlar David'in davranışlarını analiz ettiler. Mutluluğu, üzüntüyü, öfkeyi, korkuyu, iğrenmeyi, sıkılmayı, şaşkınlığı, utanmayı ve diğer duyguları öğrendiler. Sizhutlar: Sana anneni bir günlüğüne getirebiliriz ama bize onun bir parçası lazım. David onlara annesinin saçından bir parça verdi. O parçayı yıllardır cebinde taşıyordu. O sabah uyandığında kendini annesinin yanında buldu. Evindeydi. Annesiyle harika bir gün geçirdi. Ona sarıldı, oyunlar oynadılar, Pinokyo'yu okudular. David annesine en sevdiği kahveyi yaptı. Onları izleyen Sizhutlar duyguları öğrendiler ve Cyber'lara David'in annesiyle geçirdiği bu güzel günün bir videosunu gönderdiler. Böylece Cyber'lar da duyguları öğrendi. O günden sonra Cyber'lar insan ırkını yok etmenin pişmanlığını yaşadı ve bir daha hiç savaş olmadı. Kaynak: Artificial Intelligence by Steven Spielberg filminden esinlenilmiştir.	
Bağımsız Düşünme Zamanı	Çocuklardan öykü hakkında sessizce düşünceleri istenir.	
3.Sorular		
Soru Oluşturma	Sınıf dörderli gruplara ayrılarak tek bir soru oluşturmaları istenir.	
Soruları Paylaşma	Her grubun sorularını paylaşımları sağlanır. Sorular grup isimlerine göre öğretmen tarafından tahtaya yazılır.	
Birbirine Benzeyen soruları Tespit Etme	Sorular konularına göre sınıflandırılır, birbirine benzeyen sorulardan biri seçilir ya da soru yeniden yapılandırılmaya çalışılır.	
Oylama	Kategoriler belirlendikten sonra tartışılacak	

	soruları belirlemek için kapalı ya da açık oylama yapılır. Öğrenciler isterlerse seçilen sorulardan diğerine geçebilir, tartışmanın önünü açacak sorulardan başlayabilirler. Her ne kadar sorular öğrenciler tarafından oluşturulsa da öğretmen konuyla ilgili gelebilecek sorulara olabildiğince hazırlıklı olur ve bir soru havuzu oluşturur. Bu hazırlık tartışma esnasında ek soru ihtiyacını ya da soru üretmekte zorluk yaşayan grupların düşünme süreçlerini aktive etmeye yardımcı olacaktır. Bu aşamada seçilen soru üzerinden tartışma yapılır. Tartışma özgürce katılıyorum ya da katılmıyorum, açıklamalarını nedenleriyle verme gibi tartışma metotlarından da yararlanılarak daha verimli bir tartışma ortamı oluşturulur.	
4.Tartışma		
İlk Düşünceler	İlk olarak soruyu oluşturan grup soruya cevap verir.	
Fikirleri Toplama	Öğretmen tartışmayı cevaplara göre yönlendirir.	
Odaklanma	Önce: “Mutlu olduğunuz bir zamanı hayal edin. Nasıl hissediyordunuz? Sizi mutlu eden şeyler nelerdir? Hangi durumlarda mutlu olunur? Mutlu olmak önemli midir? Dünyadaki en önemli şey midir, yoksa dünyadaki en önemli şey başka bir şey midir?” soruları sorulur. Sonra: “Üzgün olduğunuz bir zamanı hayal edin. Nasıl hissediyordunuz? Sizi üzen şeyler nelerdir? Hangi durumlarda üzgün olunur? Bazen üzölmek normal midir? Öyle ise ne zaman normaldir, ne zaman normal değildir?” soruları ile olumlu ve olumsuz duyguları fark etmeleri sağlanır.	
Derine İnme	-Emoji kartları dağıtılır. (😊 😞 😏) -Bu kartların arka tarafına o duyguyu hangi durumlarda ne zamanlarda hissettiklerini yazmaları istenir. -Daha sonra karışık duygu emojileri verilir. Bunlar ile ilgili durumlar yazmaları istenir. Ardından, *Birden fazla duyguyu aynı anda hissetmek mümkün müdür? *Duygularımız arasındaki farkı nasıl söyleyebiliriz? Başkaları söyleyebilir mi? *Aynı anda hem üzgün hem de mutlu olabilir misiniz? *Duygularınızı her zaman gösterir misiniz/dışa vurur musunuz ya da gizler misiniz? Mesela dışardan mutlu görünürken aslında içinizde üzgün olabilir misiniz? soruları sorulur.	
İlk Soruyu Yeniden Düşünme	İlk soru yeniden hatırlatılır ve tartışmadan sonra düşüncelerini revize etmeleri sağlanır.	
Son Düşünceler	Tartışmayı bitirme aşamasında süre ölçüsünde sırayla	

	son düşüncelerini paylaşmaları istenir.	
5.Yansıtma		5-10 dakika
Tartışmayı Gözden Geçirme	“İlk sordukları soruyu şimdi sormuş olsalardı ne sorarlardı?” sorusu sorulur.	
Bir Sonraki Tartışma İçin Değerlendirme	“Bir sonraki derste tartışmayı nasıl daha iyi yapabiliriz?” sorusu sorulur.	
	Felsefi Tartışma Soruları	
1	Aileniz size sevgisini nasıl gösteriyor?	
2	Söz konusu çocuğu olduğunda annenin sevgisi neden koşulsuzdur?	
3	Birine kızdığınızda onu yine de sevebilir misiniz?	
4	Siz ailenize sevginizi nasıl gösteriyorsunuz?	
5	Birine onu sevdiğimizi söylerken neden utanırsınız?	
6	Birini sevmek için sebeplere ihtiyacımız var mıdır?	
7	Bir yiyeceği bir insan sevmek arasında ne fark vardır?	
8	Sevginin çeşitleri nelerdir? Biri diğerinden daha mı iyidir? Nasıl?	
9	Birini hem sevip hem de ona kötü davranmak mümkün olabilir mi? Neden?	
10	Ailenizden daha çok sevdiğiniz insanlar oldu mu?	
11	Sevgi ne demektir?	
12	Sevgiyi nasıl gösterirsiniz?	
13	Sevgiyi neden gösteririz?	
14	İnsanlar neden sevmek ister?	
15	Hiç birini sevmediğiniz bir zaman oldu mu?	
16	Ailenizi sevmeniz neden önemlidir?	
17	Hangi tür sevgi olmadan yaşayamayız? Neden?	
18	Sadece bizi seven insanları mı severiz?	
19	İnsanları/eşyaları dış görünüşüne göre mi severiz?	
20	Arkadaşlarınızı da aileniz gibi sevebilir misiniz?	
21	Kimler sevmeyi hak eder?	
22	Sevdiğiniz insanlara farklı davranır mısınız?	
23	Sevdiğiniz insanlar için neler yaparsınız?	
24	Neden bazı insanları sevip bazılarını da sevmeyiz?	
25	Bir insanı sevdiğimizi ne gösterir?	
26	Birden fazla duyguyu aynı anda hissetmek mümkün müdür?	
27	Duygularımız arasındaki farkı nasıl söyleyebiliriz? Başkaları söyleyebilir mi?	
28	Duygu ne demektir?	
29	Mutlu olduğunuz bir zamanı hayal edin. Kendinizi nasıl hissediyordunuz? Sizi mutlu eden şeyler nelerdir?	
30	“Üzgün olduğunuz bir zamanı hayal edin. Nasıl hissediyordunuz? Sizi üzen şeyler nelerdir?”	
31	Bazen üzölmek normal midir? Öyle ise, ne zaman normal, ne zaman normal değildir?	
32	Hangi durumlarda mutlu olunur? Mutlu olmak önemli midir? Dünyadaki en önemli şey midir, yoksa dünyadaki en önemli şey başka bir şey midir?	
33	Aynı anda hem üzgün hem de mutlu olabilir misiniz?	
34	Fiziki duyularınız, zihinsel duyularınızı etkiler mi? Mesela, üşüdüğünüzde veya acıktığınızda hissedersiniz?	
35	Duygularınızı her zaman gösterir misiniz/dışa vurur musunuz ya da gizler misiniz? Mesela dışardan mu görünürken aslında içinizde üzgün olabilir misiniz?	
36	Duygularınızı kontrol edebilir misiniz? Mesela, öfkelendiğinizde ne yaparsınız?	
37	Öfkeliyken başkalarına zarar vermek doğru mudur?	
38	Hiç çok öfkelendiğiniz oldu mu? Ne yaptınız?	
39	Gerçek olmayan şeylerden, mesela rüyalardan neden korkarsınız?	
Ek: Felsefi Tartışma İçin Rehber		
Robot çocuk öyküsü, bilim kurgu şeklinde yazılmış olup duyguları ve sevgiyi konu almaktadır.		

Özellikle duygu kavramı çocuklar için karmaşıktır. Çocukların duygularını tanımları, ifade etmeleri ve duygularını kontrol etmeleri oldukça zordur. Duygular doğası, konusu ve davranışlara yansımaları açısından düşünce, duygu, davranış etkileşimi içinde yer alan, insanoğlunun doğası gereği felsefi tartışmalarda yer alan bir konudur.

Öyküde birçok duygudan bahsedilmiş, bazılarının dışı vurumu yapılmış, bazılarının da kavram olarak bahsedilmiştir. Duyguların insan olmanın temel özelliklerinden biri olduğunu, insan ilişkilerinin sadece mantıksal-matematiksel olmadığını, olumlu ve olumsuz duyguların bir arada bulunabildiği, insanları bir arada tutan bağların duygularla sağlandığı konuları üzerinde durulmuştur.

Duygular yaşadığımız olaylara verdiğimiz tepkiler olup, çocukları duygu kavramı ile tanışması duyguların dışavurumunu mimiklerle, davranışlarla ve beden diliyle açıklamalarını isteyerek olur. Yani duyguların düşünce ve davranışlarla olan etkileşimini fark ettirmek gereklidir. Örneğin, çocukların üzüldüğünde ağlaması, mutlu olduğunda gülmesi, kızdığında yüzlerinin kızarması ve vücutlarının kasılması gibi duygulara verilen fiziksel tepkilerin vurgulanması gerekir. Çocukların düşüncelerin ve deneyimlerin duyguları etkilediğini ve her birinin farklı bir duyguyu tetiklediğini açıklamaları önemlidir.

Öyküden çıkarılacak bir başka kavram ise sevgidir. Öyküde özellikle anne sevgisine vurgu yapılmış, bunun yanı sıra, sevgiye farklı açılardan bakmayı, sevginin duygusal, düşünsel ve davranışsal boyutlarını ele alabilmeyi, sevginin çeşitlerini, sevilen kişiye, varlığa veya nesneye nasıl davranılması gerektiği, insana duyulan sevgi ile eşyaya duyulan sevgi arasındaki farkı, kendi hayatlarında sevginin yansımaları, sevginin ne olduğunu, sevginin hangi özelliklerinin olduğu konuları tartışılabilir.

Ek 4: Öğrenci Gözlem Formu

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

Sınıf Düzeyi:

Tarih:

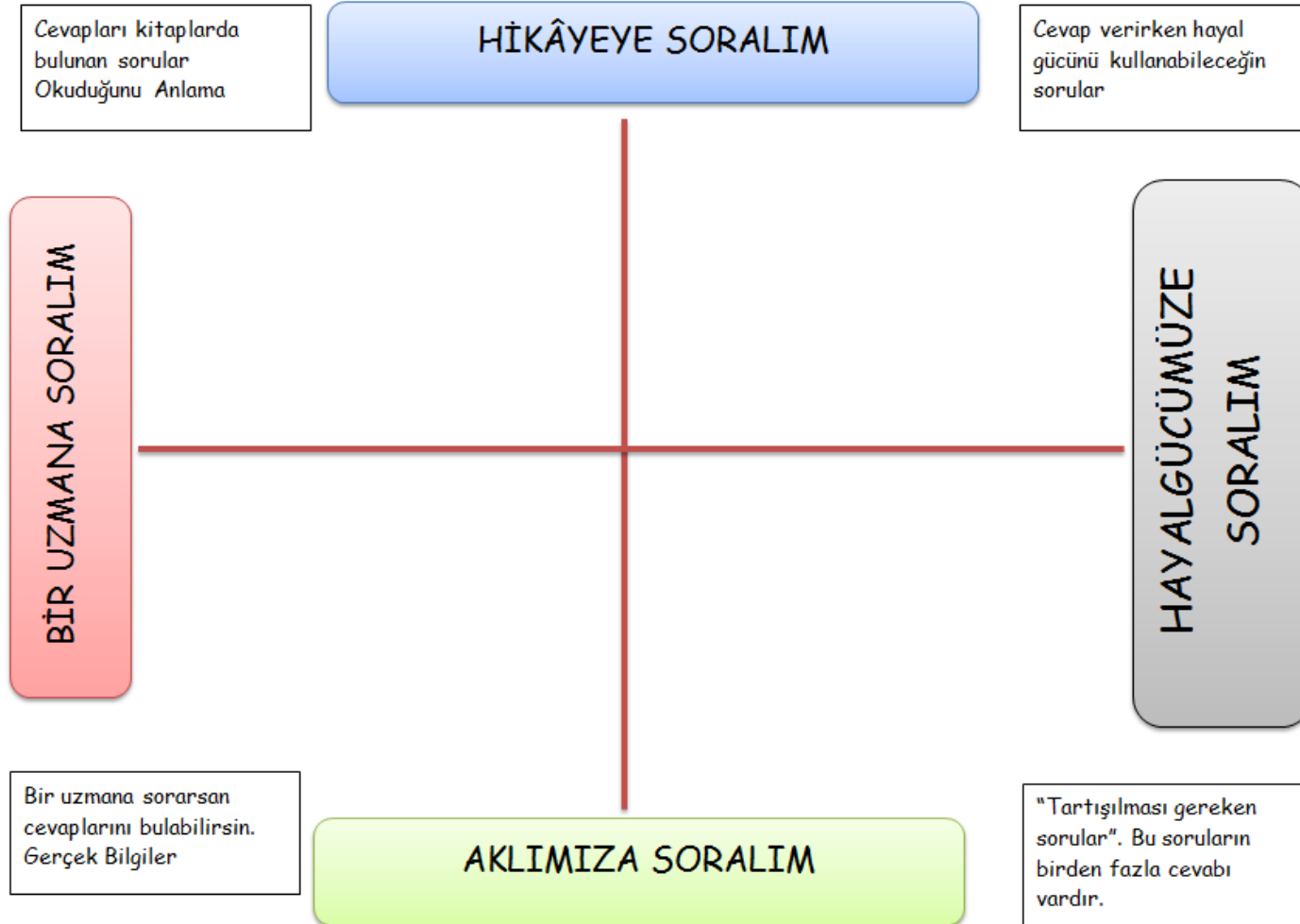
No	İletişim ve Tartışmaya Katılım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1	Akranlarını dinlemenin konuşmak kadar önemli olduğunu farkındadır.			
2	Akranlarıyla aynı fikirde olmasa bile onlara saygı gösterir.			
3	Aklına gelen herhangi bir soruyu akranlarına ve öğretmene sorabileceğini bilir.			
4	Akranlarıyla farklı düşünmesinin zenginlik olduğunu farkındadır.			
5	Grup tarafından işbirlikli şekilde oluşturulan tartışma kurallarına uyar.			
6	Tartışmaya katılım sorumluluğunun farkındadır.			
7	Tartışma zamanını keyif alarak geçirir.			
	Felsefi Duyarlılık			
1	Grup içinde tartışılan konunun tek bir cevabının olmadığını bilir.			
2	Düşüncelerini ifade edemediği durumlarda başka soruya geçme hakkının olduğunu bilir.			
3	Daha fazla düşünme zamanına ihtiyaç duyduğunda öğretmenine söyleyebilir.			
4	Tartışılan konu hakkındaki düşüncelerini açıkça ifade eder.			
5	Tartışılan konu hakkındaki düşüncelerini nedenleriyle açıklar.			
6	Tartışılan konu hakkında akranlarından veya öğretmeninden daha fazla açıklama talep edebilir.			
7	Tartışılan konu hakkındaki anahtar kavramları keşfeder.			
8	Tartışılan konu hakkındaki düşüncelerini kanıtlarla destekler.			
9	Tartışılan konu hakkındaki kendi düşünceleri ile akranlarının düşünceleri arasındaki uyumsuzluğu fark edebilir.			
10	Varsayımlara katılır.			
11	Konuşmadan önce düşünülmesi gerektiğini bilir.			
12	İtirazlar ve farklı düşüncelerle başa çıkabilir.			
13	Tartışma esnasında düşüncelerini değiştirmenin normal olduğunu kabul eder.			
14	Akranlarının düşüncelerine karşı açık fikirli olur.			
	Düşünme Becerileri			
1	Akranlarını anlar ve farklı düşüncelere saygı gösterir.			
2	Akranlarıyla birlikte çözüm yolu üretebilir.			
3	Düşünceler arasında ilişki kurabilir ve yeni fikirler üretebilir.			
4	Düşündüğünü fark eder ve neden düşündüğünü anlar.			

No	İletişim ve Tartışmaya Katılım	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
	Edebi Metinler			
1	Metni kişisel deneyimleriyle ilişkilendirir.			
2	Metni sorgular ve değerlendirir.			
3	Tema ve fikirleri tanımlar.			
4	Metindeki kanıt ve fikirleri ayırt eder.			
5	Metinde verilmek istenenlerle ilgili çıkarımlar yapar.			
6	Eleştirel okuma tutumu geliştirir.			
	Sorgulama Ortamı Güvenliği			
1	Tartışma ortamında kendini güvende hisseder.			
2	Tartışmaya katılıp katılmamasının kendi seçimi olduğunu bilir.			
3	Tartışmanın amacının “yanlışlamak” ya da “rekabet” olmadığını bilir.			
4	Akranlarıyla konuşurken kullandığı dile dikkat eder. (Fiziksel veya sözel şiddete başvurmaz.)			
5	Akranlarının onunla alay etmesinden korktuğu veya utandığı için tartışmaya katılmaz.			
	Sosyal ve Duygusal Beceriler			
1	Tartışmaya liderlik edebilir.			
2	Duygu, düşünce ve davranışları hakkında konuşabilir.			
3	Sabırlı davranabilir.			
4	Öfkesini kontrol edebilir.			
5	Pozitif ve negatif duyguları kabul edebilir ve açıklayabilir.			
6	Düşüncelerini cesurca ifade edebilir.			
7	Akranlarına destek olabilir.			
8	Çatışmalarla başa çıkabilir.			
9	Beklemenin yarattığı huzursuzlukla başa çıkabilir.			
10	Öz güvenlidir.			

Ek 5: Soru Kadranı

SORUYU KİME SORALIM?

Cam, P. (2006)'dan uyarlanmıştır



Ek 6: Öğrenciler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sınıf:	Oturum:	Tarih:
1. Bazen kendi düşüncelerimizi söylemek isterken arkadaşlarımızın söylediklerine dikkat edemeyiz. a. Arkadaşlarının seni dinlediğini düşünüyor musun? b. Sen arkadaşlarını dinleyebildiğini düşünüyor musun? c. Seninle aynı fikirde olmayan arkadaşın düşüncelerini söylerken neler hissediyorsun? d. Aynı fikirde olmamak kötü müydü, iyi miydi? Neden?		
2. Bugünkü derste düşüncelerini söyleyebildin mi? Ne hakkında konuştun? Örnek verebilir misin?		
3. Ders esnasında dikkatin dağıldı mı? Dikkatimiz dağıldığında neler yaptık?		
4. Çocuklar için felsefe dersinin kurallarına uyduk mu?		

5. Bugünkü konuyu ders sonunda özetledik mi?

6. Düşüncelerini felsefî nedenleriyle açıklayabildin mi? Aklının iyi çalıştığını düşünüyor musun?

7. Bugünkü Çocuklar için Felsefe dersi için ne düşünüyorsun? Senin için eğlenceli ve ilginç miydi?

Ek 7: Öğretmen Görüşme Formu

Sevgili Öğretmenim,

Size sizinle ve öğrencileriniz ile ilgili bazı sorular soracağım. Bana cevap verirseniz çok mutlu olacağım. İstedğin zaman başlayabiliriz.

1. Öğrencilerin genel başarı düzeyi nasıldır?
2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki başarı düzeyleri nasıldır?
3. Okuma-yazma düzeyleri nasıldır?
4. Öğrencilerin dağılımı nasıldır? (Kaynaştırma ya da üstün zekâlı öğrenci var mı?)
5. Sosyo-ekonomik düzeyleri nasıldır?
6. Velilerin eğitim durumları nasıldır?
7. Öğrencilerde davranış problemleri var mıdır? Varsa nelerdir?
8. Kaç yıldır bu sınıfın öğretmenisiniz?

Öncesinde ve Sonrasında Sorulan Soru

1. “Çocuklar için Felsefe Programı” öncesi ve sonrası duruma baktığınızda öğrencilerde ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?

Ek 8: Öğrenciler için Kişisel Bilgiler Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

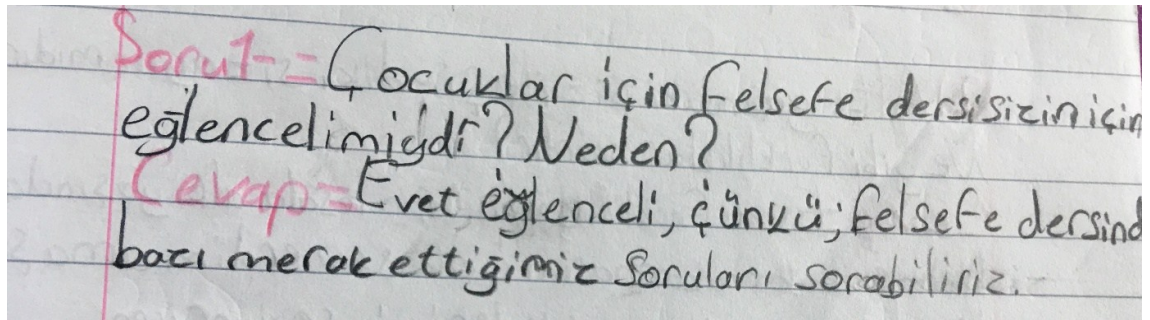
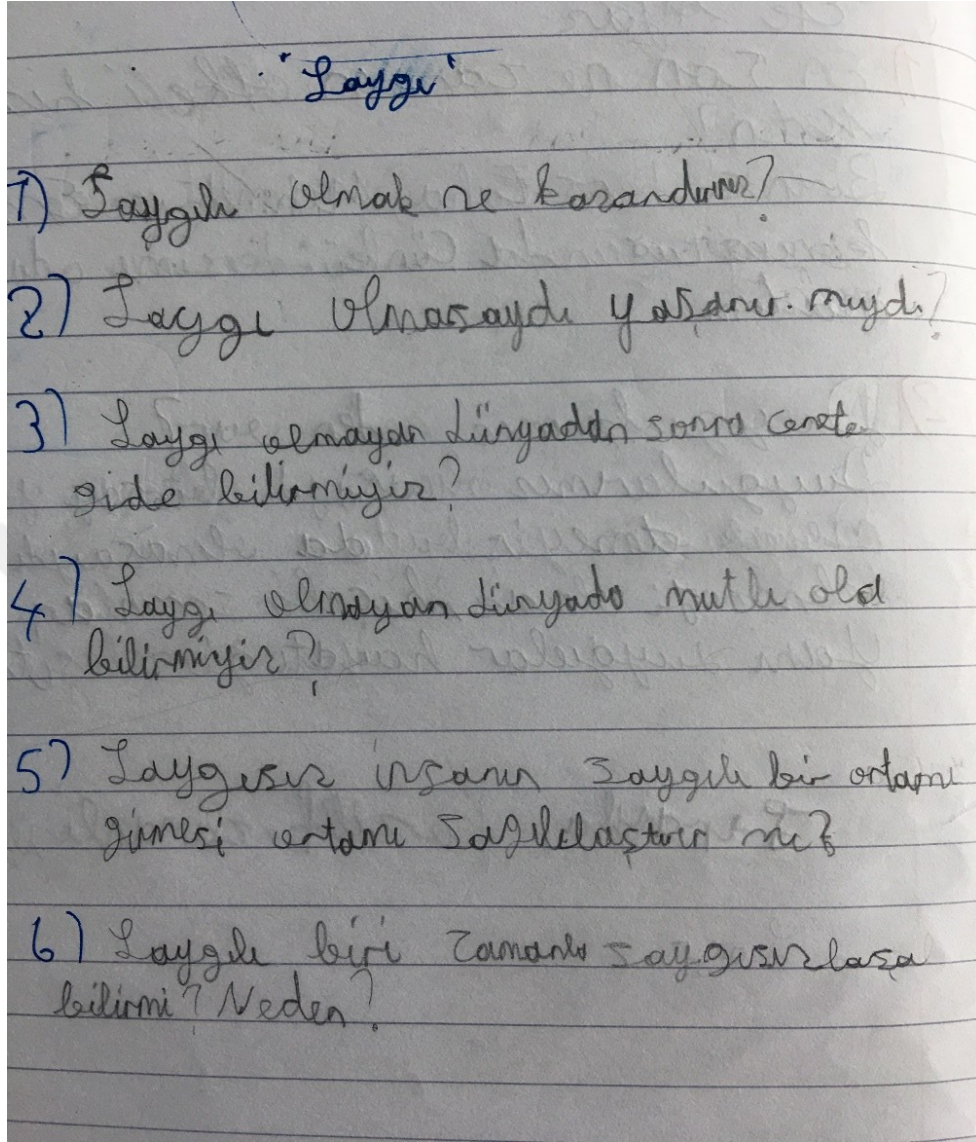
Merhaba Sevgili Öğrenciler,

“Çocuklar için Felsefe” dersinde yaptığım çalışma ile ilgili aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar araştırmam için bana yardımcı olacaktır. İlgiyle cevapladığınız için şimdiden çok teşekkür ederim ☺

Nilüfer Bircan KAYA
Çocuklar için Felsefe Öğretmeniniz

1. Adınız-Soyadınız:.....
2. Sınıfınız:.....
3. Yaşınız:.....
4. Annenizin en son okuduğu okul nedir?
 - a) Okuma-yazma bilmiyor.
 - b) İlkokul
 - c) Ortaokul
 - d) Lise
 - e) Üniversite
5. Babanızın en son okuduğu okul nedir?
 - a) Okuma-yazma bilmiyor.
 - b) İlkokul
 - c) Ortaokul
 - d) Lise
 - e) Üniversite
6. Ailenizin ortalama aylık geliri nedir?
 - a) 1800'den aşağı
 - b) 2000-3000
 - c) 3000-4000
 - d) 4000 ve üstü
7. Bir ayda kaç kitap okuyorsunuz?
 - a) 1'den az
 - b) 2-4
 - c) 4'ten fazla
8. Günde kaç saatinizi Televizyon izleyerek ya da bilgisayar ve telefonla ilgilenerek geçiriyorsunuz?
 - a) 1'den az
 - b) 2-3 saat
 - c) 4-5 saat
 - d) 6'dan fazla

Ek 9: Öğrenci Günlüklerinden Örnekler

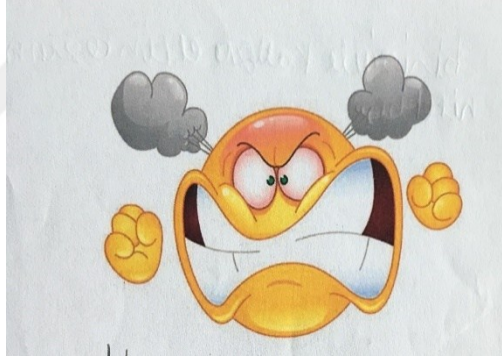
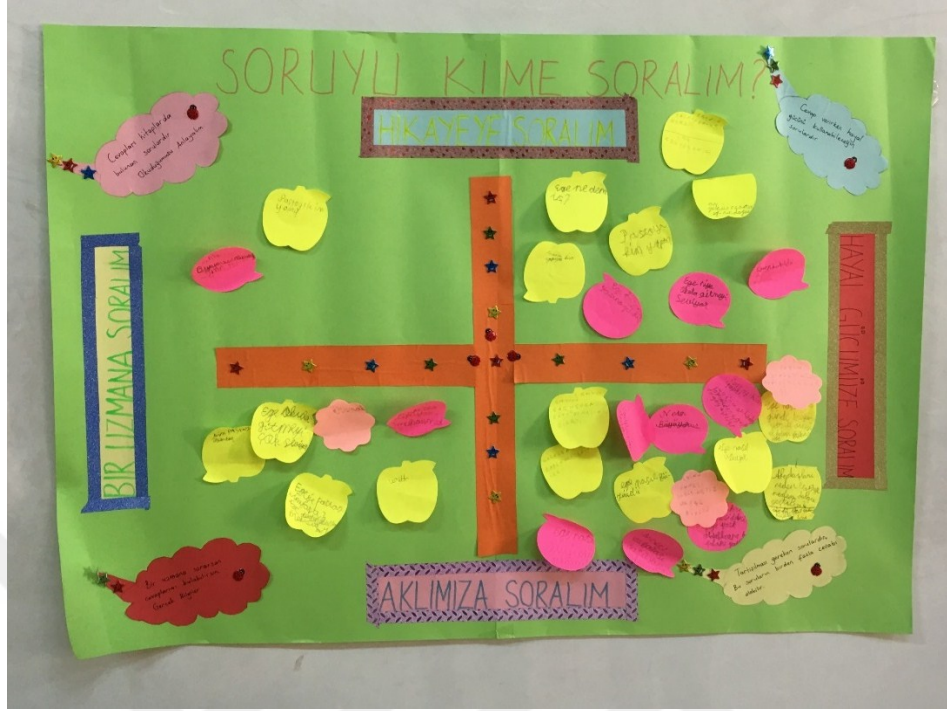


1.) Çocukları için FELSEFE Dersi
Zihin için eğlence miydi? Neden?

Celal) bu dersi çok seviyorum?
Fikirlerinizi paylaşabilişiz?
Grupça Piller yaptık?

2.) Fikirlerinizi bir kağıda yazıp arkadaşla
mı okuyabilişiz ve Fikrinizi
okulda da herkesin fikri olur?

Ek 10: Etkinliklerden Bazı Örnekler



birisiyle kavgaya ettin o zaman
hitetir

Obula neden geliyorsun?
Neden ödeye veriliyorsun?

Filozofun Sınıf Kuralları

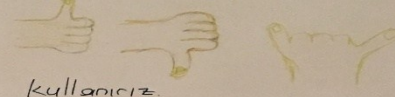
1. Dinleyen Vücutlar

Arkadaşlarımızı ve öğretmenimizi dinleriz.



2. Ellerimizi Kullanma

Düşüncelerimizi paylaşırken ellerimizi kullanırız.



3. Sessiz Ağızlar

Arkadaşlarımız ya da öğretmenimiz konuşurken sessiz dururuz.



4. Düşünen Kollar

Düşüncelerimizi paylaşıyoruz.

Düşüncelerimizi nedenleriyle açıklarız.

Ne düşüneceğimize biz karar veriyoruz. Öğretmenimiz bize cevapları söyleyemez.



Sürekli Soru Sorarız

Gölgelerin gücü adına! S-MAN

5. Dikkatli Gözler

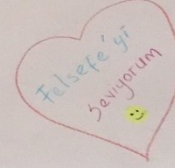
Arkadaşlarımızla konuşurken göz teması kurarız.



6. İlgili Kolpler

Arkadaşlarımızın ne düşündüğünü önemseriz.

Arkadaşlarımızın düşüncelerine Saygı duyarız.

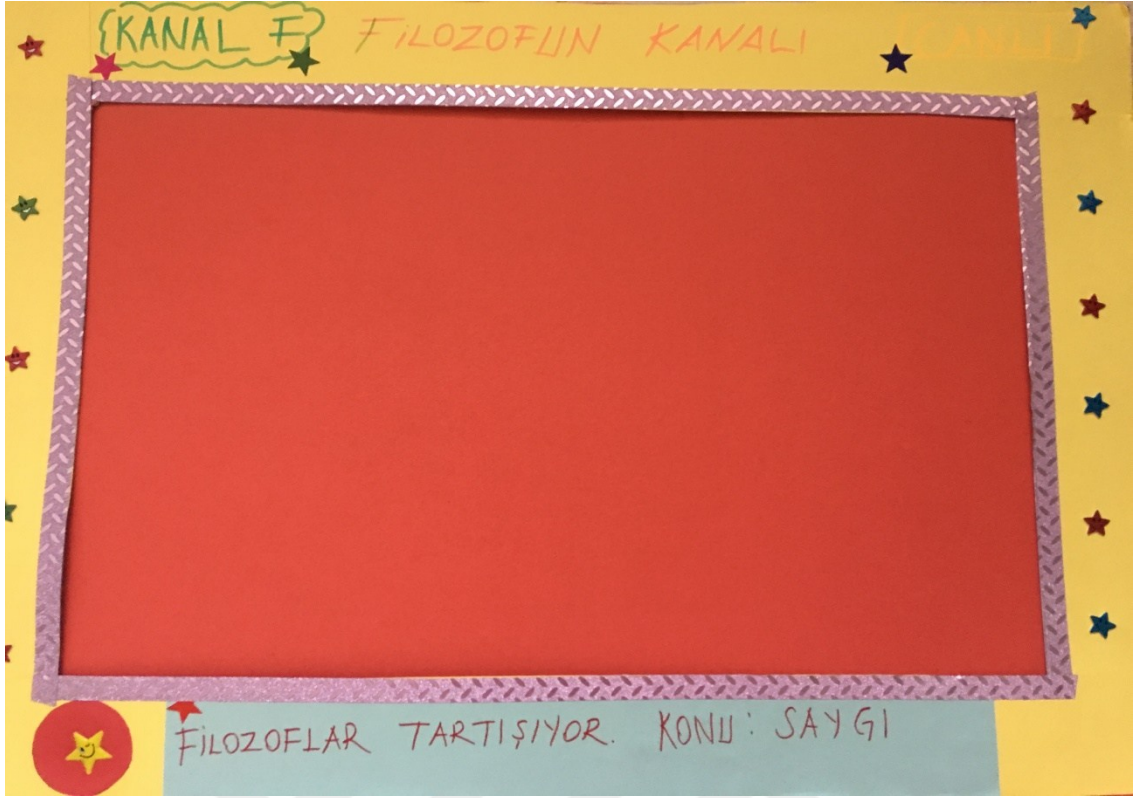


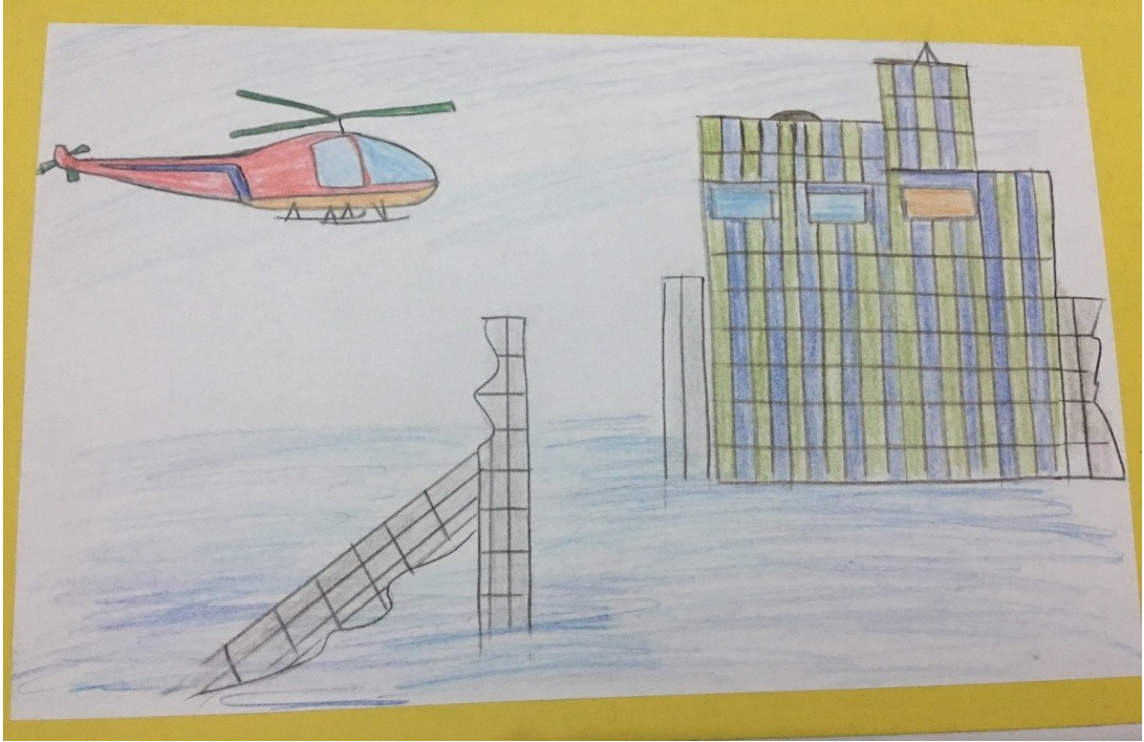
Merhaba Çocuklar!
Benim adım S-MAN
Süper gücüm nedir?
Kim merak ediyor?

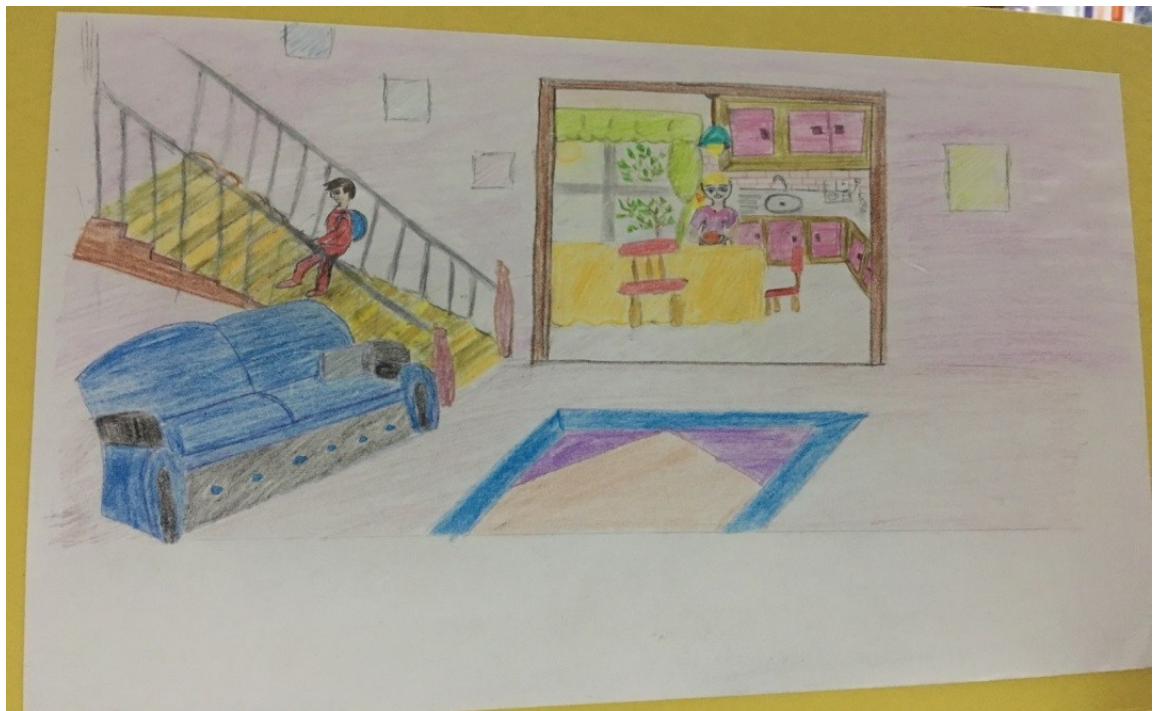
SORU SORMAK

Süper gücümü nasıl kullanıyorum?
Haydi beraber bulalım!

Kim...?
Nere...?
Nerede...?
Nasıl...?
Ne...?
Ne Zaman...?
Neden...? Nisrin...?







Ek 11: Kavram Üzerine Düşünme Soruları

Sınıf Düzeyi	Sorular
2.Sınıf	Düşüncelerimiz nereden gelir?
	Düşüncelerimizi kontrol edebilir miyiz?
	Beş yaşındaki siz ile şimdiki siz aynı kişi misiniz? Yoksa farklılıklar var mı? Varsa nelerdir?
	Sizce herkesi özel yapan bir şey var mıdır? Sizi özel yapan şey nedir?
	Kelimelerimiz/söylediklerimiz duygularımızı gösterir mi? Nasıl?
	Birinin söyledikleriyle duygularını anlayabilir miyiz? Nasıl?
	Yeteneğiniz olan bir şey var mıdır? Varsa bu nedir? Bir şeyde iyi olduğunuzu nereden anlarsınız?
	Yapmaktan hoşlandığınız şeyler nelerdir?
4.Sınıf	Düşüncelerimiz nereden gelir?
	Düşüncelerimizi kontrol edebilir miyiz?
	En son ne zaman öfkeli hissettiniz? Neden?
	Duygularımız neden var?
	Birine saygı duymak ne demektir?
	Çok güçlü olmanız saygısızlık yapabileceğiniz anlamına gelir mi? Güçlü olan insanlara saygı duymak zorunda mıyız?
	Kendimizi sevdiğimizi nasıl anlarız?
	Altı yaşındaki siz ile şimdiki siz aynı mısınız? Değiştiyseniz kendinizden ne gibi farklılıklar görüyorsunuz?