



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)

**YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Ramazan AKAN

0000-0002-0525-0389

BURSA

2022



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)

**YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Ramazan AKAN

0000-0002-0525-0389

BURSA

2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Ramazan AKAN

Tarih:18/07/2022

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisi Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi” adlı Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Ramazan AKAN

Danışman

Prof. Dr. Asude BİLGİN

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL



**BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 06/06/2022

Tez Başlığı / Konusu:

Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisi Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 231 sayfalık kısmına ilişkin, 20.06.2022 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 14'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

06.06.2022

Adı Soyadı: Ramazan AKAN

Öğrenci No: 811881005

Anabilim Dalı: Temel Eğitim Anabilim Dalı

Programı: Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora

Danışman

Prof. Dr. Asude BİLGİN

06.06.2022

Jüri Üyelerinin İmza Sayfası (Tez Onay Sayfası)

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

..... Ana Bilim Dalı'nda numara ile kayıtlı'ın hazırladığı
“Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisi
Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi” konulu(Yüksek
Lisans/Doktora) çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, ../../20... günü 00:00-00:00 saatleri
arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin
(başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu

Başkanı

Prof. Dr. Abdülkadir ÇÜÇEN

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye (Danışman)

Prof. Dr. Asude BİLGİN

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Aynur OKSAL

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Sayım AKTAY

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Ramazan AKAN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	XVI + 213
Mezuniyet Tarihi	
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Asude BİLGİN

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ

Araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirici Etkinliklerin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisi' nin belirlenmesidir. Yapılan nitel çalışma verilerine bakıldığında ön test ve son test arasında değişiklikler olduğu öğrencilerin görüşlerinin tamamına yakınında özellikle tasarımları ürünler olsun ifade becerileri olsun hepsinde teknik düşünme, teknolojik özelliklere dayalı projeler üretme gibi düşüncelerin çok fazla yer aldığı görülmektedir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin A ve B formunun uygulama öncesi ve sonrasında uygulanması ile elde edilmiştir. Aşağıda bu deneceler ile ilgili ulaşılan bulguların sonuçları özetlenmiştir. Hayat bilgisi dersinde yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik bir program uygulanan deney grubunun ön Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ile son Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri arasında son testler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünce Testi sözel/şekilsel son testleri arasında yapılan istatistiksel çalışma sonrasında tüm alt boyutlarda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışmada öğrencilerden toplanan veriler sonucu ulaşılan bulgular incelenerek her bir öğrenci için cevaplar işlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin 2020-2021 eğitim-öğretim programında

“Çocuklar İçin Felsefe(P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirici Etkinliklerin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisi” konulu tezin Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirici Etkinlikler Uygulanmadan önce Kontrol grubundaki öğrencilerin ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerine yönelik yaratıcılıklarına ait görüşleri nelerdir? Bu görüşlerin benzerlik ve farklılık durumu nedir? Görüşlerini belirttikleri araştırma alt sorularına cevaplar aranmıştır. Bu bölümde öğrencilerin “ Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat Ünitelerine yönelik yaratıcılıklarına ait görüşlerine göre bulgular alt problemler gruplandırılarak verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünce Testi sözel/şekilsel son testleri arasında yapılan istatistiksel çalışma sonrasında tüm alt boyutlarda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitimde yaratıcılığın geliştirilebileceği en etkili alan olduğuna göre daha duyarlı bir gençlik daha güzel bir çevre ve daha insancıl bir toplum için çocuklarımızın sanatsal zekalarının eğitime gereken zaman ve önem verilmelidir. Günümüzde çocukların bakış açılarının geliştirilmesi çok önemlidir. Yaratıcı, araştırmacı, yenilikçi bir nesil yetiştirilebilmesi için yaratıcılığı geliştirmeye gereken önem verilmeli ve tüm müfredat programları içinde yerini almalıdır. Hayat bilgisi dersi programlarında yer alan üç boyutlu çalışmalar ile yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik olarak çok etkili bir şekilde kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcılık, Yaratıcı Düşünme, Çocuklar İçin Felsefe, Hayat Bilgisi, İlkokul

ABSTRACT

Name and Surname	Ramazan AKAN
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Department of Primary Education
Branch	Classroom Education
Degree Awarded	PhD
Page Number	XVI + 213
Degree Date	
Supervisor (s)	Prof. Dr. Asude BİLGİN

THE EFFECT OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C) CREATIVE THINKING ACTIVITIES ON CREATIVE THINKING SKILLS OF STUDENTS IN LIFE STUDY TEACHING

The aim of the research is to determine the Effect of Philosophy for Children (P4C) Creative Thinking Skills Development Activities in Life Studies Teaching on the Development of Students' Creative Thinking Skills. When we look at the qualitative study data, it is seen that there are changes between the pre-test and the post-test, and almost all of the students' opinions, especially the products they design, be it their expressive skills, technical thinking and producing projects based on technological features. It was obtained by applying the A and B forms of the Torrance Creative Thinking Test before and after the application. The results of the findings related to these experiments are summarized below. A significant difference was found between the pre-Torrance Creative Thinking Tests and the final Torrance Creative Thinking Tests in favor of the post-tests of the experimental group, in which a program to develop creative thinking in the life studies course was applied. After the statistical study between the Torrance Creative Thinking Test verbal/formal posttests of the experimental and control groups, a significant difference was found in favor of the experimental group in all sub-dimensions. In the study, the findings obtained as a result of the data collected from the students were examined and the answers were processed for each

student. Accordingly, as a result of the analysis of the data obtained regarding the answers given by the students, the students' thesis on "The Effect of Philosophy for Children (P4C) Creative Thinking Skills Enhancing Activities on the Development of Creative Thinking Skills of Students" in the 2020-2021 education program was carried out without the Application of Creative Thinking Skills Development Activities. First, what are the views of the students in the control group regarding their creativity regarding the Units of Life in our country and Life in Nature? What is the similarity and difference of these views? Answers were sought to the research sub-questions in which they expressed their opinions. In this section, the findings are given by grouping the sub-problems according to the students' views on their creativity regarding the "Life in Our Country and Life in Nature Units". After the statistical study between the Torrance Creative Thinking Test verbal/formal posttests of the experimental and control groups, a significant difference was found in favor of the experimental group in all sub-dimensions. Since it is the most effective area where creativity can be developed in education, necessary time and importance should be given to the education of our children's artistic intelligence for a more sensitive youth, a more beautiful environment and a more humane society. The development of children's perspectives is very important today. In order to raise a creative, researcher and innovative generation, the necessary importance should be given to developing creativity and it should be included in all curricula. It can be used very effectively to develop creative thinking with the three-dimensional studies included in the life studies course programs.

Keywords: *Creativity, Creative Thinking, Philosophy for Children, Life Science, Primary School*

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI	ii
Yüksek Lisans/Doktora Benzerlik Yazılım Raporu	iii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası (Tez Onay Sayfası)	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiv
Semboller	xv
Kısaltmalar	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	2
1.3.Araştırmanın Önemi	3
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5.Araştırmanın Varsayımları	5
1.6 Tanımlar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Felsefe Kavramı.....	7
2.2.Çocuklar İçin Felsefe P4C (Philosophy for Children- P4C)	8
2.3. P4C(Philosophy for Children- P4C) Uygulama Şekli	9
2.4. Felsefi Soru Oluşturma	10

2.5. Kolaylaştırıcı Kavramı	12
2.6. Çocuklarla Felsefe İhtiyacı P4C Gerekliliği.....	14
2.7. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Farklı Yaklaşım Yöntem ve Teknikler	16
2.7.1. Matthew Lipman'ın P4C yöntemi:	17
2.7.2. Catherine C. McCall'un felsefî sorgulama topluluğu yöntemi:	17
2.7.3. Nelson'ın sokratik yöntemi:	17
2.8.Çocuklar İçin Felsefe 'nin Çok Boyutlu Düşünme Düşünmenin 4C'si	18
2.9.Çocuklar İçin Felsefe (P4C)'nin Kazanımları	19
2.10.Dünyada ve Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe ile İlgili Araştırmalar.....	20
2.12.P4C Uygulama Öğeleri.....	35
2.13. P4C Uygulamaları Ders Planı Örneği	36
2.14.İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersi.....	44
2.15.İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinin Öğrenciye Sunduğu Kazanımları	46
2.16. Öğrenci Merkezli Yaklaşımın Özellikleri	50
2.17.Aktif Öğrenme	56
2.18. Aktif Öğrenmenin Köklerine göre Yapılandırmacılık ve Bloom Taksonomisi	60
2.19. Aktif Öğrenmede Çapraz Beceriler	63
2.19.1. Eleştirel ve yenilikçi düşünme:	63
2.19.2. Kişilerarası beceriler:	64
2.19.3. Küresel vatandaşlık:.....	64
2.19.4. Medya ve bilgi okuryazarlığı:	70
2.20. Aktif Öğrenmenin Ne Olduğu ve Bu Pedagojinin Desteklediği Teknikler ve Yeterlilikler.....	73
2.20.1. Düşün-eşleştire-paylaş:	75
2.20.2. Kavram haritaları:	76
2.20.3. Takım tabanlı öğrenme (TBL):	77
2.20.4. Probleme dayalı öğrenme (PDÖ):.....	78
2.21.Yaratıcı Problem Çözme	80
2.22.İlköğretimde Felsefe Eğitimi ile Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcılık Boyutu	83
2.23.Torrance Yaratıcı Testi ve Uygulanması.....	85

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Yöntemi	87
3.2.Araştırmanın Evreni/Çalışma grubu	87
3.3.Veriler toplama Araçları ve Süreci	87
3.4.Verilerin Analizi	90

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

4.3.Yaratıcılık Testi Analiz Sonuçları	142
--	-----

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç	151
5.2.Tartışma	152
5.3.Öneriler	154
KAYNAKLAR.....	157
EKLER	171
Ek 1-Araştırma İzinleri	171
Ek 2-Ölçek İzinleri	174
Ek 3-Nitel Öntest ve Sontest Uygulama Örnekleri	175
Ek 4-Resimlerle Yaratıcı Düşünme Şekilsel Kitapçık ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Sözel Kitapçık Uygulama Örnekleri.....	195
ÖZGEÇMİŞ	212

Tablolar Listesi

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Problemlerin DISCOVER Problem Matrisine Göre Sınıflandırılması	81
Tablo 2. Tanımlayıcı istatistikler	91
Tablo 3. Çocuklar için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri	94
Tablo 4. Yetişkinler için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri	96
Tablo 5. Hayvanlar için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri	97
Tablo 6. Mahalle için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri	99
Tablo 7. Yukarda bahsedilenler hariç başka yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri	100
Tablo 8. “Mahallenize göçmenler taşındı. Artık orada yaşayacaklar. Orada yaşamlarına devam etmek için sence ne tür ihtiyaçları olur?” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri.....	101
Tablo 9. ”Vecihi Hürkuş’la konuşma ve tanışma fırsatın olsaydı, ona neler sorardın? Öğrenmek istediğin konularla ilgili...” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri.....	103
Tablo 10. ”Bir top düşün. Bu topa öyle bir özellik ekle ki bu top doğa ile ilgili bir sorunu çözebilirsin. Onu kullanan insanlar ya da diğer canlı türleri bu yeni topu doğayı korumak için kullansın. Bu top nasıl bir top? Ne tür özellikleri var? Doğayı nasıl koruyacak? ...” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri.....	104
Tablo 11. ” ” Bir sabah uyandığımızda fark ettik ki bütün ağaçlar yapraklarını dökmüş. Bütün ülkelerde şehirlerde yaprağı olan bir ağaç bile kalmamış. Sence bütün ağaçların yapraklarını aynı anda dökme sebepleri neler olabilir? ...” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri.....	106
Tablo 12. ” Plastik şişenin özelliklerini düşün. Plastik şişe ile neler yapabilirsin? Onu hangi işlerde kullanabilirsin? ...” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri	108
Tablo 13. Çocuklar için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri	110
Tablo 14. Yetişkinler için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri	114
Tablo 15. Hayvanlar için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri	119
Tablo 16. Mahalle için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri.....	122
Tablo 17. Yukarda bahsedilenler hariç başka yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri	125
Tablo 18. “Mahallenize göçmenler taşındı. Artık orada yaşayacaklar. Orada yaşamlarına devam etmek için sence ne tür ihtiyaçları olur?” sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri.....	128

Tablo 19. "Vecihi Hürkuş'la konuşma ve tanışma fırsatın olsaydı, ona neler sorardın? Öğrenmek istediğin konularla ilgili..." sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri	131
Tablo 20. "Bir top düşün. Bu topa öyle bir özellik ekle ki bu top doğa ile ilgili bir sorunu çözebilirsin. Onu kullanan insanlar ya da diğer canlı türleri bu yeni topu doğayı korumak için kullansın. Bu top nasıl bir top? Ne tür özellikleri var? Doğayı nasıl koruyacak? ..." sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri.....	133
Tablo 21. "Bir sabah uyandığımızda fark ettik ki bütün ağaçlar yapraklarını dökmüş. Bütün ülkelerde şehirlerde yaprağı olan bir ağaç bile kalmamış. Sence bütün ağaçların yapraklarını aynı anda dökme sebepleri neler olabilir? ..." sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri.....	136
Tablo 22. "Plastik şişenin özelliklerini düşün. Plastik şişe ile neler yapabilirsin? Onu hangi işlerde kullanabilirsin? ..." sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri	138
Tablo 23. Sözel Alt Boyutlar Ön-test Puanla Arasında Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek için Yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	142
Tablo 24. Şekilsel Alt Boyutlar Ön-test Puanları Arasında Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek için Yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	143
Tablo 25. Deney Grubunun Sözel Alt Boyutlar Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları.....	144
Tablo 26. Deney Grubunun Şekilsel Alt Boyutlar Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları.....	144
Tablo 27. Kontrol Grubunun Sözel Alt Boyutlar Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları.....	146
Tablo 28. Kontrol Grubunun Şekilsel Alt Boyutlar Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları.....	147
Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarının Sözel Alt Boyutlar Son-test Puanları Arasında Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	148
Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının Şekilsel Alt Boyutlar Son-test Puanları Arasında Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	149

Şekiller Listesi

Şekil	Sayfa
Şekil 1.Felsefe Kavramı (Felsefî Risâleler: 66-68).	7
Şekil 2. Felsefe Soruları	12
Şekil 3. Tam Yaratıcı Problem Çözme Süreci.....	83
Şekil 4. Ölçek Q-Q Plot Çizelgesi.....	93



Semboller



Kısaltmalar

ÇİF	Çocuklar İçin Felsefe
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Günümüz dünyasında temel kavramlardan olan gelişim ve kalkınma, toplum ve devletleri diğer toplum ve devletlerden ayıran kavramdır. Başta ekonomik, insani, sosyal, teknolojik vb. olmak üzere gelişim ve kalkınmanın birçok boyutu vardır. Elbette ki her çeşit kalkınmanın temel besin kaynağı, eğitimidir (Eker ve Sak, 2016).

Yaratıcılıkla ilgili fikirlerin Platon'a kadar uzandığı anlaşılmaktadır (Maba, 2019). Yaratıcılık bu bağlamda önce felsefe, ardından psikoloji, sosyal bilimler, güzel sanatlar, pedagoji vb. farklı disiplinlerde kuramlara sahiptir (Onur ve Zorlu, 2018). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme, tarihin tüm dönemleri boyunca toplumların dikkatini ve dikkatini çekmiştir, ancak uzun yıllar boyunca toplumlar yaratıcı düşünmeyi yalnızca doğuştan yetenekli ve usta insanlara özgü entelektüel bir süreç veya ürün olarak görmüşlerdir.

“Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme, önceleri mimarlık, reklamcılık, sanat gibi alanlarda kendini göstermiş olsa bile yirminci ve yirmi birinci yüzyılda eğitimden ekonomiye, sağlıktan teknolojiye kadar birçok alanın gelişmesinde anahtar kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Koray, 2005).” “Özellikle II. Dünya Savaşı’nı takiben askeri savunma sistemleri, mühendislik ve uzaycılık gibi alanlarda hızlı ilerleme kaydedilmeye başlanmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak, son yıllarda gelişmiş ülkeler başta olmak üzere gelişmekte olan ülkeler de yaratıcılık, yaratıcı düşünme konusu ve eğitimi üzerine çalışmalarını yoğunlaştırmış ve yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi eğitimin temel amacı olarak ele almaya başlamışlardır (Rawat, Qazi & Hamid, 2012; Shaheen, 2010 Akt. Yeşilyurt, 2020).”

İlkokuldan üniversiteye kadar örgün eğitimin her kademesinde yer alan müfredatlarda (derslerde) bireylerin yaratıcılığını ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme üzerine yapılan araştırmalar, bu becerilerin herkeste bulunduğunu ve eğitim yoluyla geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu nedenle yukarıda da vurgulandığı gibi eğitim yoluyla geliştirilebilecek yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri de eğitim sistemlerinin önemli çıktıları olarak görülmektedir. Bu noktada eğitim kurumlarının yaratıcı düşünen, bu kişilik özelliklerini geliştiren ve en azından bu konudaki potansiyellerini köreltmeyen bireyler yetiştirmesi beklenmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirici Etkinliklerin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisi' nin belirlenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaya çalışılacaktır.

Araştırma Soruları Nicel Boyut Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirici Etkinlikler uygulanmadan önce;

1. Deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyi nedir?
2. Kontrol grubu öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyi nedir?
3. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirici Etkinlikler uygulandıktan sonra;

1. Deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünce gelişim düzeyi nedir?
2. Kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünce gelişim düzeyi nedir?
3. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünce puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirici Etkinliklerin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisi Nedir?

Nitel Boyut Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirici Etkinlikler uygulanmadan önce;

1. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerine yönelik yaratıcılıklarına ait görüşleri nelerdir? Bu görüşlerin benzerlik ve farklılık durumu nedir?

Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirici Etkinlikler uygulandıktan sonra;

2. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerine yönelik Yaratıcı Düşünme Becerilerine ait görüşleri nelerdir? Bu görüşlerin benzerlik ve farklılık durumu nedir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Öğrenme ve yenilik becerileri; eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği, yaratıcılık ve yeniliği uygulama becerileridir (Yalçın, 2018). İlgili araştırmalarda bu becerilerden en çok yaratıcılığın (yaratıcı düşünme) öğrenme ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. (Bölen & Torrance, 1978; Çankaya, Yeşilyurt, Yörük & Şanlı 2012; Dellas & Gaier 1970; Eriç, 1998; Kaya, 1997; Yavuzer, 1996).

Yaratıcılık ve hayal gücü birlikte tasarım alanında birçok özgün ve ihtiyaca cevap veren yeniliğin ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (Er Bıyıklı & Gülen, 2018). Bu da eğitim ve ekonomi ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu nedenle çocukların yaratıcı düşünme gücüne yönelik yurt dışında birçok araştırmaya ((Aljarrah, 2017; Ariffin, Siraj ve Hashim, 2016; Blandn ve Sharma- Brymer, 2012; Caiman ve Lundegard, 2018; Canning, Payler, Horsley & Gomez, 2017; Hatt, 2018). Yer verildiği görülmektedir.

Günümüzde standart müfredat ve standartlaştırılmış sınavlarda başarıya endeksli eğitim anlayışı farklılıkları ortaya koymada yetersiz kalmaktadır. Bunun için nesnel araştırma için gerekli olan “eleştirel düşünme” ve yenilikçi ve yaratıcı düşünmeye yol açan “farklı düşünme” becerilerinin geliştirilmesi ön koşuldur (Baltaş, 2017). Bu şartın olmadığı

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “Eğitim Vizyonu 2023” belgesinde belirtilmiştir. Bu durumu dengelemek için öğrenciler küçük yaşlardan itibaren gördükleri problemlere yenilikçi çözümler geliştirmenin bilincindedirler ve bu çözümleri matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve güzel sanatlar gibi farklı disiplinlerle karıştırarak üretirler. Belirtilen bu hedefleri değerlendirdiğimizde, eğitim sistemimizde çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine ve yaratıcılık becerisinin ölçümüne daha fazla yer verileceği anlaşılmaktadır.

P4C eğitiminin sağladığı kazanımlarla ve hayat bilgisi öğretim programının amaçlarının bir bölümü birbiriyle örtüşmektedir. Yapılan alanyazın incelemelerinde ülkemizde ilkokul düzeyinde P4C ile ilgili araştırmalar mevcut değildir. Özellikle P4C ile hayat bilgisi alanında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu çalışmada; P4C etkinliklerinin öğrencilerin kavram öğrenmelerini, bilim araştırmaya yönelik düşüncelerini, bilimsel süreç becerilerini ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyebileceği, kimi konuların P4C etkinlikleri kullanılarak öğretilmesinin hayat bilgisi dersi müfredatına ve öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, hayat bilgisi dersi programında yer alan kazanımlarla yaratıcılığın önemine vurgu yapılması, öğretmenlerin öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için uyguladıkları etkinlikler hakkında görüşlerini dile getirmesi açısından önem kazanmaktadır. Elde edilen bulgularla daha aktif, değeri daha çok anlaşılan, yaratıcılık ile hayat bilgisi dersinin öneminin vurgulanacağı ve araştırmacılara yardımcı olacağı hedeflenmektedir. Bu araştırmayla, uygulanan etkinlikler ve yaratıcılık ile ilgili öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisinin nasıl geliştirilebileceği konusunda sınıf öğretmenlerine ışık tutacaktır.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

1. 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılıının ikinci dönemi ile sınırlı olacaktır.

2. Bursa Nilüfer İlçe Merkezinde eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten bir resmi ilkokul ile sınırlı olacaktır.
3. İlkokul 3. Sınıfa devam eden öğrenciler ile sınırlı olacaktır.
4. Hayat Bilgisi dersi Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerinin kazanımları ve Yaratıcı Düşünce Gücünü geliştirici etkinlikler ile sınırlı olacaktır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

1. Tasarlanan Yaratıcı Düşünme Gücünü geliştirici etkinliklerin öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.
2. Öğrencilerin test ve görüşme sorularına içten ve nesnel bir bakış açısı ile yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
3. Uygulanan görüşme sorularının kapsam geçerliliğini sağlamada uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.
4. Araştırma kapsamında kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin deneysel işlem dışındaki bütün koşulların benzer olduğu ve kontrol edilemeyen değişkenlerin her iki gruptaki öğrencileri aynı derecede etkilediği varsayılmaktadır.

1.6 Tanımlar

Yaratıcılık: Yaratıcı Düşünce Testini geliştiren Torrance (1974:8) yaratıcılığı, “sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma” olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcı Düşünce: Yaratıcı düşünme becerileri, bireylerin yeni durumlara çeşitli çözümler sunabilmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için faydalı fikirler, yollar veya alternatifler üretebilmeleri için önemli bir konu olarak dikkat çekmektedir (Karlıdağ, 2018).

Hayat Bilgisi: İlkokul 1. 2. 3. Sınıfta okutulan çocuğun deneyim dünyasına uygun olarak konularının okul aile çevre bağlamında belirlendiği hayatın bilgisini sunan çocuğa evde okulda doğada ve ülkede sağlıklı ve güvenli bir hayat yaşayabilmesi için gerekli olan tüm bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan bir derstir (Kabapınar 2021; MEB, 2018).

Yaratıcı Düşünce Gücünü Geliştirici Etkinlik: 7-11 Yaş çocuklarının Yaratıcı Düşünce Gücünü gelişimini kasıtlı olarak sağlamak amacıyla gerekli literatür taraması sonucu ve alan uzmanlarının onayı ile hazırlanmış etkinliktir.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Felsefe Kavramı

Felsefeyi her filozof kendi ilgileri ve savunduğu düşünceleri üzerine yorumladığı için ortaya birçok tanım çıkmıştır. İlk İslâm filozofu olan Kindî (ö. 252/866) felsefenin altı ayrı tanımını vermiştir.

1. Felsefe hikmet sevgisidir.	2. İnsanın gücü yettiği ölçüde yüce Allah'ın fiillerine benzemesidir.	3. Ölümü istemektir.
4. Sanatların sanatı ve hikmetlerin hikmetidir.	5. İnsanın kendini bilmesidir.	
6. İnsanın gücü ölçüsünde ebedî ve küllî olan varlıkların hakikatini, mahiyet ve sebeplerini bilmesidir		

Şekil 1.Felsefe Kavramı (Felsefî Risâleler: 66-68).

“Felsefe, birer insan başarısı olarak insanı ve onun problemlerini ele almak, işlemek için vardır (Mengüşoğlu, 2003).” “Sokrates göre felsefe, insanın neleri bilmediğini bilmesi, Platon’a göre insanın doğruyu bulmasında düşünsel çabası, Epikuros’a göre mutlu yaşamayı sağlamak için tasarlanmış eylemler bütünü (Hançerlioğlu, 2006),” “Plutarkhos’a göre yaşama sanatı, Kindî’ye göre insanın kendini tanıması, Camus’a göre ise insanın hayatın anlamını bulmaya çalışmasıdır (Cevizci, 2010).”Felsefe, var olan olaylar, olgular, kavramlar üzerine düşünme yoluyla gerçekleştirilen soru sorma etkinliği, doğruyu bulma çabası, bilme ve bilgilenme eylemidir.

2.2.Çocuklar İçin Felsefe P4C (Philosophy for Children- P4C)

P4C ile kişinin konu üzerine bir şey bilmediği varsayılarak sorular sorulur ve beyin fırtınası yaparak düşünmesi ve sorgulama yapması sağlanır. Günlük yaşam problemleri ya da ortaya konan bir kavram üzerine diyalogu başlatmak için uyarıcı metinleri okutmak, resimler göstermek, videolar izletmek, bunun üzerine sorular sorarak uygun diyalog ortamları oluşturarak çocuktaki var olan felsefi potansiyeli ortaya çıkarmak ve harekete geçirmek, bu yaklaşımın temelini oluşturur. Bu yaklaşım aynı zamanda John Dewey'in fikirlerinden de etkilenmiştir. Matthews (2000), çocukların ilk erken çocukluk döneminden itibaren felsefeye yatkın olduğuna; çocukları "saf" bakış açılarının yetişkinlerden daha çok felsefeye yaklaştırdığına inanmıştır. Merak duygusuyla birlikte ortaya çıkan öğrenmeyi isteme, bilgi eksikliğinin farkına varılması ile çocuklar için felsefe (Philosophy for Children- P4C)'nin filozof ve çocuğu birbirine yaklaştırdığını ifade etmiştir.

Çotuksöken (2005)'e göre de felsefe eğitimi, çocuğun yaratıcı, bağlantılı ve ayrıntılı düşünmesini gerçekleştirmesine imkân sunar, gerekçeli düşünmeyi kolaylaştırır ve başkalarına güven, kendine ise özgüven duyması konusunda üst düzey becerilerine katkı sağlar olarak tanımlanmıştır. Felsefe eğitiminin temel amaçlarından biri Kale'ye göre, "problemleri fark edebilen bilinçli bireyler yetiştirmektir" olarak ifade edilmiştir. Ayrıca felsefeyi olan bitene önyargısız bakmak, bağımsız düşünme ve doğru değerlendirmeye zemin hazırlamak olarak tanımlamıştır (Kale, 1994). Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children), yani kısaca P4C, çocukların düşünme ve iletişime geçme kabiliyetlerini geliştiren, öğrenme ve öğretmeye dair kendilerine olan saygılarını destekleyen ve akademik becerilerini geliştiren bir yaklaşım olarak değerlendirilir.

Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children), öğrencilerin esnek öğrenme alanlarında aktif öğrenme ile katılımını sağlayarak eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerinin gelişiminin yanında problem çözme, takım çalışması, muhakeme etme ve analitik düşünme becerilerinin gelişimini destekliyor. Aktif dinleyici olarak dikkatini yoğunlaştırma ve sürdürme oranını artırarak çocukların "benim de bir fikrim var" diyebilen çocuklar olmasını sağlar. Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children) P4C'nin erken

çocukluk döneminden başlayarak diğer kademelere kadar geçen zaman dilimi içinde becerilerini ve anlayışlarını, geliştirmeleri için etkin katılımı sistematik olarak ilerlemesi amaçlanmıştır. Çocukluktan itibaren her bireyin içinde var olan keşfedilmemiş soruşturma yetisi ve merak duygusunun canlı tutulmasıdır. Sokratik diyalog yöntemine dayanan Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children) P4C, geleneksel eğitim sistemi içinde var olan ezberci eğitim sistemine karşı bir yenilikçi hareket olarak ortaya çıkarılmıştır. Bireylerin eğitim yaşantıları içinde çok büyük öneme sahip olan ebeveynlerin de çocuklarının düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen davranış sergileyerek, kitap okuma, araştırma yapma, aktivitelere katılma saatlerini düşünme becerileri ile bütünleştirmeleri öğretim kademesi içinde akademik başarılarına katkı sağlar.

Eğitim öğretim süreci üçlü sacayağının en önemli unsuru öğretmenler de öğrencilerin gelişimi için aktif dinleyen, açık uçlu sorularla gelişimini destekleyen, eğitim modelini entegre ederek çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesini destekleyecektir. Kolaylaştırıcı rolde yer alan öğretmenin öğrenci de doğru sorgulama, nitelikli diyalogu sürdürme becerisi kazandırması aynı zamanda da kazanımları eğitim durumunun içine entegre edebilmeyi başarması oldukça önemlidir.

2.3. P4C(Philosophy for Children- P4C) Uygulama Şekli

Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children) P4C uygulamaları çocuklar ve yetişkinlerin felsefi sorgulama yaparak sohbetlere etkin katılım göstermesine fırsat sunan bir yöntemdir. P4C çalışmaları, Felsefe Tarihinde önemli bir yere sahip olan filozofların kim olduğunu ve düşüncelerini öğretmek için değil, katılımcıların felsefi öğrenme ve öğretme yöntemini sorgulama temelli öğretim, yaparak yaşayarak öğrenme ile keşfetmelerini ve kendilerine özgü bir ifade kullanabilme becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır (Güçlü, 2007).

Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children) P4C çalışmalarında, hikâye, şiir, resim ve video gibi uyaranlar kullanılarak bir grup çocukla paylaşımda bulunulur. Çocuklar kolaylaştırıcı ile, uyaranla ilgili başlatılan süreci felsefi sorularla çözümlemek için teşvik

edilir. Sürecin doğru uyaran seçimi ve paylaşımı ile yapılmış olması P4C uygulama çalışmasının önemli unsurları arasında yer almaktadır. Ancak Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children) P4C yönteminde doğru uyaran seçimi çok önemli bir unsur olsa da yöntemin amacı yalnızca uyaranlarla hareket etmek değil, aynı zamanda katılımcıların uyaran aracılığıyla nasıl bir düşünme hareketi sergileyecekleridir. Yöntemin amaçları arasında yaşantının içinde yer alan her bir ayrıntıda felsefi olan yönü keşfetmek ve yine yaşantının içinde var olanı felsefi olarak nasıl yaşanabilir kılmak ve bunu teorik ve pratik olarak güvenli bir alanda deneyimlemek yer almaktadır. Soru sormak çocukların yaşamında son derece önemli ve paylaşılan bir olgudur. Felsefi soruların sınınmaya ve sorgulamaya açık olduğu, genel ve merkezi bir öneme sahip olmasına rağmen itiraz edilebilir olduğu ve birden fazla cevabı olabileceği konularında da ön bilgilendirme yapılmalıdır. Çocuklar aşağıdakilere benzer felsefi sorulara ilgi duyarlar (Yavuz, 2005):

- Dürüstlük sende neyi çağırıyor?
- Doğru, hakikat, gerçek aynı şeyi mi ifade eder?
- Her yaptığımız davranışı bilinçli olarak yapmak zorunda mıyız?
- Mutluluk herkes için aynı şeyi ifade eder mi?
- Evrenin bir sonu var mı?

Demokratik bir seçimle çocuklar üzerinde tartışmak istedikleri soruya karar verirler. Kolaylaştırıcı çocuklara düşünceleri için beyin fırtınası yapmak için fırsat sunar. Akvaryum tekniği kullanılarak düşünceler paylaşılır, üzerinde konuşulur, tartışılır ve felsefi konuda derinleşme sağlanır. Süreç içerisinde kolaylaştırıcı çocuklara daha derinlikli tartışma, sorgulama ve felsefi düşünceleri için rehberlik eder.

2.4. Felsefi Soru Oluşturma

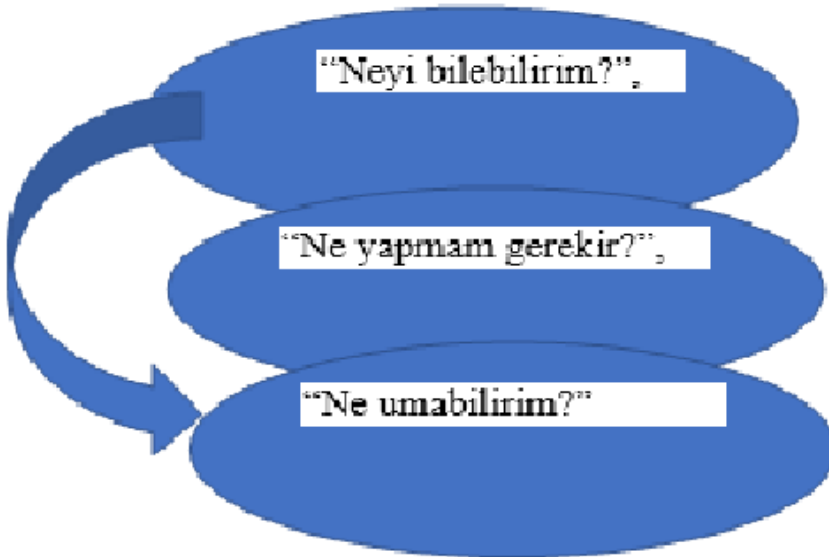
Felsefi soru, içeriğinde yaşantının içinde karşılaşılan her türlü tanımlı ya da tanımsız herhangi bir şey konu olarak yer alabilir, felsefi soru, sorunun varlığı, yapısı, doğruluğu, genel geçerliği, sınırları olmayan yansıtıcı düşünmenin bir ürünü olarak esnek bir yapıda

araştırılabilen, sorgulama ile ortaya çıkarılan soruya denir. Erken çocukluk döneminden itibaren her şey için “Bu nedir?” ifadesini kullandığımız ve soyut kavramları somutlaştırmaya yönelik soruların zaman içinde değiştiği bilinir. Bunu gerekçelendirmek gerekirse çocuklarda hayatı, olay ve olguları bilme ve anlama isteği var oldukça, anlamlandırma ve bilgiyi kalıcı hale getirmek için sorular üretmeye devam eder (Kalem, 2002).

Felsefi soru ‘Uzay nedir?’ ile ‘Bugün gökyüzü nasıl?’ Bu iki soru arasında ne fark vardır?’ gibi soruları sormak ve bu sorulara cevap aramak felsefi soru oluşturduğumuzun kanıtıdır. Bilimsel sorular ve felsefi sorular gündelik sorularımızdan farklıdır.

Kant, bu soruların cevaplarını sorgulayarak kendi felsefi sisteminin özünü ve temelini oluşturmuştur. Filozoflar, kendi felsefi sistemlerini, felsefi soru oluşturma temeline oturtmaktadır. Bu sorular gündelik ihtiyaçlarımız gibi geçici sorulardır. Nitelik bakımından pratik yönelimlidir.

Felsefi soru oluşturma da büyük Alman filozof Kant, bu alanda örnek alınabilir. Kant’ın felsefi sistemi üç temel üzerinde sorulara verdiği cevapları aramaya yöneliktir: Filozof, bilme ve anlama merakını sorduğu sorularla geliştirir.



Şekil 2. Felsefe Soruları

Felsefe soruları günlük, bilimsel, sanatsal ve dinî sorulardan farklıdır. Diğer sorulardan yalnızca kökleri itibarıyla ayrılmaz, bir felsefe sorusunun cevaplanma şekli de çeşitlilik gösterir. Örneğin “Hafta sonu akşamları ne yapmayı düşünüyorsun?” şeklindeki bir günlük soruya cevap vermek için bireyin fikrini ifade etmesi yeterlidir. Fakat “Evren nedir?” sorusuna cevap vermek için pratik bir yönelimden ziyade, yapıp etmenin de ötesinde düşünmek, sorgulamak, tartışmak gerekmektedir. Felsefe sorusuna verilecek cevapta doğrudan düşünce yer almaktadır (Çavaş & Huyugüzel Çavaş, 2014).

2.5. Kolaylaştırıcı Kavramı

“Öğretmen, çocukların felsefi farkındalıklarını artırmak için sorular yoluyla çocukları farklı seçeneklerle tanıştıran, ortamı düzenleyen, çocukların girişkenliklerini besleyen ve görüşlerini gerekçelendirerek açıklamaları konusunda destek olan kişidir.” Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980)’a göre felsefi düşünmeyi geliştirebilmek için öğretmenin şu dört temel koşulu yerine getirmesi gerekir.

- **Felsefi Sorgulamaya Bağlılık:** Felsefi sorgulamaya bağlılık, söylenen ile yapılan arasındaki tutarlılık, prensiplere sahip olma ve bunlara uygun davranma ile gerçekleşir. Öğretmen, sonsuz anlam arayışında çocuklara örnek olmalıdır. Öğrenciye ihtiyaç duyduklarında nasıl örnekler (sorular, problemler ya da eleştirel analizler) bulacaklarını ya da üreteceklerine rehberlik eder, düşüncelerini yansıtmak için ihtiyaç duydukları araçları geliştirmeleri konusunda destek olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin düşünme süreçlerini tanımalı ve yakından takip etmeli, düşüncelerinde tarafsız olmaları için onlara yardımcı olmalıdır. Ayrıca günlük yaşamla felsefe arasındaki ilişkiyi gösteren bir öğretmenin varlığına ihtiyaç duyulur.
- **Aşılardan Kaçınmak:** Öğretmen, katılsa da katılmasa da öğrencinin görüşünü savunmasına engel olmamalı; bu görüşler karşısında tarafsız davranmalı ve kendi değerlerini, görüşlerini aktarmaktan kaçınmalıdır. Öğrenci öğrenmeye zorlanamaz. Öğretmen içeriği organize etme öğrenme görevlerini yapmayı bırakmalıdır.

- Saygı Duymak: Öğretmenin çocukların görüşlerine saygı duyması gerekir. Öğretmen, her şeyi bildiğine inanır, hep doğru yolda olduğunu düşünürse çocukların görüşlerine saygı duymayacaktır. Oysaki bilginin sınırsız olduğunu anlarsa diğerlerini görüşlerini dinler.
- Dürüstlüğü Hatırlatmak: Dürüstlük hem sorgulama süreci hem de öğretmen ve öğrenci edebilmeleri için özgür bir ortamın varlığı, düşüncelerine saygı duyulması gerekir. Öğretmenin çocukları felsefi düşünmeye yönlendirebilmesinde, öğrencileriyle ilgili olması, onlara uygun sorular yöneltmesi, öğrencileri cevaplarıyla değil sorularıyla yönlendirmesi, dinlemesi ve onların birbirlerini dinlemelerini sağlaması, onlarla arasında sözsüz bir iletişim kurabilmesi ve tutarlılığı, adaletli oluşu, dürüstlüğü ile örnek olması da önemlidir (Lipman, Sharp ve Oscanyan,1980).

Haynes (2008) çocuklarla felsefe yapan öğretmenler için bazı önerilerde bulunmuştur. Ona göre öğretmen; Tartışma ortamı için uygun, soruyu doğru zamanda sorar, soruya soruyla karşılık verir, sen ne düşünüyorsun? gelen cevaplar hakkında yargıda bulunmaz, çocukların kendi pozisyonlarını tekrar gözden geçirmesini sağlar.

Öğretmen soruların çocukların ilgisini çekecek nitelikte olmasını, öğrencinin düşünmesine katkı sunmasını sağlayacak planlamalar yapması gerektiği, öğrenciye yeterli bir zaman dilimi vermesi, hangi bireyin hangi cevabı verdiği bilgisine hâkim olması gerektiği, öğretmen tarafından öğrencinin felsefe yapmasına uygun materyal seçiminin doğru yapılması, öğretmen içten samimi olmalıdır. Çocukların kendilerini rahat hissetmesini sağlamalı, çocukların görüşleriyle dalga geçilmesine izin vermemelidir (Ün Açıkgoz, 2014).

Yapılmaması gerekenler ise şunlardır: Öğrencilere cevaplarının doğru ya da yanlış olduğunu söylemek, öğrencilere bazı felsefi argümanlar veya noktaları öğretmeyi planlama, kendi görüşlerinizde ısrar etmek, sessizlik aralıklarından rahatsız olmak veya doldurmaya çalışmak, felsefi bir soruya kesin bir cevap vermek, nispeten önemsiz konularla ilgili uzun tartışmalara izin vermek, tartışmayı tekelinize almayın, sadece siz ya da başka bir öğrencinin konuşmasını engelleyin, onlar için sorunları çözmeyin, öğrencilere felsefi açıdan ne kadar sofistike olduğunuzu göstermeye çalışmaktır.

2.6. Çocuklarla Felsefe İhtiyacı P4C Gerekliliği

“Felsefe yapmak ‘hayatla doğrudan ilgilenmek’ ve ‘yaşamla yüzleşmek’ düşüncesinden ayrı tutulamaz. Felsefi düşünen, her şeye sorgulayarak yaklaşan insan, bu anlamda hayatı ıskalamayan insandır; o, hayatın yüzey tabakasının ötesine nüfuz edebilen bir kişidir” (Cevizci, 2010). “Felsefedeki tüm belirlemeler, ileri sürüşler insana, insanın dünya ile olan ilişkisine dönüktür” (Çotuksöken, 2006).

Büyükdöveci (2008) çocuk felsefesi kavramını tanımlamak için 4 anlam ortaya koymuştur:

“Yetişkinlerin çocuklara ilişkin yaptıkları felsefe; çocuğu evrelere göre inceler. Onların felsefi yeti ve becerileri konusunda araştırma, inceleme ve değerlendirmede bulunur.

Bu alana, yetişkinlerin çocuklar için hazırladıkları programlar, öyküler, ders kitapları girer; tüm bunlar felsefi içerikler sunar.

Ya da çocukların kendi düşünceleri, kendi kendilerine veya başkalarıyla birlikte ürettikleri düşünceler; buna (çocukça felsefe) denebilir.

Çocuklarla felsefe yapmak; burada çocuklarla birlikte, onların dünyasında yer alan temel sorular ışığında düşünsel geziler yapılır; onlara düşünme yollarını öğretmek, düşünsel yetilerini geliştirmek söz konusudur (Büyükdöveci, 2008).”

Jackson'ın çocuklarla ilgili felsefe anlayışının dayandığı iki temel ilke vardır. Birincisi, fikirlerin değerli olduğu ve çocuğun veya yetişkinin yaşı ne olursa olsun herkesin küçümsemeden dinlenmesi gerektiğidir. İkincisi; Düşünce özgürlüğü önemlidir. Çocukların felsefe konuşmaları sırasında ihtiyaçları varsa, bunlar çocuklar tarafından dile getirilmelidir. Ne istediğine ve ne yapacağına kendisi karar vermelidir. Bu iki ilkeye bağlılık, çocuklara bakıldıklarını hatırlatır. Çocukların bağımsızlığını engelleyen baskı veya manipölasyon mümkün olduğunca az kullanılmalıdır. Düşünce ve davranışlarını ortaya koyabilecekleri uygun bir ortam oluşturulmalıdır (Karakaya, 2006). Felsefe üzerine verimli tartışmalar ancak özgür düşünce ortamında gerçekleşebilir.

Çocuklarla yapılan felsefi etkinliklerde felsefi bir problem tartışmanın yönünü belirleyen kaynaktır. Problem çocuklar için ilginç olmalıdır. Filozoflarla çocukların benzer özelliklerinden biri de merak güdüsü olduğu için bu güdüyü uyandıran bir soruna başlanmalıdır. Çocuklar, filozofları gibi felsefi bir sorunu sorgulamak için güçlü bir istek duyduklarında verimli bir tartışma ortaya çıkar. Çocukların filozoflara benzeyen özelliklerinden biri merak, diğeri ise küçük yaşlardan itibaren sordukları sorulardır. Çocukların doğuştan gelen merak ve sorulara olan ihtiyacı göz ardı edilemeyecek kadar açıktır. Ancak bazı çevrelerde çocukların felsefenin soyut kavramlarını anlamakta güçlük çecekleri için felsefe yapamayacaklarına inanılmaktadır. Çocukların gelişim dönemlerinin getirdiği bir özellik olan soyut düşünme kapasitesinin onlarda olgunlaşmamış olduğunu söyleyerek bu düşüncelerini açıkladıkları gözlemlenmiştir. Piaget'e göre, belirli beceriler belirli gelişim dönemleri için olgunlaşır. Ancak sordukları sorulardan çocukların felsefi düşünmeye açık bir yanı olduğunu anlamak kolaydır.

“Felsefe eğitimi arayış ve sorgulama temeline dayanır ve bu eğitime küçük yaşlarda başlamak gerekir. Felsefe, doğruyu aramak, sevmek, doğruya yönelmek demek olduğuna göre eğitim felsefe sözcüğünün anlamında içkin olarak vardır” (Direk, 2016).

UNESCO’nun (2007) ÇİF için belirlediği altı amaç şunlardır:

1. Düşünme becerilerinin gelişimini desteklemek
2. Topluma bilinçli yurttaşlar kazandırmak
3. Bireysel gelişimi desteklemek
4. Dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirmek
5. Felsefe kavramı üzerine yeniden düşünmek
6. Çocuklar için yeni bir eğitim modeli inşa etmek (Tepe, 2013; Akkocaoğlu, 2015).

Büyükdüvenci (2008), çocuklara felsefe öğretmenin dil ve düşünce gelişimini desteklediğini belirtirken, iş birliği ve hoşgörülü tartışma kültürü oluşturmaya özel bir önem vermiştir. Ona göre, ÇİF'nin genel işleyişinin bir parçası, çocukların sorunlara birlikte

çözümler araması, bu çözümleri tartışması ve değerlendirmesidir. CIF'te bir tartışma topluluğu oluşturmak çok önemlidir. Bu tartışma süreci, dil ve düşünmenin gelişimini desteklemek, mantıklı düşünme yollarını göstermek, farklı bakış açıları açmak ve hoşgörü anlayışı geliştirmek gibi hedefleri içerir. Bu nedenle çocukların kendi düşüncelerini üretebilecekleri bir ortam sağlar. CIF eğitimi, çocuklara yaşamları boyunca ortaya çıkacak farklı düşünceleri öngörme ve tanıma ve düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Farklı fikirlere sahip çocuklarla erken tanışmak, ilgili, hoşgörülü ve farklılıklara açık bir toplum oluşturmada önemli rol oynar.

2.7. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Farklı Yaklaşım Yöntem ve Teknikler

CIF eğitimindeki eğitmen, alıştırımlar boyunca bir rehber/kolaylaştırıcı görevi görür. Eğitimci önce çocuklarla felsefi bir tartışma başlatan, dikkatlerini çeken ve ilgilerini uyandıran uyarıcıyı sunar. Bu adımda genellikle uyarıcı olarak öykü okumak tercih edilir. Ancak spontane bir durum, bir sınıf olayı, herhangi bir resim, reklam, karikatür, metin, şiir veya fotoğrafın uyarıcı olarak kullanılması mümkündür. Küçük çocukların dikkat süreleri kısa olduğu için kullanılacak felsefi metinlerin ve hikayelerin kısa ve öz olmasına özen gösterilmelidir. Bu, çocukların hikâyenin iletmeye çalıştığı mesaja odaklanmalarını sağlar.

Drama yöntemiyle felsefi etkinlikler yapıldığında çocuk; Tüm duyuları ve hayal gücüyle öğrenme sürecine aktif olarak katılır, duygu ve düşüncelerini harekete geçirerek deneyimler yaşar, başkalarını gözlemleyerek farklı bakış açılarını değerlendirir, kendini gözlemleyerek edindiği bilgileri kendi eylem ve tutumlarını sorgulamak için kullanır, soru ve sorunları tartışır. Felsefenin aynı zamanda farklı sanat biçimlerinin (tiyatro, edebiyat, resim, müzik, heykel vb.) tartışılması Çocuklarla yapılan felsefi etkinliklerde tiyatro bir yöntem olarak kullanıldığında, onlara deneyimleyebilecekleri ve deneyimleyebilecekleri bir ortam sağlayabilir. Felsefe kavramlarını uygular. Böylece felsefede tartışılan olay veya olguların çocuğun zihninde anlam kazanmasına yardımcı olabilir (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018).

2.7.1. Matthew Lipman'ın P4C yöntemi:

Matthew Lipman ve meslektaşları geliştirdikleri P4C yaklaşımını uygulamak için bir program geliştirdiler (O'Riordan, 2013). Lipman'ın amacı, geliştirdiği materyalleri kullanarak akranlarıyla diyalog kurarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018). P4C'nin başvuru sürecinde, çocuklar rahat iletişim için bir yüzük veya at nalı dizilişinde otururlar. Oturumda Lipman'ın özellikle çocuklarla felsefe yapmak için yazdığı yaşa uygun kısa romanlar okunur. Okumanın sonunda öğretmen çocuklara sorularını sorar ve herkesin görebileceği bir yere soran kişinin adıyla birlikte yazar. Sorular öğretmen kılavuzundaki yönergelere göre gruplandırılır ve soru gruplarından birinin soru hakkında konuşması istenir (McCall, 2017).

2.7.2. Catherine C. McCall'un felsefi sorgulama topluluğu yöntemi:

P4C'de kullanılan bir diğer yöntem ise 1980'lerde Lipman ile Catherine C. McCall tarafından geliştirilen Philosophical Inquiry Community-FST'dir (Community of Philosophical Inquiry). Bu yöntemin temel amacı, bireysel düşünme veya tartışma yoluyla değil, başkalarının fikirleri üzerine fikirler inşa ederek, yani. H. diyalogik düşünme yoluyla. İdeal araştırma doğası gereği karşılıklı olduğu için, gerilimleri, belirsizlikleri veya çelişkileri bulma ve çözme girişiminde bulunulan bir tartışma biçiminde ilerler (McCall, 2017).

2.7.3. Nelson'ın sokratik yöntemi:

Sokrates, zamanından beri birçok eğitimcinin üzerinde durduğu bir filozoftur. Onu eğitimle ilişkilendiren, Sokratik yöntem olarak bilinen metodolojinin altında yatan derin felsefedir. Sokrates'e göre bir toplum için önemli olması gereken ilk şey o toplumda yaşayan insanların eğitimidir. Bu eğitim, gelenek ve törenlerin oluşturduğu normları değil, bu normları yansıtmayı ve sorgulamayı öğretmelidir. Sokrates, toplumdaki gerici ve baskıcı unsurlara karşı aklın tek rehber olduğunu savundu. Bu fikir onun metodolojisinin temelini oluşturur. Sokrates'in tüm araştırmalarını temel aldığı soru, "Gerçek bilinebilir mi?" sorusudur. Bu soru incelenirken Menon paradoksu olarak bilinen bir paradoks ortaya çıkmıştır (Kierkegaard 2005:13; aktaran Aydın 2010).

Çocuklara felsefe öğretmek bir keşif sürecidir. Öğretmen/moderatör herhangi bir cevap vermez. Sadece çocuklara kendi cevaplarını bulmaları için doğru sorularla rehberlik etme görevini üstlenir. "Kurallara uyulmalıdır." Cümleyi ezberlemek çocuklar için anlamsızdır. Ancak kuralların özgürlüğü engelleyip engellemediği tartışması çocukların ilgisini çekecektir. Bu konu hakkında düşünmelerini sağlayacaktır. Öğretmen, çocukların düşünce süreçlerine katkıda bulunan bir rehber rolünü üstlenmelidir. Bu özünde Sokratik yöntemin kendisidir (Direk, 2016: 11). CIF eğitimi ve Sokratik yöntem, belirli bir konuyu yansıtmayı ve sorgulamayı amaçlar. Her iki yöntem birbirine benzer olsa da bazı farklılıkları vardır. Bu fark, özellikle moderatörün yaklaşımıyla ilgilidir. Özdemir, kendisiyle yaptığı bir röportajda bu konuda şunları söyledi: “Sokratik yöntem, sorularla karşılaşan kişinin bildiğini zannettiğini aslında bilmediğini göstermeyi amaçlar. CIF'ye benzer bir yöntem, ancak tam olarak değil.

2.8.Çocuklar İçin Felsefe 'nin Çok Boyutlu Düşünme Düşünmenin 4C'si

“Lipman’ın ortaya çıkardığı P4C (Philosophy for Children) kısaltmasında, 4 tane C harfi bulunmaktadır.” Bu “C” harfleri İngilizce’de 4 ayrı düşünme becerisinin baş harflerinden oluşmaktadır;

- Creative Thinking (Yaratıcı Düşünme),
- Caring Thinking (Özenli Düşünme),
- Critical Thinking (Eleştirel Düşünme),
- Collaborative Thinking (Dayanışmacı Düşünme).

Lipman, düşünme becerilerini desteklemenin yanı sıra bu dört farklı düşünme becerisinin önemine ve bu düşünme türleri arasındaki bağlantılara vurgu yapmaktadır (Lipman, 2003).

Çocuklar için felsefe dersleri, çocukların biliş ve üstbiliş becerilerinin gelişmesi, çocuklara aktif sorgulama fırsatları sunması için değerli bir düşünme programıdır. ÇİFEP, çocuklara sadece kendi sorularını sorarak soru sormayı öğretmekle kalmaz, aynı zamanda

başkalarının fikirlerini saygıyla dinleyerek ve ortaya çıkan fikirleri anlamaya ve tartışmaya çalışarak yeni öğrenme ortamları oluşturmalarını sağlar (Gregory, 2008). Bu açıdan düşünmenin oluşumunda farklı bakış açıları ile karşılaşma ve bu bakış açıları ile düşünme biçiminin gelişmesi çok boyutlu düşünme ve yaratıcı düşünme ile bağlantılıdır. Tartışma sırasında çocuklar aktif olarak katılırken birbirleriyle etkileşime girerler. Bu sırada birbirlerini saygıyla dinleme ve bekleme, ortaya atılan fikirlerden yeni fikirler geliştirme, düşüncelerini gözden geçirme ve yeniden düzenleme gibi düşünce süreçleri yaşarlar (Splitter ve Sharp, 1995).

2.9.Çocuklar İçin Felsefe (P4C)’nin Kazanımları

Düşünme eğitimi ile çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmada, eğitimin her kademesindeki öğrencilerin zihinsel yetenek ve yeterliliklerine yönelik düşünme becerilerinin geliştirilebileceği bulunmuştur. Bu açıdan düşünme becerilerini destekleyen ve geliştiren eğitim programlarının yapılandırılması önem kazanmaktadır (Trickey ve Topping, 2004). "Çocukların hayatlarını doğru planlayabilmeleri için çevrelerinde olup bitenleri doğru değerlendirebilmeleri gerekir ve bu düşünme yeteneği zihin eğitimi ile kazanılabilir (MEB, 2007).

Eğitimin sağladığı ve onlara rol model olduğu bu süreçteki en önemli dinamiklerden biri de öğretmenlerdir ve eğitimde öğretmenlerin sorumluluğu oldukça yüksektir. Çocuklarla felsefe dersleri, çocuğun tanınmış öğretmenin öğrettiklerini dinlediği dersten farklıdır. Çocuklara felsefe öğretmenin amacı bir konuyu öğrenmek değil, bu konu hakkında düşünmeyi öğrenmek ve öğrencilerin bilgiye kendilerinin erişmesine olanak sağlamaktır (Erdoğan, 2018). “Bu nedenlerle çocuklara felsefe öğretiminde öğretmene kolaylaştırıcı denir. Bu eğitim sürecinde öğretmenin görevi bilgi vermek değil, öğrencilere sorularla düşündürmek ve düşündüklerini söyleme cesareti vermektir (Okur, 2018).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmen sorular sorar, her çocuğun düşüncelerini bireysel olarak ifade etmesine olanak tanır ve bu düşünme ortamında çocukların kendi fikirlerini bulmalarına olanak sağlar. Öğretmen, doğru zamanda doğru soruları sorarak,

çocukların kendi fikirlerini sunarken başka fikirler üzerinde düşünmelerini sağlar (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980).

2.10.Dünyada ve Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe ile İlgili Araştırmalar

Dünyada çocuklarla felsefe yapma üzerine birçok araştırma yapılıyor. Bu çalışmalar alanda yazılmış kitap, makale, proje, yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmaktadır. KBH eğitime artan ilgi göz önüne alındığında, son zamanlarda bu alanda çok fazla araştırma yapıldığı söylenebilir. Türkiye’de bu konuda doktora tezi ve yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye’de bu konuda başka makaleler ve kitaplar da bulunmaktadır.

CIF eğitiminde Drama yönteminin kullanılması konusunda dünyada herhangi bir tez bulunmamaktadır. Bu konuda henüz az da olsa bazı projeler, makaleler ve kitaplar var. Tiyatro yönteminin CIF eğitiminde kullanımına yönelik yapılan uygulamalı çalışmalarda doğaçlama, pandomim, dramatizasyon ve tiyatro gibi farklı tiyatro türlerinin çocuklarla felsefe yapma aracı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

İlgili araştırmalar açıklanırken dünyada CIF alanında yapılan çalışmalardan sonra ilk olarak Türkiye’de bu alanda yapılan bazı çalışmalara değinilmiştir. Ardından Drama yönteminin KBH eğitiminde kullanımına yönelik araştırmalara yer verilmiştir. Bush, (2017) Öğretmenler İçin Felsefe (P4T): Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Uygulanan Hawaii Dili (P4CHI) Eğitim Çerçevesine Yönelik Felsefenin Gözden Geçirilmesi başlıklı doktora tezi, genellikle P4CHI yaklaşımının pedagojik boyutunun belirlenmesini ve etkisini ele alır.

Akkocaoğlu (2019), Hacettepe Üniversitesi’nde çocuklara yönelik Felsefe Eğitimi eğitimleri düzenlemektedir. Şan (2017) “10-11 Yaş Çocuklarla Felsefe Derslerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi” konulu yüksek lisans projesi ortaokul beşinci sınıfa devam eden 18 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Her biri 2 saat süren 10 çalıştay düzenlendi. Çıtır Felsefe serisi proje için ana kaynak olarak kullanılmıştır. Araştırmanın amacı yaratıcı drama yöntemini kullanarak felsefi bir bakış açısı kazandırmaktır. Araştırma sonuçlarına göre düşünmekten keyif aldıklarını belirten katılımcılarda yaratıcılık ve soru sorma becerisinde artış gözlemlendi. Çocuklar daha önce hiç düşünmedikleri sorular üzerinde düşündüler ve

yeni kavramlar öğrendiler. Araştırmanın "yaratıcı drama yöntemini kullanarak felsefi bir bakış açısı kazandırma" genel amacına ulaştığı tespit edilmiştir.

Karadağ, Boyacı ve Gülenç (2018), “Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Yöntemler, Uygulamalar ve Amaçlar” başlıklı makalesinde çocuklarla felsefe alanında kullanılan yöntem ve uygulamaları incelemiştir. Çalışma, felsefenin çocuklara yönelik yöntem ve uygulamalarının sonuçlarını karşılaştırdı. Dolayısıyla çocuklarla felsefe çalışmasında hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, hepsinin birleştiği nokta amaçların yönüdür. Bu hedefler, çocukların yaratıcı, eleştirel, iş birliği içinde ve dikkatli düşünmelerini sağlamak için tasarlanmıştır.

Güven ve Kürüm (2008) yaptığı çalışmayla, öğretmen adaylarının sahip oldukları pedagojik öğretim yöntemleriyle eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişkinin tespit edilmesini amaçlamıştır. 2003–2004 eğitim öğretim yılında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitimi devam eden 251 aday öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Tarama modeliyle yapılan çalışmada öğretmen adaylarının sahip oldukları pedagojik öğretim yöntemleriyle eleştirel düşünme eğilimleri arasında belli düzeyde ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Dağlıoğlu ve Çakır (2010) yaptıkları çalışmada, çocuklara planlama ve düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmenin önemi ve öğretmenlerin bu alanda ne tür stratejiler kullanabilecekleri ne tip çalışmalar yapabileceği hakkında bilgi vermektedir. Yapılan çalışmanın sonuçları kısaca şöyle sıralanabilir: Çocuklar plan yapma süreçlerinde veya derin düşünme gibi bir uğraşla meşgul olduklarında yalnızca onlara verilen rolü oynamaktan fazlasını yaparlar. Tam olarak bu durum da çocukları, yalnızca kendileri ve toplum için oldukça önemli işler yapan bilim adamlarına ya da sanatçılara dönüştürür. Bu strateji uygulana bilindiğinde, çocuklarda oyunun gelişimiyle birlikte derin düşünme ve planlama becerilerinin karmaşıklaşarak arttığı kolaylıkla gözlemlenebilir. Çocuklar okul öncesi dönemde doğal ortamlarda ve kısa zaman aralıklarında oynarlar. Okulda oynadıkları oyunlarda sosyal ilişkileri konusunda, kullanılan materyallerde, dil gelişimlerinde daha üst düzey daha karmaşık beceriler edinmeye başlarlar. Aynı zamanda çocukların daha çeşitli

planlama yapabildiği, planlamalarının hikâyesini anlatabildiği, oyunlarını açıklayabildiği, hatırlamaya yönelik becerilerinin geliştiği, tahmin etme ve analitik yeteneklerinin geliştiği, bir çalışma sistemi geliştirdikleri, kendi seçimlerinin sorumluluklarını alabildiği gözlemlenir. Bu çalışmada yapılan uygulama araştırmaların çocuklarda derin düşünme ve planlama yapma kabiliyetinin; öğretmenlerin, çocukların taleplerini ifade etmeleri ve tecrübelerini değerlendirmeleri için çeşitli yöntem teknik ve stratejiler kullanarak çocukları cesaretlendirmelerinin çocukların yetişkinlik yaşantıları için ihtiyaç duydukları düşünce becerilerini sağlamada önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda mesleki eğitimler düzenlenmesi faydalı olacağı yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Mutlu (2010) okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi tutumlarının ve 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Katılımcı grubunu 2009-2010 yılında Çanakkale il merkezi ve 12 ilçesinde yer alan 85 okulda görev yapan 181'i kadın ve 7'si erkek, toplam 188 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri Mutlu (2010) tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Eğitimi ile ilgili Öğretmen Tutum Ölçeği ve Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği ile kullanılmakta olan Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi ile toplanmıştır. Araştırmacının geliştirmiş olduğu ölçeklere ilişkin değişkenler ayrı ayrı frekans ve yüzdelik dağılımlara ayrılmış, ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik testleri yapılmış, tanımlayıcı istatistikî değerler toplanmış ve alt boyut puanlarının farklılıklarını saptamak amacıyla Hipotez Testleri uygulanmıştır. Öğretmen tutum ölçeğinde Bartlett değeri 6084,062 ve Cronbach Alfa katsayısı ,9564 olarak sonuçlandırılmıştır. Çocuklara yönelik düşünme ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı ,967 olarak puanlanmıştır. Araştırmanın bulgularındaysa öğretmenlerin, Düşünme Eğitimi'nin amaçları, amaçlarının detaylandırılması konusunda eksik bilgi ve donanımına sahip oldukları ve geleneksel yöntemle-görüşlerin olumsuz uygulamalara neden olduğu saptanmıştır.

Aslan (2011) üst düzey soru sorma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin öğretmen adaylarının soru sorma becerilerine etkisini incelemek amacıyla bir çalışma

yapmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu öğretmen adayları oluşturmaktadır. Tek grup, kontrol grupsuz desenin kullanıldığı, öntest-sontest çalışmalarıyla verilerin alındığı bu çalışmada bulgular; şiir, ders konuları ve öykü şeklinde üç ayrı araçtan toplanmıştır. Çözümlemede Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının öntest-sontest puanları arasında anlamlı farkın olduğu, eğitim sonrası öğrenci erişişinin yükseldiği şeklindedir. Daha sonra soruların hangi basamaklar altında toplandığını tespit etmek amacıyla sorulara içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi ardından öğretmen adaylarının eğitim öncesinde yüksek oranda düşük düzeyli sorulara yer verdikleri tespit edilmiştir.

Kesicioğlu ve Deniz (2014) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu bir çalışmadaysa öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında 214 okul öncesi öğretmen adayıyla ilişkisel tarama modeliyle yapılan bu çalışmanın sonuçları oldukça dikkat çekicidir. Yapılan çalışmada veriler Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirme Ölçeği, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği ile toplanmış, veriler SPSS 21.0 paket programı ile korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları yalnızca araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yorumlanmış fakat tüm öğretmen adayları veya öğretmenlere genellemesi yapılmamıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı, orta düzeyde, bir ilişki saptanmıştır. Katılımcıların yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaysa pozitif ve anlamlı, yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan araştırmanın önerilerinde öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin, kendi mesleklerini sevip benimsemelerinin en yüksek seviyeye çıkarılması amacıyla eğitimler almalarının sağlanmasına yer verilmiştir. Ayrıca çağımız öğretmenlerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri gibi üst düzey beceri gerektiren

düşünme basamaklarına sahip olmalarının gerekliliği belirtilmektedir. Sonuç itibariyle bu araştırmada öğretmen eğitimlerinin önemi vurgulanmıştır.

Dilekli (2015) çalışmasında öğretmenlerin çocuklarla düşünme becerileri öğretiminin sağlanması amacıyla yaptıkları sınıf içi etkinlik uygulamalarının, pedagojik öğretim yöntemleriyle ve özyeterlik düzeyleri ilişkisini incelemek istemiştir. Yordayıcı korelasyonel yöntemiyle tasarlanan araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim yılında Aksaray, Karaman, Niğde, Balıkesir, Konya, şehirlerinde çalışan 1003 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Dilek (2015) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (DBÖ) ve yine Dilek tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (DBÖA) öğretmenlerin düşünme becerileri geliştirilmesine yönelik yaptıkları çalışmaların düzeyini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin pedagojik öğretim yöntemlerini belirlemek içinse Grasha'nın geliştirdiği, Üredi (1997) ve Aktan (2012) tarafından da kullanılan Öğretim Stilleri Ölçeği düşünme becerilerinin geliştirilmesine uyarlanarak Düşünme Becerileri Öğretime Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeği (DBÖS-Ö) olarak kullanılmıştır. Bulgular incelendiğindeyse, öğretmenlerin düşünme becerilerinin sınıf çalışmaları, düşünme becerileri geliştirilmesine yönelik özyeterlik algıları arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ek olarak pedagojik öğretim yöntemlerinin anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altun ve Vural (2017), çocukların erken çocukluk dönemindeki düşünme becerilerinin gelişiminde, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmenlerin bu beceriler üzerindeki çalışmalarının rolü hakkındaki görüşlerin anlaşılması amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Nitel olan bu çalışmaya 35 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Açık uçlu soruların sorulmasıyla yürütülen bu araştırmanın sonucunda genel olarak ifade etmek gerekirse, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin oldukça önemli olduğunu ve desteklenerek geliştirilebileceğini düşündüklerini ortaya konulmuştur. Katılımcı grubun düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik düşünceleri ise şöyle sıralanmıştır: Eğitim-öğretim ortamının önemi, sosyal duygusal

alışmalarla etkileşimin arttırılması ve fiziksel çevrenin iyileştirilmesi. Bu düşüncelere ek olarak düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, öğretmenin model ve rehber olduğu, çocukların düşüncelerini rahatlıkla ve özgürce paylaşabildikleri ve öğrenme süreçlerinin bir parçası olarak aktif rol alabildikleri bir sınıf ortamının gerekliliği araştırmanın diğer önemli bulgularındandır. Çocuklarda düşünce becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde, yapılan çalışmalar, öğretmenin rolüne ve öğretmen eğitiminin gerekliliğine bu kadar vurgu yaparken, öğretmenlerle yapılan eğitimlerin öğretmenin pedagojik öğretim yöntemlerine epistemolojik inançlarına olan etkisi de merak konusu olmuştur.

Ekinci ve Tican (2017) sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu oransız küme örnekleme yoluyla bulunan 148 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler Epistemolojik İnançlar Ölçeği ile Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın temel sonuçları şöyle sıralanmaktadır: Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları epistemolojik inançları, öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yapmış oldukları sınıf içi uygulamaların ciddi yordayıcısıdır. Öğrenme süreci gerçekleşirken öğretmenlerin kuşkulanma ve bilgiden öğrenme çabasının yüksek epistemolojik inancı işaret ettiği, bilginin kesin olmasına dair inancinsa orta düzeyde epistemolojiye sahip öğretmenlerin olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenler doğuştan gelen sabit yetenekler konusuna ilişkin düşük düzeyde epistemolojik inanca sahiptir.

Karadağ ve Demirtaş (2018) üç öğretmenle, yarı yapılandırılmış görüşmelerle çocuklarla felsefe öğretiminin okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiğini inceleyecek bir araştırma yapmıştır. Ön test ve son test verileri, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği yoluyla elde edilmiştir. Bulgular incelendiğinde çocuklarla felsefe eğitim çalışmalarının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkili olduğu görölmüştür. Öğretmen niteliğinin ve yeterliliğinin çocuklar üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, bu alanda öğretmenlerin gelişmesine yönelik çalışmalar yapılmasının gerekliliği önerilmiştir.

Ünlü (2018) araştırmasında temel eğitim öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı'na yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlenmesi konusunu ele almıştır. Nicel araştırma yöntemine dayalı betimsel nitelikte tarama yöntemiyle yapılan araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunu 2014-2015 yıllarında Ankara' da özel bir okulda görev yapan 24 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri IBM-SPSS 22 programı ile çözümlenmiştir. Veriler değerlendirilirken yüzde, frekans, standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmıştır. Araştırmanın bulgularında; sınıf içerisinde öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerilerini destekleyen davranışlarını göstermede yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde; öğretmenlerin üst düzey soru sorma, açık fikirlilik, neden kanıt arama ve bilginin doğruluğunun güvenilirliğinin sorgulanması gibi eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini destekleyen davranışların boyutlarını oluşturan temel konularda eğitim ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmıştır. Ve araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitim Programı'nın geliştirilmesi ve uygulanması önerilmiştir.

Çalışkan (2019) çalışmasında eleştirel düşünme becerisinin çocuklara öğretiminde kullanılabilecek pedagojik öğretim yöntemlerini, yöntem örneklerini, bu yöntemlere dair önerileri ele almıştır. Bu sebeple ilk iş olarak eleştirel düşünme becerisinin nasıl kazandırılabilir sorusunun yanıtını aramıştır. Çalışmada düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin nasıl planlanması gerektiğiyle ilgili önerilerde bulunulmuştur. Pedagojik öğretim yöntemleri kullanılırken bilginin sorgulanması, bir araştırma çabasına girilmesi fakat genellikle ön yargıların, kişisel eğilimlerin, duyguların, alışkanlıkların, otoritenin, geleneklerin etkisinde kalınarak sürecin doğru yönetilemediği tespit edilmiştir. Ancak bir program dâhilinde ilerletildiğinde kanıt arama, farkındalıkla araştırma, deliller ışığında otoriteden uzaklaşma gerçekleştiği belirlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada, çıkarım yapma, metafor oluşturma, önermede bulunma, çocuklarla felsefe yapma, hikâye okuma değerlendirme gibi planlamalar yapıldığında düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların büyük oranda tamamlanacağına bulgulanmıştır.

Önal ve Erişen (2019) tarafından yayınlanan çalışmada, birey ve toplum açısından eleştirel düşünme eğitiminin gerekliliği özellikle öğretmen yetiştirme programları içerisinde ulusal ve uluslararası boyutta ele alınmıştır. Bu çalışmaya göre eğitim sistemindeki engellerden biri çocuklarda eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi sağlayan yöntem ve tekniklerin öğretmenlerce uygulanamamasıdır. Yine çalışmaya göre bu durumun önemli sebeplerinden biri de öğretmen adaylarının eğitim gördüğü eğitim fakültelerinde eleştirel düşünme ve bu becerinin nasıl öğretilmesi gerekliliğiyle ilgili etkili ve planlı bir eğitimin verilmemesidir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde gördükleri eğitim boyunca çocuklarda eleştirel düşünme becerilerini geliştiren yöntem, teknik ve değerlendirme-ölçme araçlarını nasıl uygulayacaklarını kavramaları; eleştirel düşünmeye dair farkındalıkları ile teorik bilgi ve hızlı kavrayışlarının gelişmesi gerekmektedir. Araştırmanın bir bölümü MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde yer alan bazı bölümlerle desteklemiştir. Bu bölüm kısaca şöyle açıklanmaktadır: MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde yer alan hedeflerde eleştirel düşünme becerilerinin çocuklara öğretilmesine yönelik olarak somut öğrenmelerin gerçekleştiği ortamların önemine değinilmiş ve düşünme becerilerini destekleyen sınav sisteminin uygulanmasının nedenlerinden söz edilmiştir. Mevcut çalışma, düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve eleştirel düşünmenin öğretim programlarına eklenmesini önermekte fakat çocuklara bu becerilerin kazandırılmasında en büyük rol öğretmenlere yüklemektedir. Düşünme becerileri gelişmiş çocukları yetiştirmesi beklenen eğitimcilerin, bu becerilere yönelik tutum ve bilgiye sahip olması gerekmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin çocukların düşünme becerilerini geliştirmesine, eleştirel düşünmesine önem vermesi ve bu hedefleri çocuğa kazandıracak yöntem teknikleri uygulayabilmelidir. Genel olarak özetlemek gerekirse bu durum, göreve başlamadan önce ve görev süresince öğretmen eğitimlerinin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eleştirel düşünmenin öğretimini uygulamalarını sağlayacak içeriklerle düzenlenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Türitoğlu, (2021) okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çocuklarla felsefe öğretilmesine dair görüşlerini ve kavramsallaştırmalarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında 52 katılımcıya epistemolojik inanç ölçeği

uygulamıştır. Buradan elde edilen puanlara göre üçer kişilik alt grup (alt, orta ve üst epistemolojik profil) oluşturulmuş ve bu gruplardaki katılımcıların P4C eğitimine ilişkin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda epistemolojik inancı yüksek olan katılımcıların çocuklarla felsefe öğretimi kapsamında bilim okuryazarlığı vizyonuna daha fazla atıf yaptıkları, düşünme becerilerinin, merak duygusunun ve çocuk merkezli yaklaşımların daha fazla üstünde durdukları tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının P4C eğitimini müfredatla ilişkilendirme ve konu alan bilgisi kapsamında sınırlılıklar yaşadıkları belirlenmiştir.

Schraw ve Olafsonn (2003) çalışmalarında öğretmenlerin bilgi hakkındaki inançlarının etkilerini incelemiştir. Realist, bağlamsalcı ve rölativist olarak adlandırdığımız üç epistemolojik dünya görüşü bu çalışmada karşılaştırılmıştır. Epistemolojik dünya görüşü, öğretmenlerin düşünme ve önemli öğretimsel kararlar verme biçimlerini etkileyen bilgi ve bilgi edinme hakkındaki bir dizi inançtır. Çalışmada farklı epistemolojik dünya görüşlerinin müfredat, pedagoji ve değerlendirme konusunda farklı seçimlere yol açtığını varsayılmıştır. Çalışma öğretmenlerin sahip olduğu inançları, öğretimsel uygulamaları ve inançlar ile sınıf uygulamaları arasındaki tutarlılığı inceleyen ve devam eden araştırmaları tanımlamıştır. Araştırmanın bulguları bölümünde öğretmen eğitiminin epistemoloji ve pedagojik öğretim yöntemleri üzerindeki etkilerinin önemine değinilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin inançlarını etkileyen okul kültürü ve zorunlu standartlar gibi çevresel faktörlere de yer verilmiştir. Bulgular kısmında öğretmen eğitiminin gerekliliği çalışmada yapılan çıkarımlarla ilişkilendirilmiştir.

Brownlee ve Berthelsen (2006) araştırmalarında son on yılda, kişisel epistemolojik inançlarla ilgili araştırmaları inceleyerek eğitim ortamlarında etkili öğretme ve öğrenmenin nasıl teşvik edileceğine dair fikir vermiştir. Kişisel epistemolojik inançlar, bir bireyin bilginin ne olduğu, bilginin nasıl kazanıldığı ve bilginin hangi kesinlik derecesine sahip olabileceği konusundaki görüşlerini yansıtmaktadır. Ancak bu tür epistemolojik inançlar ile erken çocukluk pratiği arasındaki ilişkiyi özel olarak araştıran bir araştırmaya

rastlanmamıştır. Bu çalışma öğretmenlerin öğretim pedagojilerini ve epistemolojik inançlarını geliştirecek kavramsal bir çerçeve sağlamak amacıyla, okul öncesi öğretmenliği eğitim programlarında kullanılabilecek epistemolojik inançlara dair çalışmalarla ve yükseköğrenim hakkındaki araştırma bulgularını bir araya getirmektedir.

Cremin vd. (2006) yaratıcı pedagojiler alanındaki çalışmaları incelemiştir. Bu çalışmada küçük çocukların öğrenme deneyimlerinde olasılık düşüncesini neyin karakterize ettiği ve öğretmenlerin pedagojik uygulamalarının yaratıcılığın bu kritik yönünü nasıl beslediğinin keşfi yapılmıştır. Çalışma özellikle pedagojiye odaklanmakta ve benimsenen yaklaşımların çocukların olasılık düşüncesini nasıl kolaylaştırdığını göstermeye çalışmaktadır. Olasılık düşüncesinin, çocukların öğrenme katılımında ve uygulayıcıların pedagojik stratejilerinde kendini gösteren rolü tam olarak aydınlatılmamış olmasına rağmen, yaratıcı öğrenmenin merkezi olarak olasılık düşüncesi kavramsallaştırılmıştır. Üç üniversite temelli araştırmacı ile iş birliği içinde yürütülen çalışmanın 12 aylık bölümünde, çeşitli yansıtma, kritik konuşmalar, sınıf gözlemi, görüşmeler yapılmış ve planlama belgelerinin incelenmesini kolaylaştırmak için video ile uyarılmış inceleme gibi veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin uygulamaları üzerinde düşünürken ifade ettikleri perspektifleri ve yerleşik değerleri aydınlatmaktadır. Ayrıca 'geride kalma' uygulaması, öğretmenin uygulama profilini çıkarma ile zaman ve mekân yaratma dâhil olmak üzere ortak pedagojik Kavramları vurgular. Çalışma sonunda öğretmenlerin her biri tarafından özel stratejiler uygulandığı, bu yaklaşımların çocuklarda olasılık düşüncesini teşvik ettiği görülmüştür. Buna ek olarak, çalışma, araştırma sürecinin aşamaları boyunca öğretmenlerin düşüncelerinin gelişimini ele almış ve olasılık düşüncesinin pedagojisini kavramsallaştırmak amacıyla model sunmuştur. Sonuç olarak bu çalışmayla öğretmenin pedagojik öğretim yöntemlerinin çocuklar üzerinde pozitif yönlü farklılıklar meydana getirdiği ortaya konulmuştur.

Owu-Ewie (2008) öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yaptığı çalışmada, pedagojik öğretim stratejilerine dair farklı görüşmeler, gözlemler ve belgeler kullanmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak farklı

alanlardan üç öğretmen ve otuz öğrenci seçilmiştir. Araştırmacı, verileri analiz etmek için endüktif ve yaratıcı sentez ve sunum stratejisi olarak anlatı-mantık yaklaşımını kullanmıştır. Belgeleri analiz etmek için içerik analizi yaklaşımını kullanılmış ve alt düzey düşünme (bilgi ve anlama) - üst düzey düşünme (uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) ikiliğini kullanarak betimsel olarak sunmuştur. Çalışma, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmenin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ikincil bir endişe olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen yetiştiricileri tarafından uygulanan öğretim stratejilerinin, sınıf ortamının, öğrenci alımı, sınıfların kalabalık olması, personel gelişimi ve sınavlar gibi idari konuların, okul sisteminin doğası, okulun/toplumun kültürü ve belgelerin gelişimi desteklemediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin değerlendirilmesiyle öğretmen adaylarının kendileri için düşünme sanatı konusunda eğitilmelerinin sağlanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Düşünme becerilerinin öğretmenler aracılığıyla çocuklara aktarılabilmesi için öğretmen adaylarının hazırlanması gerekliliği bulgulanmıştır.

Rábanos ve Torres (2012) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı becerilere yönelik bir müdahale programı sunulması hedeflenmiştir. Bu çalışmada öğretmen eğitimine dair önemli sonuçlara da ulaşılmıştır. 24 kişilik deney ve 24 kişilik kontrol grubuyla yapılan çalışmada, uygulamadan önce ve sonra olmak üzere üç değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT) ön test olarak uygulanmıştır. Küçük Çocuklar için Yaratıcı Hayal Gücü Testi (PIC-J) uygulanmıştır. Müdahalenin güvenilirliğini artırmak için bir takip testi uygulanmıştır. Sonuç kısmı incelendiğinde, öğretmenlerin eğitimsel etkilerin iyileştirilmesi için eğitim metodolojisinin öğretme ve öğrenme süreci aracılığıyla yaratıcı beceri geliştirmeye yönelik olması gerekliliği sunulmuştur. Bu noktada öğretmen adayını yaratıcı düşünme becerileri konusunda hazırlamanın önemini vurgulamaktadır.

Nilsson (2013) biçimlendirici değerlendirme faaliyetlerinden oluşan çalışmasında, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin (PAB) nasıl geliştirildiği hakkında bilgi sağlamayı hedeflemiştir. Öğretmen adaylarının bir fen konusunun öğretimine yaklaşımları ve bunun nedenlerini açıklama şekilleri incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde: Öğretmen

adaylarının akranlarıyla öz değerlendirme ve biçimlendirici etkileşim ile gelişme potansiyeline sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarıyla yapılan hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin belirli öğrencilere belirli içeriğin nasıl öğretileceği hakkında daha fazla fikir sahibi olmalarını sağladığı görülmüştür.

Davies vd. (2014) 2005-2011 yılları arasında yapılmış 210 eğitim araştırmasını incelemiştir. Bu dönemde uygulanan eğitim politikası ve profesyonel literatürün sistematik bir incelemesi öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etmedeki rollerine ilişkin bulguları içeren ve öğretmenlerin bunun için nasıl desteklenebileceğine ilişkin bulguları da içeren yalnızca 17 yayın olduğunu tespit etmiştir. Kanıtlar, öğretmen becerilerinin, tutumlarının, rol model olma istekliliğinin, öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olmanın, esnek ders yapısının, belirli sınıf etkileşimi türlerinin yaratıcılık için öğretim için önemli olduğunu göstermektedir. İnceleme, yaratıcılığı desteklemede veya engellemede okul kültürünün önemini, öğretmenlerin yaratıcılık anlayışlarını ortaya çıkarmanın neden gerekli olduğunu, öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarını geliştirmelerinin gerekliliğini, öğretmenlerin yapıcı bir şekilde çalışmasının önemini vurgulamaktadır.

Brownlee vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada bugüne kadar, çocukların kendi fikir ve görüşlerini ifade etmelerini sağlayacak ve eylemleri için ahlaki sorumluluk almalarını sağlayacak unsurları araştıran çok az araştırma yapıldığına değinilmiştir. Bu amaçla yapılan çalışmada kavramsal çerçeve olarak kişisel epistemolojiyi kullanma düzeyi ele alınmıştır. Öğretmenlerin kişisel epistemolojilerinin ve temel eğitimde eleştirel değerler eğitimini teşvik etme uygulamalarının doğasını ve aralarındaki uyumu araştırmıştır. Çalışma, Avustralya'daki 29 öğretmenle yapılan görüşme ve gözlemsel verilere dayanmaktadır. Bulgular, öğretim uygulamaları ve inançlar arasındaki karmaşık ilişkileri gösteren dört örüntünün ayırt edilebileceğini göstermiştir. Çalışmada hizmet öncesi ve hizmetiçi mesleki öğrenme deneyimleri için çıkarımlar tartışılmaktadır. İnanç uygulama bağlantılarını anlamak için ikinci açıklama, öğretim uygulamalarının inançları etkilemeye hizmet edebileceği yönündedir. Bu ilişki, öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimleri veya öğretmen adaylarının staj deneyimleri ile ilgili araştırmalarda açıkça görülmektedir.

Mena vd. (2017) çalışması Hollanda'da bir ilköğretim öğretmenliği programında dörder kişiden oluşan dört grup olmak üzere 16 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar (N=16) Öğretmen adayları, mentor öğretmenler, okul temelli öğretmenler ve üniversite bazlı eğitimcilerden oluşmuştur. Çalışmaların analizi için video kayıtları alınmıştır. Çalışma, mentorların daha yönlendirici bir mentorluk yaklaşımı kullanma eğiliminde olduklarını ve diyaloga hâkim olduklarını, mentor-öğretmen adayı öğrenme ilişkisinin yeniden gözden geçirilmesine ihtiyaç olduğunu ve öğretmen eğitimin de nasıl anlaşıldığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada mesleki deneyimin (alan deneyimi, staj, öğretmen eğitimi vs.) öğretmen yetiştirme programlarında hayati bir rol oynadığı sonucu ortaya konulmuştur.

Naseri vd. (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin çocukların nasıl düşüneceklerini bilmelerinin öneminden ve çocukları düşünmeye yönlendiren yöntemlere hâkim olmaları gerektiğinden söz eder. Çalışma araştırma topluluğundaki öğretmenlerin hikâyeler, rehber kitaplar, notlar ve tasarımlar aracılığıyla çocukları eleştirel düşünceye ulaştırabileceklerini incelenmiştir. Bu çalışmada sokratik tartışma felsefesine hâkim 30 öğretmene çocuklarla felsefe eğitimi verilmiştir. Bu süreçte veriler California Eleştirel Düşünme Anketi-Versiyon B aracı aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin bu kurstan sonra önemli ölçüde desteklendiği sonucuna varılmıştır ($p=0,0001$). Araştırmanın bulgularına bakıldığında çocuklarla felsefe yönteminin aday öğretmenlerde eleştirel düşünmeyi bilen öğretmenler yetiştirmek için kullanılabileceğini öne sürmektedir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmetiçi kurslar yoluyla desteklenmesi önerisi sunulmaktadır.

Austin (2020) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) aracılığıyla eleştirel düşünmeyi nasıl öğrettiklerini keşfetmek için nitel bir vaka çalışması yaklaşımı kullanmış ve bu konuda öğretmenlere bazı önerilerle rehberlik etmiştir. Bu çalışmanın katkılarından biri, P4C yaklaşımının; farklı öğrencileri, okulda başarılı olmak için desteğe ihtiyacı olan çocukları, eleştirel düşünme ve dil yeteneklerini geliştirmeleri için destekleyerek sosyal adaleti geliştirdiği iddiasıdır. Bu nedenle bu çalışma, keşfedilmemiş bu alanı araştırarak özgün bir katkı sağlanması bağlamında önemlidir. Bu araştırmanın

katılımcılarını, Yeni Zelanda'daki dört farklı ilkokuldan 8 ila 11 yaşları arasında 104 ilkokul öğrencisi ve öğretmenleri (n=4) içermektedir. Araştırma verileri dört ana kaynaktan alınmıştır: Sınıf tartışmalarının ses kayıtları, örnek öğrencilerle yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, öğretmenlerle açık uçlu görüşmeler ve öğrenci düşünce günlükleri. 6 aylık bir süre boyunca, sınıflar hem felsefi içerik hem de eleştirel düşünme dili ve becerilerini geliştirmeye odaklanan haftalık bir saatlik P4C diyalogları düzenlenmiştir. Öğrenciler felsefi ve eleştirel düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak değerlendirmeye teşvik edilmiştir. Metodolojik yaklaşım, dilin bir aracı ve düşünme aracı olarak kilit rolünü vurgulayan sosyokültürel bakış açılarını içermektedir. Sınıf tartışmalarının transkriptleri hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin sınıfta günlük öğrenmelerinin gözlemlenmesi, kendilerinin ve öğretmenlerinin yansımaları ile, öğretmenlerin modelleme yoluyla öğrencilerin dillerini ve eleştirel düşüncelerini şekillendirmede, diyalogu kolaylaştırmada, demokratik bir sınıf kültürü oluşturmada, düşünmeyi görünür kılmada ve öğretimi öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre yenilemede ve kişiselleştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Hem öğrenciler hem de öğretmenler, P4C diyaloguna katılarak (veya öğretmenler söz konusu olduğunda liderlik ederek) bir dizi yetenek geliştirmişlerdir: Esneklik, alıcılık, kişiler arası ilişkiler. Bu çalışma, erken çocuklukta güçlü bilgi öğretimi uygulamasına ilişkin ilk araştırmalardan birini sunmakta ve disiplin dilinin açık öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirdiğini ve güçlü bilgi oluşturduğunu öne sürmektedir.

Nuraini vd. (2020) yaptıkları çalışmanın sonuçları şöyle paylaşılmıştır: Bilgiye hemen güvenmeye alışkın olma ve gerçeğini nadiren sorgulama yaygın kabuldür. Buna kapılmamak için elde edilen bilgileri eleştirebilmek ve bu yeteneğin hem öğretmen adayları hem de öğrenciler olmak üzere tüm çevrelerde geliştirilmesi gerekmektedir. Yansıtıcı bir düşünme süreci ile bilimsel bilgiyi derinlemesine inceleyerek eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir. Bunları yeni durumlara uygulayabilmek için bilimsel çalışmalar yaparak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilir. Öğretmenlerin derslerde yansıtıcı düşünme becerisi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini de etkileyecektir. Eleştirel düşünme

becerileri, öğrencilerin eğitimli ve yetenekli olmaları için sürekli rehberli eğitim gerektirir. Eleştirel düşünme becerileri, yansıtıcı düşünme becerilerinin düzeyini gösteren bir göstergedir. Çalışmanın önerilerinde, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerilerini içeren öğrenme modellerinin öğretilmesinin gerekliliğinden söz etmiştir. Bu araştırmalardan yola çıkılarak varılan sonuçlar şöyle açıklanabilir:

- Türkiye ve diğer ülkeler açısından ÇİF eğitimi ile ilgili yapılan kuramsal ve uygulamalı araştırmalar incelendiğinde ÇİF'in eğitim çevrelerince tanınır bir hale gelmeye başladığı söylenebilir. Diğer ülkelerde alana yönelik yapılan akademik çalışmalar buna katkı sunmaktadır. Ancak Türkiye'de bu alanın daha çok ÇİF eğitmen eğitimleri sayesinde tanınır bir hale geldiğini söylemek mümkündür. Türkiye'de bu alana yönelik akademik çalışmaların sayısı oldukça azdır.
- Araştırmacılar kuramsal temelli araştırmalarla ÇİF'in tanımını yapmaya, artılarını ve eksilerini ortaya koymaya yönelmişlerdir. Uygulamalı araştırmalarda ise ÇİF eğitimlerinde çocukların düşünme becerilerinde yaşanan değişimlere odaklanılmıştır.
- Felsefe ve çeşitli drama türlerinin felsefe yapmak için araç olarak kullanılabileceğine yönelik birkaç araştırmaya rastlanmıştır.
- ÇİF eğitiminde farklı disiplin ve sanatlardan faydalanarak gerçekleştirilen uygulamalar yok denecek kadar azdır. Bu durumun uygulamalı araştırmalarda farklı örnek ve bakış açılarına rastlama olasılığını azaltmakta olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki sonuçlardan yola çıkarak araştırmanın alandaki hangi boşluğu dolduracağı şöyle açıklanabilir:

- ÇİF alanında yapılan uygulama ve araştırmaların çeşitliği ve derinliğini arttırmak için sanatların eğitsel yönünden faydalanılabilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde doğrudan yaratıcı dramının ÇİF eğitiminde yöntem olarak kullanıldığı yalnızca bir proje görünmektedir. Bunun dışında herhangi bir kuramsal ya da uygulamalı araştırmaya rastlanmamıştır.

- Bu araştırma, çocuklarla felsefe yaparken sanatların eğitsel yönünden faydalanılabileceğini, bunun için yaratıcı dramının alternatif bir yöntem olarak kullanılabileceği fikrini sunmaktadır. Yaratıcı drama, ÇİF eğitiminde bir araç olarak kullanılabilir.
- ÇİF'in farklı disiplinlerle birlikte düşünülmesi ve değerlendirilmesi araştırma sahasını genişletebilir. Bu bakımdan, araştırma eğitimde disiplinlerarası iş birliğiyle ilgili bir kaynak olarak kullanılabilir.
- Araştırma, ÇİF ve yaratıcı drama alanında çalışan araştırmacıların çocuklarla gerçekleştirilen felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına neler olduğunu keşfedebilmelerini sağlayabilir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmanın detaylı ve derinlemesine ele alınmış sonuçları sonraki araştırmalar için fikir verebilir.

Özetle, yapılan ulusal çalışmalar göstermektedir ki öğretmenin sahip olduğu epistemolojik inanç ve pedagojik öğretim yöntemleri çocuğun düşünce becerilerini etkilemektedir. Literatür incelendiğinde öğretmen özelliklerinin çocukların çağın beklentilerini karşılayan bireyler olarak yetişmesi noktasındaki öneminden söz edildiği görülmüştür. Alanyazında çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarıyla eğitimler düzenlenmesinin öneminden söz edilmiştir. Yüksek epistemolojik inanca sahip öğretmenlerin çalışmalarının daha çocuk merkezli olduğundan, çocuklarla felsefe eğitimi gibi çalışmaların çocukların gelişimlerini önemli derecede etkilediğinden, bu alanda öğretmen eğitimi düzenlenmesinin gerekliliğinden, öğretmen niteliğinin ve yeterliliğinin çocuklar üzerindeki etkisinden, pedagojik öğretim yöntemlerinin anlamlı yordayıcı olduğundan söz edilmektedir.

2.12.P4C Uygulama Öğeleri

“Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi”nde tartışmalarda çocukların birbirlerini daha iyi görüp yüz yüze etkileşimde bulunabilmeleri için çember şeklinde oturmaları tercih edilir. Çocuklar çember şeklinde oturduktan sonra genellikle çocuklara tartışmada uyulacak

kurallar hatırlatılır ya da çocukların bu kuralları hatırlatmaları beklenir. Daha sonra ÇİF Eğitimi birbirini takip eden beş basamak halinde uygulanır.” Bu basamaklar şu şekilde sıralanmaktadır (Gregory, 2008);

1. Uyarının sunulması (Thestimulus),
2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi (Theagenda),
3. Sorgulama topluluğu (Community of Inquiry / Thedialogue),
4. Değerlendirme (Theassessment),
5. Felsefi uygulamalar ve etkinlikler (Philosophical exercises and activities).

CİF eğitimindeki eğitmen, alıştırma boyunca bir rehber/kolaylaştırıcı görevi görür. Eğitimci önce çocuklara felsefi bir tartışma başlatan, dikkatlerini çeken ve ilgilerini uyandıran uyarıcıyı sunar. Bu adımda genellikle uyarıcı olarak öykü okumak tercih edilir. Ancak spontane bir durum, bir sınıf olayı, herhangi bir resim, reklam, karikatür, metin, şiir veya fotoğrafın uyarıcı olarak kullanılması mümkündür. Küçük çocukların dikkat süreleri kısa olduğu için kullanılacak felsefi metinlerin ve hikayelerin kısa ve öz olmasına özen gösterilmelidir. Bu, çocukların hikâyenin iletmeye çalıştığı mesaja odaklanmalarını sağlar. Küçük çocuklar somut gösteriler yoluyla daha kolay öğrendikleri için, resimli kitaplar sıklıkla KBH etkinliklerinde kullanılsa da (Stanley ve Bowkett, 2004), bazı alan uzmanları bu durumun çocukların odaklandıkları mesajdan uzaklaşmalarına neden olduğunu öne sürmektedir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980).

2.13. P4C Uygulamaları Ders Planı Örneği

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) DERS ETKİNLİK PLANI
Öğretmen:
Yaş Grubu-Sınıf Seviyesi:9-10/3.sınıf

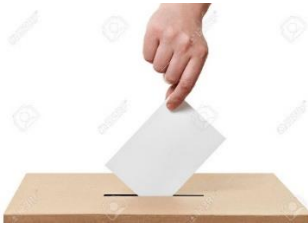
Uygulama Süresi: 40+40+40
Ünite No:5 Ülkemizde Hayat
Konu: Cumhuriyet ile Birlikte
KAZANIM: HB.3.5.2. Ülkemizin yönetim şeklini açıklar. Cumhuriyet kavramı üzerinde durularak cumhuriyetin getirdiği hak ve özgürlükler vurgulanır.
YÖNERGE: - Ramazan Öğretmen öğrencilerine bir gün önce öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyini artırmak ve kazanıma uygun çalışmayı desteklemek için öğrencilerini heyecanlandıracak ve onları meraklandıracak bir yönerge verir. -Çocuklar Merhaba. Size bir müjdem var. Yarın sizinle tüm gün etkinlik yapacağız. Küçük bir şehrin sakinlerini canlandıracağız. Bugün kura ile canlandıracağımız meslekleri belirleyeceğiz. Herkes yarın kendi seçtiği mesleğe göre hazırlıklı gelsin. Masa üzerinde yazdığım kağıtların arka yüzünde mesleklerin (berber, bakkal, manav, öğretmen, doktor, hemşire, polis, mühendis, avukat, manifaturacı, zücciyeci, kitapçı, lokantacı, tamirci, pazarcı, taksici) isimleri yazmaktadır. Rastgele masaya doğru giderek her biriniz bir kâğıdı alabilir. Aldığınız kâğıtta yazan mesleğe göre yarın uygun kıyafette giyinip gelebilir. Yarın bulunduğunuz şehrin belediye başkanı seçimi var. Herkes aday olabilir. Öğrenciler “heyecanla birbirlerine bakıp kimler olabilir” diyerek konuşurlar. Bir sonraki günü merakla beklediklerini ifade ederler. Daha sonra öğretmen ders saati geldiğinde bir ısınma oyunu ile öğrencilerin dikkati toparlanır. Ardından öğretmen ekranda bir görsel paylaşır.
ISINMA OYUNU:

Sınıf çember olur. Çemberde herkes birbirine iki dakikalık süre boyunca bakması için yönerge verilir. Bir gün öncesi ifade edilen mesleklere göre kıyafetle gelmeyi tercih edenler ile çemberde bir sohbet gerçekleştirilir. Yönergenin ardından rast gele 3 öğrenci çemberden çıkarılarak ortamdan uzaklaşır. Kalan öğrencilere

- Hangisinin saçı sarıydı?
- Hangisi spor ayakkabılıydı?
- Hangisinin pantolonu maviydi?
- Hangisinin saçı diğerlerinden daha uzundu?
- Hangisi daha çok gülümsüyordu?
- Hangisi daha çekingendi?
- Hangisi daha neşeliydi?

Vb sorular sorulur. Başka 3 öğrenci rast gele çıkarılarak benzer sorular sorularak oyuna devam edilir.

UYARAN :



<https://previews.123rf.com/images/picsfive/picsfive1408/picsfive140800309/31046249-close-up-of-a-ballot-box-and-casting-vote-on-white-background.jpg>

Erişim

Tarihi:11.01.2022

Öğretmen paylaştığı görsel üzerinde sorgulama

- a. Yukarıdaki görsel size ne ifade ediyor?
- b. Yukarıdaki görsele bakarak ne söyleyebilirsiniz?
- c. Yukarıdaki görsel ile sınıf başkanlığı seçimi arasında ne gibi bir ilişki vardır?
- d. Yukarıdaki görsel ne işe yarar?

Öğrenciler öğretmenin verdiği yapışkanlı not kağıdına istasyon tekniği kullanılarak cevapları özgürce yazarlar. Böylece zengin bir içeriğe sahip olunur. Daha sonra elde edilen veriler Neden? sorusu üzerine gerekçelendirerek sınıfa aktarımda bulunmaları istenir. Edinilen bilgiler doğrultusunda öğretmen konuyu biraz daha açmak ve üzerinde derinlemesine bir süreç gerçekleştirmek için sorgulamayı başlatır.

SORGULAMA SÜRECİ:

--Belediye başkanını sizler değil de tek bir kişi seçmiş olsaydı ne olurdu?

.....
.....

--Adil bir seçim olur muydu?

.....
.....

--Siz neden aday olmak istersiniz?

.....
.....
--Seçmek ve seçilmek neden önemli?

.....
.....
--Seçim olmasaydı ne olurdu?

.....
.....
---Halkın kendi kendini seçmesi önemli midir?

.....
.....
---Neden önemlidir?

-

.....
.....
-Cumhuriyet Kavramı senin için ne ifade etmektedir?

.....
.....
--Cumhuriyetle birlikte ne gibi haklarımız olmuştur?

.....
.....
--Cumhuriyetle birlikte ne gibi özgürlüklerimiz olmuştur?

--Cumhuriyetle yönetim olmasaydı ne olurdu?

.....
.....

-- Cumhuriyetin getirdiği yeniliklerin bize ne gibi faydaları olmuştur?

.....
.....

--Cumhuriyetin getirdiği özgürlüklerden yerleşme ve seyahat özgürlüğü olmasaydı neler olurdu?

.....
.....

--Cumhuriyetin getirdiği özgürlüklerden kadınlara seçme ve seçilme hakkı olmasaydı neler olurdu?

.....
.....

--Özgürlüğün koruyucusu olan güç nedir?

.....
.....

--Sınırsız özgürlük olabilir mi?

UYGULAMA:

Sorgulama sonrasında öğretmen seçim sandığını ortaya koyar. Daha sonra öğrenciler seçme ve seçilme hakkını kullanabilecekleri bir ortamda demokratik usullere göre belirlenmiş adayları gizli olarak seçer ve bir zarfa yerleştirir. Belirlenen adayları demokratik yöntemlerle seçerek öğrendiklerini yaparak yaşayarak hayata geçirmiş olurlar.

DEĞERLENDİRME:

Öğretmen rehberliğinde sorgulama ile derin bilgiler ışığında öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanır. Daha sonra öğrenciler etkin katılımlı beyin fırtınası sonucunda konuyu öz olarak ortaya koyarlar ve birbirlerini akran değerlendirmesi, öz değerlendirme, değerlendirme ölçütlerini kullanarak değerlendirme sürecini başlatır.

5 E SORGULAMAYA DAYALI ÖĞRETİM MODELİNE GÖRE;

-Sınıfa getirilen seçim sandığına dokunma ve bununla neler yapabiliriz? Sorularıyla öğrenciyi konuşması için teşvik **GÜDÜLEME** gerçekleştirilir.

- Seçim zarfları, mühür, gizlilik, seçme, seçilme kavramları üzerinde araştırma gerçekleştirilmesi istasyon tekniği ile zihin haritası oluşturma süreci (zihin haritası oluşturma) **ARAŞTIRMA -KEŞFETME:**

-Bir gün önce verilen yönergesi metin doğrultusunda öğrencilerde oluşturulan hazır bulunuşluk düzeyi ve sorgulama sonrası edinilen zihinsel haritasında ortaya çıkan bilgileri gerekçeli olarak aktarma **AÇIKLAMA**

-Edinilen bilgiler doğrultusunda sorgula süreci başlar. Öğrenciler konuyu verilen cevaplar ve sorgular ile beyin fırtınasına aktif katılım gösterir. Daha sonra seçme seçilme hakkını kullanmak için demokratik yöntemlerle seçme hakkını kullanır. Uygulama gerçekleştirilir.

DERİNLEŞTİRME

-Dereceli Puanlama Anahtarına göre öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri gerçekleştirilir. **DEĞERLENDİRME** tamamlanır.

ÖZ DEĞERLENDİRME

Ne biliyorum? Neyi bilmek istiyorum? Sorularına da cevap aranır.

- Ben özgürüm,

Çünkü.....
.....

- Ben özgür değilim,

Çünkü.....
.....

- İnsan özgürlüğünün engelleri nelerdir?

.....
.....
.....

- Cumhuriyet hakkında neler öğrendim?

.....
.....
.....

- Cumhuriyet hangi hakları getirdi?

.....
.....
.....
.....

- Cumhuriyet hangi özgürlükleri getirdi?

.....

.....
.....
.....

2.14.İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersi

Günümüzde eğitim hayatta kalabilmek için gerekli olan temel ihtiyaçlar kadar önem kazanmıştır. Eğitime verilen önemin artması ile eğitim düzeyi yüksek olan ülkeler çağdaş olarak kabul edilse de bireylerin aldıkları eğitimi günlük hayatta kullanma becerileri o ülkenin gelişmişlik düzeyini belirlemektedir. Bireylerin aldıkları eğitimi kendisinin ve çevresinin yararına kullanma becerisini göstermesi, problem durumlarına çözüm üretebilmesi ilköğretimde temel dersler ile kazandırılmaktadır (Güneş ve Demir, 2007).

Çocukların küçük yaşta kendini, toplumsal çevreyi ve doğayı tanıması, bunlara uyum sağlayabilmesi aynı zamanda bunların yaparak yaşayarak gerçekleşmesi Hayat Bilgisi dersi ile mümkündür (Şahin, 2009). Hayat bilgisi dersine ait birçok tanım yapılmıştır: Hayat Bilgisi dersi; çocukların gelişim özelliklerini ve hazır bulunuşluklarını dikkate alarak toplum içerisinde aktif birey olmalarına katkı sağlayan, yaparak ve yaşayarak öğrenme anlayışı içerisinde disiplinlerarası içeriğe sahip ve çocukları bir üst öğretim kademesine hazırlayan derstir (Tay ve Yıldırım, 2013).

Hayat Bilgisi; dersi çocukların gelişim özellikleri dahilinde sürekli değişim gösteren günlük yaşam becerilerini yaşantı yoluyla çocuklara kazandıran ve üst kademe derslerin temeldir. Çocukluk döneminden itibaren toplumsal hayata ve değişimlere uyumlu aktif bireyler yetiştirmeyi amaçlayan Hayat Bilgisi dersi, değişimin öznesi ve nesnesi olarak insanı kabul etmiştir (Baysal, 2006). Bu ders ile çocuklar toplumsal kuralları, olguları ve değerleri de aynı zamanda bilimsel bir bilgi yüküyle değil değişimi birebir yaşayış içerisinde öğrenmektedirler (Güven ve Püsküllü, 2017). Hayat Bilgisi dersini ilkokul döneminde okula

yeni başlayan çocukları sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek için araç olarak gören Türer (1992), bu dersin sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersinin temelini oluşturduğunu da ayrıca belirtmiştir.

Kabapınar (2007) ise yapmış olduğu hayat bilgisi dersi tanımında dersin işlevine vurgu yapmış, Hayat Bilgisinin çocukların dünyayı anlamlandırması, bilgi, beceri ve değerleri deneyimler ile kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmiştir. Hayat Bilgisi dersinin toplum bilimleri, doğa bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerin bileşeni olduğunu ifade eden Sönmez (1998) ise bu bileşenin tümünü değil çocukların hazırbuluşluk durumuna uygun olanların kazandırılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu sayede çocuklar içinde bulundukları topluma karşı aidiyet duygusu besleyerek kültürel değerleri kazanmakta ve hayata hazırlanmaktadır. Sonuç olarak yapılan tanımda Hayat Bilgisi dersinin çocuklara erken yaşta sosyal becerileri, bilgi ve değerleri kazandırmayı yaşantı aracılığı ile sağlayan sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersinin temelini oluşturduğu vurgulanmıştır. Tanımlara paralel olarak Hayat Bilgisi dersinin amaçlarına yönelik ifadeler de kullanılmıştır. Dersinin temelini oluşturduğu vurgulanmıştır. Tanımlara paralel olarak Hayat Bilgisi dersinin amaçlarına yönelik ifadeler de kullanılmıştır.

Hayat Bilgisi dersi programında öğrencilerin değerlerini geliştirmeyi hedefleyen “özsaygı, özgüven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, vatanseverlik, yeniliğe açıklık, kültürel değerleri koruma ve geliştirme” gibi kişisel nitelikler yer almaktadır (MEB, 2009).

Bilim (fen), hayat bilgisi (sosyal bilimler), sanat, düşünce, öğrencinin yaşadığı çevre, hazır bulunuşluk düzeyi, kazanımlar, eğitimin özellikleri ve onu oluşturan değerlerden içerik oluşturulurken önerilmektedir. Yaşam becerileri dersi çerçevesinde yürütülür (Sönmez, 1998). Bu derste öğretimin başarısı için çocukların yaşam becerileri dersinde kazanacakları bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkların ne kadar ve ne düzeyde kazanacağını bilmesi gerektiği söylenebilir.

Nitekim çocuğun önceki yaşantılarının hayat bilgisi dersinin işlenişindeki önemine vurgu yapan Kabapınar (2007) ve Karabağ'ın (2009) tanımları, çocuğun hazırbulunuşluk düzeyinin, bu derste öğrenileceklere temel oluşturduğunu açığa çıkarmaktadır. Bu nedenle çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri, kapsamdan içerik belirlenmesinde etkili olabilecektir. Hayat bilgisi dersi ile bütüncül öğretim yaklaşımı işe koşularak bireyleri yaşama hazır hale getirmeyi amaçladığı ifade edilebilir (Baş, 2021; Acat ve Ekinci, 2005).

Hayat bilgisi dersi kapsam boyutu ile öğrencileri yaşama hazırlamada ve günlük yaşamında yararlanabileceği birçok bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlığı kazandırmada etkili olacağı düşünülmektedir (Tay ve Ünlü, 2014). Bu amaç doğrultusunda hayat bilgisi dersi ile öğrencinin kendinden başlayarak yakın ve uzak çevresini tanıması, çevresinin ve içinde bulunduğu toplumun temel kültürel ve insani değerlere ulaşması ve yaşamını öğrendiklerini uyarlaması hayatına uyarlaması, bireysel olarak neler yapması gerektiğinin farkında olması, öz bakım becerilerini geliştirmesi, güvende ve sağlıklı bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi için yapması gerekenleri öğrenmesi, kaynakları etkili kullanması, bilimsel süreç becerilerini kullanabilmesi, ülkesini sevmeye, kültürel ve tarihi değerleri özümsemesi ve yaşatması, çevreye ve doğaya karşı olumlu tutum geliştirmesi ile bilgi ve iletişim teknolojilerini gerektiği şekilde kullanabilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018).

2.15.İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinin Öğrenciye Sunduğu Kazanımları

2017 Hayat Bilgisi Öğretim programı yapılandırmacı eğitim anlayışı ile oluşturulmuş olup; programın temel felsefesi, genel amaçlar, temel beceriler, değerler eğitimi, rehberlik, ölçme değerlendirme, uygulanmasında dikkat edilecek hususlar ve kazanımlar bölümlerinden oluşmaktadır. Programın amacı temel yaşam becerilerini edinmiş, kendini tanıma becerisine sahip, yaşadığı toplum ile uyumlu ve değerlerini benimsemiş, doğayı ve çevreyi koruyan, araştırıp üretebilen bireyler yetiştirmektir.

Programda öğrenmeyi öğrenen birey anlayışını destekleyen 23 adet temel yaşam becerisi belirlenmiştir. Bireylerin mutlu, iyi insan ve iyi vatandaş olmalarını destekleyecek aynı zamanda gizil öğrenme ile kazandırılacak 26 adet değer bulunmaktadır. Bireylerin ilgi

ve yeteneklerini keşfetmesinin yanı sıra kendini tanıma becerisini güçlendirecek olan öz yönetim, özdenetim, problem çözme ve karar verebilme gibi gelişimi destekleyici unsurlar da programda yer almıştır.

Ölçme değerlendirme yöntemlerinde tanıma, izleme çalışmalarına önem verilmiş, oluşturulan ürünlerin sınıfta geri dönüt verilerek sunulması önerilmiştir. Gözlem yapma, grup çalışması, iş birliği ve aktif öğrenme, öz değerlendirme programda önemli kabul edilen unsurlardandır. İçerikte ünite temelli yaklaşım ile hazırlanmış ve gerektiğinde sarmal bir yaklaşım ile tekrar edilebilecek her üç sınıf düzeyinde aynı olmak üzere altı ünite bulunmaktadır. Bunlar; “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” tır.

2017 Hayat Bilgisi Öğretim programı ile benzerlik gösteren 2018 Hayat Bilgisi Öğretim programı 143 kazanımdan oluşmaktadır. 2018 programında perspektif özel olarak belirtilerek değerlerimiz ve yetkinliklerimiz vurgulanmıştır. 2017 programında gizil öğrenme ile kazandırılması vurgulanan değerler; 2018 programında dün, bugün ve yarın arasında bir köprü oluşturduğu gerekçesi ile etkinliklerde daha belirgin bir şekilde yer verildiği görülmektedir.

21. yüzyılda bireylerin gelişime açık, esnek ve öğrenmeyi öğrenen bireyler olarak toplumda yer almasını kolaylaştıran Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi yetkinlikleri bu programda açıklanmıştır. Bu yeterlilikler; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide yetkinlik, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal vatandaşlık ile ilgili yetkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz adettir. Ölçme ve değerlendirmenin etkililiğinin programdan değil uygulayıcıların yöntem ve teknikleri yaratıcı ve özgün kullanmalarına bağlı olduğu vurgulanmıştır.

2018 programında her bireyin biricik olduğu vurgulanarak programların bireysel gelişim ilkelerine uygun olması gerektiği vurgulanmış, gelişim alanlarını destekleyici ve bütünsel yaklaşım ile programın uygulanması gerektiği belirtilmiştir. 2017 programına

benzer olarak ünite temelli yaklaşım benimsenmiş, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde aynı olmak üzere 6 üniteye yer verilmiştir. Bunlar; “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” tır (MEB, 2018).

MEB (2018), Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın asıl amacını şu şekilde ifade etmiştir: “Programın asıl amacı; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir.” İlkokul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı çerçevesinde öğrenciler;

- Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır.
- Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur.
- Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir.
- Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur.
- Kişisel bakım becerilerini geliştirir.
- Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir.
- Sosyal katılım becerisi kazanır.
- Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir.
- Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir.
- Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır.
- Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır.
- Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır.

Hayat bilgisi dersi, sosyal bilimlerin ilgi alanlarına yönelik olarak ortaya çıkan bilgilere ihtiyaç duymaktadır. “Çocuğun toplumsal yaşama uyumunun gerçekleşebilmesi, sosyal bilimlerin ürettiği bilgilerin edinimi ile mümkün olabilecektir. Çünkü çocuk yaşadığı toplumun kültürünü, iletişimini, ekonomisini, geçmişini, yaşadığı coğrafyayı, yönetim şeklini, insan davranışlarını, insanlar arasındaki ilişkileri, hak, özgürlük ve sorumlulukları bildiği ve hayata yansıttığı ölçüde toplumsal yaşama uyumunu üst düzeylere taşıyabilecektir.” Hayat bilgisi dersinin kapsamını oluşturan bir başka boyut sanattır. Sanat, bireyin yaşamının tüm alanlarında ve her anında yer almaktadır.

Brommer ve Horn’e (1985) göre (akt. Mercin ve Alakuş, 2007) insanlar her nereye bakarlarsa baksınlar sanat ve tasarım çalışmalarını görebilirler. Sanat, hayatın vazgeçilmez bir boyutunu oluşturmaktadır. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk “Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.” sözü ile bu durumu gözler önüne sermekte ve sanatın yaşamdaki önemini ifade etmektedir (Tay, 2017).

“Hayat bilgisi dersinde neden sanat yer almalıdır?” sorusuna sanat ile ilgili özellikle bakılarak cevap verilebilir. Hayat bilgisi dersinin ana amacının bireyi hayata hazırlamak olduğu düşünüldüğünde sanat ile ilgili olarak bireyin yaşamı için ne kadar önemli olduğu anlaşılabilir. Bireylerin bugünü anlamlandırabilmesi geçmişini ne kadar bildiği ile doğrudan ilgilidir. Sanatın belli zaman dilimlerinin sembolleşmesini sağlaması, bireylerin geçmiş ile ilgili belgeler oluşturması yani o zaman dilimine ait bilgi elde edebilmesi anlamına gelmektedir.

Aral’a (1999) göre de sanatın bireylerin birbirlerini anlamalarını sağlıyor olması saygınlık ihtiyacını da karşıladığı anlamına gelebilir. Bu boyutları ile ele alındığında sanatın, hayat bilgisi dersi kapsamında bireye kazandırılması istenen bazı özellikleri kazandırmada yardımcı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sanat ve sanat eğitiminin, hayat bilgisi dersi için gerekli ve önemli olduğu söylenebilir. Düşünce ve değerler boyutu ele alındığında ise insanı insan yapan özelliklerin başında, düşünme yetisinin olduğu söylenebilir.

Demirkaya'ya (2015) göre düşünün; Akıl yürütme, problem çözme, bir olayı araştırma, bir olayı araştırma, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri içerir ve kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuç çıkarmaya dayanır. Bireyin kendini gerçekleştirmesi ve toplumsal varoluşunda düşünmesi sonucunda ortaya çıkan yerel, ulusal ve küresel; Kavramlar, davranışlar, beceriler, alışkanlıklar, değerler ve tutumlar beklenir. Yeterlik boyutunda bireylerin eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmaları beklenmektedir.

2.16. Öğrenci Merkezli Yaklaşımın Özellikleri

Dünya geneline baktığımızda yer edinmiş pek çok eğitim modeli bulunmaktadır. Bu modelleri genel anlamda öğretmen merkezli (geleneksel) model ve öğrenci merkezli (modern) model olarak iki grup şeklinde ele alabiliriz (Asmaz, 2019). John Dewey'in de öncülerinden olduğu öğrenci merkezli eğitim anlayışı yeni bir yaklaşım değildir. John Dewey'in 1916 yılında "Demokrasi ve Eğitim" isimli kitabında da yer alan bir laboratuvar okulunun, soyut sınıfların değil iş birliğine dayalı sosyal bir bütünün parçası olduğunu vurgulaması öğrenci merkezli eğitim anlayışının önemini arttırmıştır.

John Dewey'in laboratuvar okulu sınırları belirlenmiş müfredat programına değil öğrencinin ihtiyaçlarına odaklanmıştır (Dewey, 1996). 1957 yılında Sputnik'in uzaya fırlatılması ile ABD bilimsel, ekonomik ve teknolojik açıdan diğer ülkelerden geride kaldığını fark etmiş ve eğitim politikalarını da yeniden gözden geçirmeye başlamıştır. Bu durum da geçmişte ortaya çıkan öğrenci merkezli eğitim anlayışının yeniden benimsenmesini ve günümüze kadar ulaşmasını sağlamıştır. Türkiye'deki eğitim sisteminin uzun yıllardır öğretmen merkezli (geleneksel) eğitim anlayışı ile devam ettiği bilinen bir gerçektir (Erbil vd., 2003).

Öğretmen merkezli eğitim, öğrencilerin ders ortamında pasif olduğu yalnızca ders kitabına dayalı, öğretmenin bilgileri aktarımına önem veren ve tüm konuları yüzeysel bir şekilde işlediği anlayıştır (Deniz, 2005). Öğrenci merkezli eğitim ise öğrencinin ihtiyacı

olduğu bilgiye sahip olabilmesi için kendi hayatındaki deneyimlerden yola çıkarak bilgiye ulaşması ve ulaştığı bilgiyi kavrayarak kullanmasını amaçlar (Türer, 2005).

Öğrenci merkezli eğitim ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamalara örnekler aşağıdaki gibidir; Moffett ve Wagner (1992) öğrenci merkezli eğitimi, sınıf ortamında öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olduğu, öğrencinin yapılacak olan etkinliklerde aktif olarak rol aldığı, öğretmenlerin ise öğrencinin öğrenimini kalıcı hale getiren eğitim ortamını oluşturduğu bir model olarak tanımlamaktadırlar. Unin ve Bearing'e (2016) göre öğrenci merkezli eğitim, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif bir rol almaya teşvik eden, öğrenmeye ve anlamaya dikkat çeken önemli bir eğitim sürecidir şeklinde tanımlamaktadırlar.

Kökdemir'e (2003) göre ise öğrenci merkezli eğitim, öğretmenin ve derste kullanılan araç gereçlerin öğrenmede birer yardımcı ve rehber olduğu, öğrencinin ise kendi eğitiminden sorumlu olduğu bir eğitim modelidir. 15 Öğrenci merkezli eğitime yönelmedeki en önemli etkenlerin başında eğitimde aktiflik ilkesini hayat geçirme, aktif öğrenmeyi sağlama ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılarak kalıcı hale gelmesini savunan yapılandırmacı (constructivist) öğrenme kuramının olduğu söylenebilir (Özpolat, 2013).

Mayer (2004) bu kuramı, öğrenmeyi, öğrencilerin akıllıca düzenlenmiş olan bilgiyi araştırdığı aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öğrenci merkezli eğitim modeli, eğitimi yaşamın bir parçası olarak kabul etmesi, uygulamaya dönük olması ve ezberi reddetmesinden dolayı felsefi akımlardan pragmatizmi; eğitim felsefelerinden ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı temel almaktadır (Özpolat, 2013).

Geçmiş yıllarda ülkemizde ve Dünya'da öğretmen merkezli eğitimin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Ancak Dünya'da ve ülkemizde son 20-30 yılda eğitim bilimlerinde yaşanan gelişmeler ile demokratikleşme süreci hız kazanmıştır. Son 15-20 yılda Türkiye'de müfredat ve öğretmen merkezli eğitim, PISA (Programme for International Student Assessment) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) gibi uluslararası düzeyde

öğrenci başarılarını ölçme programlarının da etkisine bağlı olarak sorgulanmaya başlamıştır (Özpolat, 2013).

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı öğretmenlere benimsetilmeye, müfredata yansıtılarak eğitimde hâkim bir konuma getirilerek öğretmenlerin mesleklerinde öncelikli bir duruma getirilmeye çalışılmıştır. 2005 yılında yeni öğretim programlarının uygulamaya konmasıyla ülkemizde öğrenci merkezli eğitime geçiş sağlanmıştır (Acat ve Dönmez, 2009). Erbil ve diğerleri (2003) tarafından Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı için hazırlanmıştır. Beş yıllık kalkınma planında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Problem çözme, düşünme ve algılama yeteneklerini geliştirmek.
2. Yeni karşılaşılan durumlara bilgiyi uyarlamak.
3. Bilgi çağına uyum sağlamak.
4. Bilim ve teknoloji üretimine yatkın olmak.
5. Kendini ifade etmekten ve tanımaktan korkmamak.

Öğrenci merkezli eğitim için yapılan çeşitli tanımlamalardan sonra, nasıl hayata geçirileceğine yönelik birtakım ilkeler ortaya atılmıştır. Bu ilkelerde okul, öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamlarına yönelik bilgiler yer almaktadır. Öğrenci merkezli eğitimin temeli olarak sayılabilecek on iki ilke aşağıdaki gibi ortaya konmuştur (Erbil vd., 2003):

- 1) Öğrenmeyi öğrenmek esastır: Bireyin kendi düşüncelerinden, duygularından ve algılarından elde ettiği bilgi ve tecrübelerle anlamı keşfedip yeniden yapılandırması öğrenmenin doğal sürecini oluşturur. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde öğrenmeyi öğrenmek esastır.
- 2) Her öğrenci öğrenebilir: Tüm öğrenciler elde ettikleri verilerden anlamlar çıkarır, gözden geçirir ve bunları başkaları için anlaşılır kılmak için çaba gösterir. Bu yüzden öğrenci merkezli bir eğitimde her öğrencinin öğrenebileceği varsayılmaktadır.

3) Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağıntılar kurar: Bütün öğrenciler edindikleri eski ve yeni bilgiler arasında bağıntılar kurar. Öğrenci merkezli eğitimde bilginin yapısı gereği bu durum önem arz etmektedir.

4) Düşünmeyi öğrenmek sorgulayıcı ve yaratıcı düşünceyi geliştirir: Eleştirel ve yaratıcı düşünce yapısını geliştirebilmesi için öğrencinin nasıl düşüneceğini planlaması, gözlem yapıp değerlendirmesi gerekmektedir. Öğrenci merkezli eğitimde tüm öğrencilerin düşünmeyi öğrenmesine öncelik ve önem verilir. Bu yüzden okul yönetiminin de öğrencilerin eleştirel düşünmeyi gerçekleştireceği ortamları oluşturması ve öğretmenlerinde bu ortamları eğitime taşıması gerekmektedir.

5) Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar: Öğrencinin hedefleri, ilgi duyduğu alanlar, sorumluluk duygusu, konuya ilişkin yeterlilikleri onun güdülenmesi sağlayacak etmenlerdir ve güdülenmenin de öğrenmeyi etkilemesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda, öğrenci merkezli eğitimde her öğrencinin güdülenmesine önem verilir.

6) Öğrenme olumsuz tecrübelerle engellendiğinde zorlaşır: Tüm öğrencilerin öğrenmeye yönelik doğal eğilimi, olumsuz birtakım tecrübelerle kısıtlandığında öğrenme güçleşmeye başlar. Bu sebepten, öğrenci merkezli eğitimde tüm öğrencilerin başarabilme duygusunu tatması önemlidir ve öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıması, bireysel farklılıklarını gözeten fırsatları yaratması gerekmektedir.

7) Merakı, yaratıcılığı ve derin düşünmeyi teşvik eden ödevler öğrenciyi daha güç konuları başarabilmesi için güdüler: Öğrencilerin ilgisini ve yaratıcılığını teşvik eden, onları derin düşünmeye yöneltten, güdü arttırıcı ödevler onları gittikçe güçleşen ödevler yapmaya iter. Bu yüzden, öğrenci merkezli eğitimde ödevler öğrencilerin başarılı olması için fırsat yaratan unsurlardandır.

8) Her öğrenci farklı zamanda, farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir: Öğrenci merkezli etkinliklerde ve planlı öğretim ortamlarında, tüm öğrencilerin öğrenme hızları ve öğrenme çeşitleri dikkate alınır. Bunun sebebi, bireylerin zihin yapılarının farklı olmasından dolayı, farklı gelişim adımları izlemesinden kaynaklanır. Bu

yüzden öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanınması, öğretim etkinliklerini onların bireysel farklılıklarını gözetenek düzenlemesi gerekmektedir.

9) Değişik özelliklerdeki öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır: Çeşitli yetenek, ilgi ve özelliklere sahip kişilerin birbirleriyle etkileşim kurması öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Bu bakımdan, öğrenci merkezli eğitimde grup çalışmalarına ve iş birliğine dayalı öğretime önem verilmektedir.

10) Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır: Öğrenci merkezli eğitimde yer alan grup çalışmaları ve sosyal etkinlikler öğrenciler arası etkileşimi arttıracak dolayısıyla öğrencilerin birbirlerine saygı ve ilgi göstererek destek olmasını, olumlu ilişkiler kurarak öğrenmeyi arttırmasını sağlayacaklardır. Bu yüzden okul yönetimi ve öğretmenlerin, iş birliğine dayalı ortamlar hazırlaması gerekmektedir.

11) Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir: Öğrencinin yetiştiği çevre ve kalıtsal özellikleri onun farklı yetenek ve eğilimlere sahip olmasını sağladığından öğrenmeyi etkileyen unsurlardandır. Dolayısıyla, öğrenci merkezli eğitimde bu farklılıklar göz önüne alınıp öğretim aktiviteleri çoğaltılmalı ve teknoloji ile desteklenmelidir.

12) Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlam yaratır: Bütün öğrenciler öğrendikleri yeni fikirleri önceden edindikleri bilgilerin oluşturduğu inanç, anlama ve yorumlama süzgecinden geçirerek yeniden benzersiz bir anlam oluşturur. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında tüm öğrencilerin bireysel gelişimi önemlidir.

Erbil ve diğerleri (2003) tarafından ortaya konan bu on iki ilkenin ardından Öğrenci Merkezli Uygulama Modelinde hedeflenen öğrenci profiline örnekler şu şekildedir: Kendinin ve bireysel özelliklerinin farkına varır, kişisel ve sosyal gelişimi için istekli olur, işbirliği ile birlikte çalışma becerisi kazanır, grupla uyum içerisinde çalışır ve fikirlerini özgürce ifade eder, problem çözme ve karar verme becerisi kazanır, sorgulayan ve neden-sonuç ilişkisi

kuran bir düşünce yapısına sahip olur, bilgiyi edinme yollarını öğrenerek bu bilgiyi kullanır, kuramsal bilgi ile kendi yaşamı arasında bağ kurar, bilimsel düşünceyi yaşam biçimi haline getirir, teknoloji ürünlerini tanır ve bunları kullanır, yaşam boyu öğrenme ilkesini yaşam biçimi yapar, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir, şeklinde sıralayabiliriz. Belirlenen ilkeler doğrultusunda eğitimde yerleşmeye başlayan öğrenci merkezli eğitimle birlikte öğretmenin öğretimdeki rolü de değişmeye başlamıştır. Bu kapsamda öğrenci merkezli eğitimde öğretmenden istenen roller aşağıdaki gibidir (Erbil vd., 2003):

- 1) İçinde bulunduğumuz sürekli olarak hızla gelişen teknoloji çağında öğrencilerin yeni bilgi ve beceriler konusunda uzmanlaşması, yığılan bilgiler arasında dolaşmayı bilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, öğrenci merkezli eğitimde öğretmen teknoloji kullanımında yol gösterici olmalıdır.
- 2) Öğrenci merkezli eğitimde öğretmen, bilginin ana kaynağı ve aktarıcısı olmak yerine bilgiye ulaşma konusunda bir rehberdir ve öğrencilerle birlikte öğrenen konumundadır.
- 3): Öğrenci merkezli eğitimde, klasik öğrenme ortamı olan öğretmenini dinleyen sınıf ortamı yerine, öğrencilerin bireysel olarak ya da proje gruplarıyla çalışacağı ortamlar oluşturulacaktır. Öğrencilerin gruplar arası geçişleri sağlanacaktır. Bu sayede öğrenciler, ilerideki geçici örgütlenmelerde rollerini daha iyi tanımlayacaklardır.
- 4) Öğretmen öğrencilerin kendi araştırmalarını yapabilecek ortamları sağlamalı ve eğitimi buna göre düzenlemelidir. Aynı zamanda öğretmen, öğrencilerin tecrübelerini arttırabileceği kaynaklara ve çoklu materyallere başvurmalıdır.
- 5) Öğrenci merkezli eğitimi benimseyen bir öğretmenin farklı kültürler, toplumsal ve politik yaşam hakkında bilgili olması gerekmektedir. Öğretmen tüm bu farklılıkları dikkate alarak sınıf ortamını şekillendirmeli ve öğrencilerin kendi kimliklerini geliştirmesine yardımcı olmalıdır.
- 6) Öğretmen, öğrencilerin aktif bir şekilde bilgi yapılanmalarını gerçekleştirmesine olanak sağlamalı ve onları bilginin sürekli olarak aktarıldığı bir kutu olarak

görmemelidir: Tüm öğrenciler farklı yapıda oldukları için öğretmenlerin eğitimde farklı yöntemler denemesi ve öğrencinin kendi bilgi yapılanmasını gerçekleştirmesi için aktif olmasına olanak sağlaması gerekmektedir.

7) Öğretmen öğrencilerin, bireyselliğini benimsemeli ve girişimci olarak hareket etmeleri için teşvik etmelidir: Öğretmen, öğrencilerin bireysel düşüncelerine saygı duymalı ve onları özgür düşünme konusunda cesaretlendirmelidir. Öğretmen, öğrencilere yeterli süre tanıyarak açık uçlu sorular yöneltmeli ve onların yüksek düzeyde düşünebilmeleri için teşvik etmesinin yanı sıra basit gerçekliğe dayanan yanıtlar vermelerinin de önüne geçmelidir (Bakırcıoğlu, 2000).

Meb (2007), eğitimin dört ana felsefeden etkilendiğini bulmuştur. Bu; İdealizm, realizm (realizm), pragmatizm (faydacılık) ve varoluşçuluk (varoluşçuluk). İlk iki felsefe geleneksel, diğeri ise çağdaş felsefedir. Realizm, var olan her şeyin gerçek olduğunu söyleyen bir düşünce sistemidir. Maddenin varlığına olan inanç, dış dünyanın insan algılarından bağımsız olduğu varsayımına dayanan realizm için esastır. Bir iddianın veya inancın doğruluğu, ifade ettiği nesne veya olgunun varlığına bağlıdır.

2.17.Aktif Öğrenme

Aktif öğrenmenin temeli yapılandırmacı anlayışa dayanır (İl, 2018). Kintsch’a (2009) göre “yapılandırmacılık bir anlam oluşturma ve öğrenme kuramıdır. Kuramın esas düşüncesi, anlamın oluşturulması gerektiğidir. Bilgi inşası pasif bir bilgi edinme süreci olmayıp, öğrenen tarafından gerçekleştirilen aktif bir süreçtir” (Tutal, 2019:14).

Mattson’a (2005) göre “aktif öğrenmenin popüler bir fikir olmasının nedeni, diğer pedagojik moda yöntemlerin aksine bu yöntemin, eğitim sistemi süresince kökenin çok eskilere dayanmasıdır. Dewey’in yaparak öğrenme hakkındaki düşünceleri yirminci yüzyıl boyunca ilerici eğitim anlayışı olarak etkisini sürdürmüştür” (Aydede, 2009: 18). Naithani’ye (2008) göre “aktif öğrenmenin düşünsel kökeni; “duyarsam unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam öğrenirim” diyen Konfüçyüs’e (MÖ. 551-479) ve yine o dönemde “Ben

hiç kimseye hiçbir şey öğretemem, yalnızca onları düşünmeye sevk edebilirim” diyen Sokrates’e (MÖ. 470-399) kadar dayandırılabilir” (Tutal, 2019:15).

Açıkgöz’e (2011) göre “yapılandırmacılığın etkisiyle yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren davranışçı yaklaşıma dayanan geleneksel anlayış terk edilmeye ve aktif öğrenmeyi esas alan teknikler geliştirilmeye başlanmıştır. Öğrenme anlayışı değişmiş, aktif öğrenmeye yeni anlamlar yüklenmiş ve aktif öğrenme hakkındaki araştırmalar çoğalmıştır” (Tutal, 2019:17).

Ülkemizde de 2005 yılından itibaren aktif öğrenmeye yer verilmiştir. Aktif öğrenme öğretmenin bilgiyi aktaran konumunda olduğu, öğrencinin ise pasif şekilde bilgiyi aldığı geleneksel öğretim yöntemlerine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bilimin ve teknolojinin hızla ilerlemesi, dünyanın durağan olmaması ve sürekli değişmesi yeni yaklaşımların doğmasına sebep olmuştur (Aytan, 2011). Aktif öğrenme yaklaşımı, bilgiye bireyin kendisinin ulaşması ve ulaşılan bilgiyi zihninde yeniden oluşturarak etkin bir şekilde kullanması, yaparak yaşayarak kendi kendine öğrenme sürecidir. Öğrenme etkinliklerinde de amaç öğrenmenin daha kalıcı öğrenmelere zemin oluşturmaktır. Bu açıdan bakıldığında kendi kendine, yaparak yaşayarak öğrenmelerin daha kalıcı öğrenmeler sağladığı görülmektedir (İl, 2018).

Aktif öğrenmenin de kalıcı öğrenmelerin sağlanmasına katkısı büyüktür. Aktif öğrenme çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi, bilgiyi kendisinin keşfetmesi, sorgulaması, öğrenme yöntemini bilerek bilgiyi kendisinin yeniden yapılandırması, çıkarımlarda bulunması, üretmesi, sürecini değerlendirmesi kısacası çocuğun öğrenme sürecinde etkin rol alıp sürecini kendisinin yönetmesidir diyebiliriz. Aktif öğrenme ile ilgili olarak birçok tanım mevcuttur. Bu tanımlardan ilk olarak aktif öğrenme, öğrenmenin sorumluluğunu taşıdığı, karar alma ve öğrenme sürecini düzenleme fırsatlarının verildiği ve öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanması gereken bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2014:17).

Aktif öğrenme, öğrenene öğrenme sürecinde kendi kararlarının sorumluluğunu alabilme ve öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullandığı bir öğrenme sürecidir (Güçlü, 2007). Aktif öğrenme öğrencilere öğrenme etkinlikleri üzerinde rol

alabilme ve bu etkinliklerin kontrolünü sağlama, öğrencilerin öğrenme deneyimine etkin olarak katılarak süreci şekillendirebildiği, yaparak yaşayarak uygulamalı çalışmalar gerçekleştirebildiği, bilgisayar destekli öğretim, rol çalışması, iş birlikli öğrenme, proje çalışmaları, problem çözme gibi bir dizi farklı öğretim etkinlikleridir (Gür ve Seyhan, 2006).

Etkili ve kalıcı öğrenmeler için birçok aktif öğrenme tekniği kullanılmaktadır (Büyükkız, 2021). Aktif öğrenme, öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, tecrübe edinme, üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlama, zamanı etkin kullanabilme bağımsız ve özgür bir birey olmaları yönünde onları destekler. Aktif öğrenen; süreci zihninde yeniden oluşturur ona yeni ve farklı anlamlar kazandırır ayrıca kendi kararlarını kendisi alabilen bireyler yetişmesini sağlar. Aktif öğrenme çocuğu etkin kılarak pasif durumdan kurtarır, kendi beceri ve yeteneklerini keşfetmesi için ona uygun bir ortam sağlar. Bu bağlamdan hareketle seçilecek olan yöntem de öğrencinin ilgisine cevap verebilmelidir. Bu süreçte şu noktalara dikkat etmek gerekir. Dersin amaçları, sınıfın fiziksel koşulları, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri, zaman, materyaller ve fiziksel çevrenin zenginleştirilmesi faydalı olacaktır (Kalem, 2002).

Aktif öğrenme bireyin eğitiminde oldukça önemlidir çünkü her insan birbirinden farklıdır ve farklı öğrenme şekilleri vardır. Öğrenme etkinlikleri çeşitlendirilmeli ve etkinliklere uygun materyallerle öğretim zenginleştirilmelidir (Göçer, 2007). Günümüzde her alanda bilgi ve teknoloji çok hızlı gelişmektedir (Kılınç, 2015). Bu sebeple bireyleri çağın gereklerine hazırlamak, ezber, bilgi yüklü ansiklopediler yerine bilgiyi kullanıp yeni bir ürün ortaya çıkarabilen, düşünen, üreten bir insan modeli yetiştirilmelidir. Bir problem durumuyla karşılaştığında çözebilen, kendi kendine bilgiye ulaşabilen ve aslında kendi kendine öğrenip karar verme becerisine sahip bireyler yetiştirilmelidir. Çünkü günümüz dünyasında sadece bilmek yerine, harekete geçmek, işin içinde olmak gerekiyor. Şu da bilinen bir gerçektir ki aslında en kalıcı öğrenmeler o işte zaman geçirerek, kendi çabaları ile edinilen öğrenmelerdir. Malcolm Gladwell'in “Çizginin Dışındakiler” adlı kitabında bir konuda ya da bir alanda uzmanlaşmak için bireyin aktif bir şekilde zaman geçirmesi ve bu şekilde bir

başarının elde edilebileğini ifade eder. Bu sebeple bireyin süreçte etkin olması, aktif öğrenmeler gerçekleştirmesinin ne denli önemli olduğunu açıkça ortaya konmaktadır.

Aktif öğrenme etkinlikleri hem öğrencilere hem öğretmenlere önemli avantajlar sağlamaktadır (Büyükkız, 2021). Aktif öğrenme, öğrenme süreçlerinde sağladığı avantajların etkisiyle son yıllarda eğitim sistemlerinde daha yoğun tercih edilmektedir. Aktif öğrenmenin en önemli avantajlarından birisi, bireylere hayat boyu öğrenme alışkanlığını kazandırmasıdır (Kalem, 2002). Bu avantaj sayesinde öğretmenler ve öğrenciler öğrendiklerini etkin bir şekilde kullanarak, kendi hayat tecrübelerini sürekli olarak geliştireceklerdir. Aktif öğrenme öğrenciye özgün fikirler üretebilme imkânı sağlar.

Bireyin kendi kendilerine öğrenme yeteneklerini geliştirir. Bana balık verme, balık tutmayı öğret sözü aslında çocuğa öğrenme imkânı sağlanmasına güzel bir örnektir. Aktif öğrenenler zihinlerini ve yeteneklerini zorlarlar bu sebeple beyinlerini çok iyi kullanır. Neyi, neden öğrendiğinin bilincindedir ve sorgulayarak öğrenir. Ayrıca öğrendiklerini hayata geçirir, nerede kullanacağını bilir (Ünal, 2004).

Aktif öğrenme her sınıf düzeyinde uygulanabilecek bir yöntemdir. Aktif öğrenme ortamında öğrenci tamamen sürecin içindedir ve çocuk sürekli sorgulayan, araştıran ve eleştiren konumundadır. Hepimiz hayatımız boyunca, yaşantılarımızdan ve deneyimlerimizden kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmekteyiz. Bir İngiliz atasözünde “tecrübenin en iyi öğretmen” olduğu söylenmektedir. Bu sebeple kendi kendine öğrenme önemlidir (Çalışkan, 2005). Yavuz (2005) aktif öğrenmenin özelliklerini ise şu şekilde sıralamıştır;

1. Aktif öğrenme beynin düşünme yapısına uygundur.
2. Aktif öğrenme bireylerin kendine özgü potansiyellerinin gelişimini destekler.
3. Aktif öğrenme yaklaşımı, bilgi ve teknoloji dünyasının farklı nitelikteki bireylere duyduğu ihtiyacın farkında olarak, bireyleri geleceğe daha donanımlı hazırlama noktasında bireylerin bütün alanlarda gelişimini desteklemektedir.

4. Aktif öğrenme bireylerin öğrenme düzeylerini yükseltmeleri adına olumlu artıları olan bir yaklaşımdır.
5. Aktif öğrenme, sürecini destekleyen gelişim alanlarına da olumlu katkılar sağlar. Aktif öğrenme temelli öğrenme deneyimleri öğrencilerin bireysel potansiyellerinin geliştirilmesini destekler.
6. Aktif öğrenme temelli öğretim sürecinde bilgi, öğrencilere bildiği kavramlar ve deneyimler çerçevesinde sunulur.
7. Aktif öğrenme temelli öğretim sürecinde öğrenciler öğrendiklerini kullanarak bilgiyi yeni formlara dönüştürürler.
8. Aktif öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkileşim, öğrenme ortamında bulunan bireyleri ve beyinleri geliştirir (Yavuz, 2005:13).

Özetle öğrenciler öğrenme hakkında olumlu duygular taşırlar. Öğrenmeyi öğrenirler. Öğrenme sorumluluğunu kendileri üstlenirler (Yavuz, 2005:13). Öğrenmede bireyin etkin olması, önceki öğrenmeleri ile bilgiyi yeniden inşa etmesi önemlidir (Bozpolat, 2012).

2.18. Aktif Öğrenmenin Köklerine göre Yapılandırmacılık ve Bloom Taksonomisi

Başarılı bir eğitim için, bireysel öğrenme ve öğrenilen bilgilerin davranış haline getirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda ise öğretmenlere ve öğrencilere farklı görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Bu görev ve sorumluluklar kısaca “etkili öğretim davranışları” olarak adlandırılabilir (Borich, 2014: 6; Terry, 2013: 2).

Etkili bir eğitimin öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrencinin aktif olarak katılım sağladığı, öğretmenin ise rehber konumunda olduğu, çeşitli yapılandırmacı yaklaşımlar ve aktif öğrenme yöntemleri aracılığıyla gerçekleştirilebileceği sonucuna varılabilir. Fakat bilimsel kanıtlar olmadan bu sonuçların doğruluğunu savunabilmek mümkün değildir. Bu bakımdan etkili bir çevre eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği deneysel yöntemler ışığında keşfedilmelidir.

Öğrenme ve bellek üzerine yapılan çalışmalar öğrenme üzerinde etkili olan dört temel yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar: işlevsel, davranışçı, bilişsel ve nörobilim yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlar ratlarla yapılan labirent deneylerine dayalı olarak ortaya koyulmuştur. İşlevsel yaklaşıma göre, bireyler hayatta kalmak ve değişen çevre şartlarına uyum sağlamak için öğrenir ve belleklerini kullanırlar; davranışçı yaklaşıma göre, belirli tepkiler davranışın oluşmasına neden olur; bilişsel yaklaşıma göre, bilgi ve beklentilerin öğrenmede önemli yer tuttuğuna vurgu yapılır; nörobilim yaklaşımına göre ise öğrenme beyinde çeşitli değişimler yaratır ve bu yaklaşım ise bu değişimlerle ilgilenir (Terry, 2013: 33).

Bilim, teknoloji ve iletişimin hızla arttığı dünyamızda, bilimsel ve teknolojik bilgiler de hızla artmak da yeni bilgiler ve teknolojiler üretilmektedir. Bu hızlı gelişime insanoğlunun uyum sağlaması tek başına yaşamını sürdürebilmesi için çok önemlidir. Bu nedenle, modern toplumlar etkili öğrenme ve öğretimi gerçekleştirmek açısından eğitim alanında çeşitli bilimsel çalışmalar yapmakta ve yeni strateji, yöntem ve teknikler geliştirmektedirler. Bu bağlamda yukarıda bahsedilen dört temel yaklaşımdan bazıları gelişirken bazıları ise önemini yitirmektedir. Ayrıca bunlara ek olarak yeni yaklaşım felsefeleri de ortaya çıkmaktadır.

Bilgiye erişebilen ve teknolojiyi hızlı bir şekilde takip edebilen bireylere olan ihtiyaç artıkça, geleneksel yaklaşımların bu ihtiyacı karşılayamadığı ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan günümüzde bilim, teknoloji ve çevre okuryazarı bireylerin yetişmesi için, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, bireysel sorumluluklar alabildikleri, aktif olarak öğrenme faaliyetlerinde yer aldığı ve bilgiyi yapılandırabildiği eğitim kuram ve yaklaşımları önem kazanmıştır (Çavaş & Huyugüzel Çavaş, 2014: 163).

Bilgiye ulaşabilen bireyler yetiştirmek için önemli olan kuramlardan bir tanesi ise YÖY''dir. Temelde bir felsefe olan yapılandırmacılık aynı zamanda da bir epistemoloji (bilgi kuramı) ''dır. Bu yaklaşım Wittrock tarafından geliştirilmiş olup, Ausubel, G. Vico, W. James, J. Dewey, F. C. Barlett ve L. S. Vygotsky gibi bilim insanlarının kuramlarına dayanmaktadır. Yapılandırmacılık da öğrenmeyi etkileyen en önemli kavram öğrencinin

mevcut bilgileridir. Öğrenci, yeni öğrendiği bilgileri mevcut bilgi birikimi üzerine yapılandırarak öğrenir. Bilgi, öğrenci tarafından direkt alınmaz, bireyin eski bilgileri ile yapılandırılarak edinilir (Çavaş & Huyugüzel Çavaş, 2014: 165; Glasersfeld, 1995; Özmen, 2008: 63; Ün Açıkgöz, 2014: 60-61).

Aktif öğrenme ise daha önce de bahsedildiği üzere kuramsal temellerini yapılandırmacı yaklaşım ve onun öğrenme alanındaki karşılığı olan bilişsellığe dayandırmaktadır. Aktif öğrenme kısacası öğrencinin öğrendiklerinin sorumluluğunu aldığı, bilinçli bir şekilde ve özdüzenleme yapma olanağı taşıdığı bir öğrenme sürecidir (Ün Açıkgöz, 2014: 17). Aktif öğrenme yöntemi özümsemek açısından aktif öğrenmenin temel düşüncelerini irdelemek önemlidir. Bu temel düşünceler şunlardır:

- Aktif öğrenme sürecinde öğrenen(ler) aktiftir,
- Öğrenciler dinlemek yerine, bilgiyi aktarma ve becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır,
- Öğrenme birikimlidir,
- Öğrenenler, öğreticiden anında geribildirim alabilmelidir,
- Öğrenme kapasitesi geliştirilebilir,
- Öğretim teknolojileri ve materyalleri öğrenenin bildiği bağlamda sunulmalıdır,
- Öğrenenler üst-düzey düşünmelidir (analiz, sentez, değerlendirme),
- Öğrenilenleri güncel hayatta kullanarak kalıcılığı sağlanmalıdır,
- Öğrenenler çeşitli etkinliklere katılmalıdır (tartışma, soru sorma, vb. teknikler),
- Sosyal etkileşim öğrenmede en önemli süreçtir, öğreneni ve beynini geliştirir,
- Öğrenme sürecindeki etkileşim, öğreneni güdüler,
- Öğrenenlerin kendi tutum ve değerlerini keşfetmelerine önem verilmelidir,
- Öğrenmede anlamlandırma önemlidir,

- Öğrenme sürecinde uğraştırıcılık etkililiği artırır,
- Farklı öğrenen farklı şekillerde öğrenir (Bonwell & Eison, 1991: 2; Ün Açıkgöz, 2014: 43-56).

Aktif öğrenme bir öğretim modelidir. Bu bağlamda Aktif öğrenme sınıf içinde veya sınıf dışında farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak uygulanabilir. Bloom taksonomisine (Bloom ve diğerleri, 1956) göre bilişsel düzeyler ve bu düzeylere (bilgi, kavrama ve uygulama) göre soru analiz tablosu oluşturulmuştur.

2.19. Aktif Öğrenmede Çapraz Beceriler

2.19.1. Eleştirel ve yenilikçi düşünme:

Hızla gelişen bilim ve teknoloji ile bilgiye erişim yolları da değişmektedir. Bilgi öğrenilen bir fenomen olmaktan çıkar ve bilginin varlığı eleştirel olarak görülür. Eleştirel düşünen, sorunları farklı yollar deneyerek çözebilen, insanların görüşlerine hoşgörü ve saygıyla cevap verebilen bireyler yetiştirmek için günümüzde ailelere ve okullara büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrencilerin bu özellikleri kullanabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin bu donanıma sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini öğretmesi, toplumun eleştirel düşünebileceği anlamına gelir.

Eleştirel düşünme, eğitim ortamlarında en önemli ve en çok üzerinde durulan konulardan biridir. Çünkü eleştirel düşünme sadece akademik platformda değil, problem çözmenin tüm alanlarında önemlidir (Braman, 1999:30). Eleştirel düşünme literatürde çeşitli terimler kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu tanımlar eleştirel düşünmenin farklı boyutlarını vurgulamaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: Eleştirel düşünme, neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan mantıklı ve yansıtıcı bir düşünme biçimidir (Ennis, 1985: 45).

Rogers' a göre yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem olmak üzere üç temel öğeden oluşmaktadır (Rogers, 2003:12).

1) İletişim Kanalları: İletişim katılımcıların karşılıklı ortak bir anlayışa ulaşmak için bilgi oluşturma ve paylaşma sürecidir (Rogers, 2003:18).

2) Zaman: Gelişim sürecinde karar vermede yer alan önemli bir unsurdur. Bireylerin yenilikle ilgili ilk elde ettikleri bilgiden yeniliği benimseme veya reddetmeye kadar olan süreçtir (Rogers, 2003:20).

3) Sosyal sistem: Ortak bir hedefe ulaşmak için ortaklaşa sorun çözme çabasında olan ilişkili birimlerin oluşturduğu sistemdir (Rogers, 2003:23).

2.19.2. Kişilerarası beceriler:

Balcı'ya (1996: 12) göre “kişilerarası iletişim, genellikle başka bir birey tarafından algılanabilen, sözel olan ya da olmayan davranışlar şeklinde tanımlanır. Başka bir deyişle iletişim sadece sözcük alışverişi değildir; sözcüklerin ötesinde her davranış bir mesaj içerir. Her iletişimde, insanlar birbirlerine birtakım anlamlar yükledikleri semboller gönderirler. Bu semboller sözel olabilir (bütün sözler semboldür) ya da olmayabilir (yüz ifadeleri ve el hareketleri semboldür). İki insan arasındaki fikir ve yaşantı alışverişi, ancak iki taraf da sözel olmayan, konuşulan, yazılan ya da resmedilen herhangi bir sembol ile herhangi bir yaşantı arasında aynı şekilde bağlantı kuruyorsa mümkündür ve iletişim genel anlamda iki insan arasındaki ilişkiyi şöyle ya da böyle etkiler” (Balcı, 1996: 12).

2.19.3. Küresel vatandaşlık:

Dünyadaki değişimler vatandaşlık ve küresel vatandaşlık kavramlarını daha sık dile getirilmesine neden olmaktadır. Vatandaşlık kelimesi tarihsel süreçte ilk olarak bir şehirde (civitas) imtiyaz sahibi erkek yerleşimcileri ya da şehrin kendisini ifade eder şekilde kullanılmıştır (Cramer, 1947: 193).

Vatandaşlık, siyasi topluluğun üyelik ayrıcalıklarıyla bağlantılıdır (Bellamy, 2008: 1). Temelleri ise Yunan şehir devletlerinin ve onun katılımcı üyelerine kadar gitmektedir. Vatandaşlar eski Atina'da özgür insanlardı, ancak devlete ve kamu yararına olan yükümlülüklerinden muaf değillerdi. Bu, asıl amacın ortak yaşamın ve sivil kurumların

şekillendirilmesinde tüm vatandaşların katılımı olduğu aktif bir vatandaşlık anlayışıdır (Barber, 1992: 241).

Şehir vatandaşlığının günümüz vatandaşlığının öncüsü olduğunu belirten Cramer (1947:194) bu anlayışın dini ve politik boyutları olduğu, vatandaşın otomatik olarak var olan dini düzene uyumu gerektirdiğini belirtmektedir. Vatandaşlık kavramı Atina’da ilk doğduğu andan itibaren sadece politik bir anlam değil, aynı zamanda dini bir kabul anlamına da geldiği belirtilmektedir. Bu duruma örnek olarak, Roma İmparatorluğu döneminde, M.Ö. 139 yılında Yahudilerin sürgününde görülmektedir. Lex Antonina’nın (MS.212) yayımlanması ise bu ikiliğin yok edilmesi ve vatandaşlığın sadece politik boyutları ile tanımlanma çabasını göstermektedir (Cramer, 1947:195).

Justinian I (Bizans, Doğu Roma İmparatoru), döneminde ise İmparatorluk tarafından himaye edilen Hristiyanlık dinini kabul etmeyenlerin, vatandaşlık haklarının bir kısmından mahrum edileceğine dair yayınlanan bir kanunla, vatandaşlık anlayışının laik anlayıştan çıkarak, dini anlayışı da içerdiği döneme bir dönüş olmuştur (Cramer, 1947: 196). Orta Çağ Avrupa’sında ise vatandaşlık Lord ve vasalı arasındaki kişisel ilişkiyi (sadakat) temel alan ve dini iktidarın egemen olduğu feodal ortamda siyasi katılım olmaksızın var olan bir hale dönüşmüştür (Kostakopoulou, 2008).

Sonrasındaki İtalyan Rönesans’ı ise hümanistik ve rasyonel bir dünyaya dönüşü simgelemektedir. İtalyan Rönesansı, vatandaşlık anlayışında, antik Yunan felsefesinin, Stoacı ilkelerin ve Roma cumhuriyeti dönemi vatandaşlık anlayışlarının yeniden canlanmasına neden olmuştur. Roma cumhuriyetindeki “erdemli vatandaşların” ideali, Rönesans’ı yaşayan İtalyan kent devletlerinde vatandaşların politik faaliyetlere katılımları için bir vizyon sağlamıştır (Kostakopoulou, 2008: 19).

Fransız Devrimi ile vatandaş, tacın öznesi olmaktan çıkıp, özgür bir insan olarak yeni bir statüye kavuşmaya geçişin ilk aşamasını gerçekleştirmiştir (Hyslop-Margidon ve Sears, 2006:40). Vatandaş kelimesinin şehrin (civitasın) tüm üyeleri için belli bir eşitliği içeren anlamı kazanması, Fransız devriminde ancien regime’in terminolojisinin devrimci

terminoloji ile yer değişmesi ile gerçekleşmiştir (Cramer, 1947: 193). Fransız ihtilali ve ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla vatandaşlık, devlet tarafından bireye atfedilen bir yasal statü (Engle ve Ochoa, 1988) haline gelmiştir.

Marshall vatandaşlığı sürekli gelişmekte olan üç hak kategorisinde incelemiştir. Medeni haklar; bireyin özgürlüğü için gereken haklardır (özgürlük, konuşma, düşünme ve inancını seçebilme özgürlüğü, mülkiyet sahibi olma hakkı, sözleşme imzalayabilme hakkı ve adaletle ilgili haklardır). Politik haklar; politik güce katılma hakkı ile ilgili haklardır. Sosyal haklar ise eğitim sistemi ve kamu hizmetlerini yerine getiren kurumlarla ilişkili olup; içinde bulunduğu toplumdaki yaygın olan standartlara uygun bir şekilde medeni bir insan olarak yaşamakla ilgilidir (Marshall, 1950:11).

Tarihsel süreç içerisinde medeni haklar 18. yüzyılda ortaya çıkan sivil haklara dayalı olarak gelişen özgür bireyi, 19. yüzyılda yükselen siyasi haklara dayalı olarak gelişen siyasi bireyi ve 20. yüzyılın bir ürünü olan sosyal haklarla ilgili olarak ortaya çıkan sosyal bireyi ortaya çıkar mıştır (Marshall, 1950: 10-11). Marshall eşit vatandaşlık ilkesini, gelişmekte olan toplumsal eşitliğe yönelik modern itici güç olarak sürekli ilerleyen bir vatandaşlık evriminin son aşaması olarak düşünmüştür (Marshall, 1950:7). Bu haklar ile birey vatandaş olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak, vatandaşlık odağı, sosyo ekonomik konumdan devlet temelli bir modele (Delanty, 2000: 14) doğru kaymış ve vatandaşlar yapısal olarak devletle ilişkilendirilmiştir (Offe, 1984).

Devlet otoritesinin ve meşruiyetinin nihai kaynağı olmanın yanı sıra, vatandaşlar devletin, yani refahları için gerekli olan devlet hizmetlerinin alıcıları oldular. Egemen ulus devletler açısından vatandaş en basit tanımı ile “bölgesel ya da ulusal bir kimlik olarak karşımıza çıkan, kişilere hükümetler tarafından tanımlanmış ayrıcalıklı haklara ve görevlere sahip bireylerdir (Noddings, 2005: 2).”

Bu fikir birliğine rağmen 20. yüzyılın ilk altmış yılında Afro-Amerikalılara vatandaş olduğu halde ABD’de verilmeyen oy hakkı, eğitimde ve toplumsal yaşamda var olan birçok eşitsizlik vb. örnekler (Bloemraad, 2015: 592) vatandaşlık tanımı ile gerçeklik arasındaki

ayrımların bitmediğini göstermektedir. Vatandaşlık kavramı, ortak amaçlar ve bu amaçlara o ülkenin vatandaşlarının kendilerini adanmaları gibi olgular ortaya çıkartmakta, kavramın karmaşıklığı ise birtakım tartışmalara neden olmaktadır (Anderson, 2006: 6-7).

Kavram tarihsel süreç ve mekânsal boyutta farklı anlamlar ve haklara karşılık gelmekte olup; sürekli değişen içerikleri ile karşımıza çıkmaktadır. Sanayileşme sürecinin toplumsal yapıyı farklılaştırması aynı zamanda mevcut olan vatandaşlık yaklaşımlarını da büyük ölçüde değiştirmiştir (Kıncal, 2007: 7). Bu durum Habermas'ın (1998: 106) "Ulus devletlerin bir zamanlar, parçalanma sürecinde olan kendinden önceki yapı için işlevsel bir eşdeğer bulmak için tarihsel zorluğa verilen bir tepkiyi temsil ettiği" gerçeğini unutmamalıyız" sözleri ile aktarılmaktadır. Avrupa'nın günümüzdeki entegrasyon süreci ile vatandaşlığın sadece egemen devletlerle birlikte yan yana kullanılması gerçeği deneyimlenmekte ve egemen devletler artık vatandaşlığın tanımlandığı tek kurum olmaktan çıkmaktadır (Kostakopoulou, 2008: 35).

Sadece Avrupa Birliği ve Avrupa Vatandaşlığı değil; "Devlet" ile "ulusun" farklı olgular oluşu ve devletin ABD örneğindeki gibi tek bir ulusa dayanmaksızın kurulabileceği unutulmamalıdır. Devlet ile ulus arasındaki ayrım bu kavramların tanımlarına bakarak daha iyi anlaşılabilir. Devlet, vatandaşlarından itaat ve sadakat talep etme gücüne sahip yasal ve politik bir örgüt iken; bir ulus ise bir dayanışma, ortak bir kültür, ulusal bir bilinç duygusu ile bir araya gelen bir topluluktur (Watson, 1977:1).

Bu topluluğun; politik bir kavram olduğunu ve sınırlı da olsa egemen olarak var olduğunu şu ifadelerde görmekteyiz: Hiçbir ulusun kendini tüm insanlık ile birlikte tasavvur etmediği, diğer uluslara bitişik sınırlarda yaşadığı unutulmamalıdır. Ulus kavramı günümüzdeki anlamı ile Aydınlanma ve Devrimler döneminde, var olan ve meşrutiyetini dini olarak tanımlayan yapıların yıkılması sonucunda oluşan egemen devletlerle birlikte tanımlanmıştır (Anderson, 2006: 6-7).

Vatandaşlık kavramının birlikte anıldığı egemen devletleri anlamak için ise günümüzde hakim olan ulus-devletleri incelememiz gerekmektedir. Ulus-devletleri kuruluş

özelliklerine göre inceleyen Habermas (1998) bu devletleri kuruluş özelliklerine göre üç kategoriye ayırmaktadır; birinci kategori, mevcut bölgesel devletlerin sınırları içinde gelişen ve 1648 Vestfalya Barışı ile tanımlanmış şekilleri ile Avrupa devlet sisteminin bir parçası olan Kuzey ve Batı Avrupa'daki klasik ulusdevletler, ikinci kategori devletleri ise İtalya ve Almanya ile başlayan "gecikmiş" uluslardır.

Orta ve Doğu Avrupa'daki ulus-devletlerin oluşumu birinci kategoriden farklı olup; burada devletin oluşumu, propaganda ile yayılan, beklenen hale gelen ulusal bir bilinç tarafından canlanan bir yolu izledi (Habermas, 1998). Üçüncü grup devletler ise İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, başta Afrika ve Asya olmak üzere, sömürgeleştirme sürecinden ortaya çıkmış üçüncü nesil ulus devletlerdir. Çoğunlukla eski sömürge rejimleri tarafından kurulan sınırlar içinde ortaya çıkmış bu devletler, ithal edilen devlet teşkilatı biçimlerinin aşiret farklılıklarını aşan bir ulusal kimlik içinde kök salması öncesi egemenlik kazanmıştır (Habermas, 1998).

Bu yapının günümüz sorunlarına cevap bulmakta sıkıntı yaşadığı günümüzde önemli bir tartışma konusudur. Özellikle ekolojik ve askeri risklerin küreselleşmesi; ulus-devletler veya geleneksel yöntemle çözülemeyen sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Çözülemeyen sorunlar; günümüzdeki mevcut eğilimlerin devamı halinde ulusal egemenliğin kademeli olarak zayıflatılması ile siyasi kurumların, uluslar üstü düzeyde kurulmasını ve genişlemesini gerektireceği düşüncesi gelişebilmektedir (Habermas, 1998).

Ulusdevlet, yaşamın büyük sorunları için çok küçük ve yaşamın küçük sorunları için çok büyük hale geliyor saptaması ile Bell'de ulus-devletlerin günümüz yapısındaki yerini sorgulamaktadır (Bell, 1987: 13-14). Bu tehdit algısı zaten gözlemlenebilen bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Avrupa, Kuzey Amerika ve Asya'da, kıta "rejimleri" için yeni örgütlenme biçimleri; ulus-devletin seviyesinin üzerinde var olan ancak günümüzde halen oldukça verimsiz olan BM ile gerekli altyapıyı sağlayabilecek sistemler yavaş yavaş ortaya çıktığı aktarılmaktadır (Habermas, 1998:105-107).

Ancak günümüzde ulus üstü kurumlar, ulus-devletlerin kaygılarının farkında olduğunu belirtmektedir (BM bu kaygılara cevap olarak, Fransız İhtilali ve Amerikan devriminden doğan ulus-devletlerin siyasi alandaki hâkimiyetlerini kabul ettiğini belirtmektedir) (Habermas, 1998:105). Günümüz sorunlarının bir kısmı tüm dünyanın birlikte çalışmasını gerektirecek kadar karmaşık, bütünleşik ve her bir birey ya da devletin fedakârlığını gerektirecek kadar da zorludur Griffin, (1995: 362)

Bosna-Hersek'te 1990'lı yıllarda yaşananları göstermektedir. Avrupa coğrafyasında yer alan ve küreselleşen dünyanın değişen yüzünün zamanındaki örneği olan ve kozmopolit toplumlar için ideal bir örnek olma özelliğine sahip bir coğrafyayken merkezi devletin çöküşü ile yaşananlar ve yaşananlar karşısında yapılmayanlar var olan politik sistemin durdur/a/madığı durumlarda yaşanabileceklere bir örnek olduğunu belirten Griffin , (1995: 362), yaşanan soykırım ve insanlık suçlarının, insanlar arasındaki iş birliğini gerektirdiğini ve küresel yönetim için soğuk savaş dönemi sonrası yeni yapıların kurulmasının önemini ve önceliğini gösterdiğini belirtmektedir.

Sistem ve yapılardan bağımsız bir şekilde bireylerin diğerlerinin sorumluluklarını hissetmeleri, sorunlarda sistem ve yapıları daha adil, barışçıl çözümlere zorlamaları gereği de geçmişte yaşanan somut örneklerle görülmektedir. Bu durum, günümüz dünyasında vatandaşlığın sadece hukuki bir yapı olmadığı tartışmasının da sebeplerinden birisidir. Değişen dünyada ulusal, bölgesel ve küresel sorunların ve fırsatların artması küresel eğitimi ve küresel vatandaşlık kavramlarını daha sık gündeme getirmektedir.

Dower (2000) küresel vatandaşı, kendisini etik olarak küresel amaçlara adanmış ve buna yönelik mevcut kurumları kullanan ve yine aynı amaca yönelik kurumlar/kuruluşlar yaratıp onları destekleyen kişi olarak tanımlar. Bunun için küresel bir vatandaşın, dünyanın sorumluluğunu üstlenme konusunda birtakım bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip olması gerekir (Kan, 2009).

Morais ve Ogden (2010) küresel vatandaşlığı sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılım boyutlarıyla ele alarak bu kavramı daha da somutlaştırmıştır. Küresel

vatandaşlık özünde çok farklı disiplinlerde çok farklı anlamlara sahip olması ve üzerine yüklenilen sosyo-politik bağlamları yansıtan yaklaşımların ve terminolojilerin çokluğu nedeni ile birçok anlama sahip bir kavramdır. Buna rağmen bu anlamlar, küresel vatandaşlığı ayırt eden dört ortak özelliğe sahiptir Carter (2016: 13-14) bu özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Dil, din, etnik köken, toplumsal statü, inanç ayrımı yapmadan diğerlerine karşı insani, adil ve saygı ile davranma konusunda etik adanmışlık.
- Kimlik; insan olma erdemleri temel ortak nokta olup; toplumsal hayatta farklılıklara saygı duyma.
- İnsan olmanın erdemlerini yansıtan ve tüm insanlığı kapsayan “doğal hukuka” bağlılık
- Stoic felsefenin metaforik görüşlerinin aksine şiddet karşıtlığı ve daha iyi ekonomik ve toplumsal koşulları sağlayabilmek için dünyayı kapsayan bir politik topluma inanç ve bireysel olarak aktif olmak.

Küresel vatandaşlık üzerinde uzlaşma olmamasına rağmen Carter’ın da belirttiği hedefleri birçok farklı yorumda görebilmekteyiz. Örneğin UNESCO (2014) küresel vatandaşlığı, daha geniş bir topluluğa ve ortak insanlığa ait olma duygusunu ve yerel, ulusal ve küresel arasındaki siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel bağımlılığı ve birbirine bağlılığı olarak ifade etmektedir. Oxley ve Morris (2013: 301, 306) küresel vatandaşlığa yaklaşımları; kozmopolit temelli ve savunuculuk temelli olmak üzere iki ana yaklaşım altında tanımlamışlardır. Kozmopolit temelli yaklaşım ekonomi, politika, ahlak ve kültürel odaklı; savunma temelli yaklaşımlar ise toplumsal, çevresel, eleştirisel ve maneviyat odaklı dörder alt kategoriye sahiptir.

2.19.4. Medya ve bilgi okuryazarlığı:

Hobbs, günümüzde medya teknolojilerinin gelişmesiyle medya okuryazarlığı konusunun daha fazla önem kazandığını ifade etmektedir. Önceleri insanlar birkaç gazete ve

birkaç kanal arasında seçim yaparlarken, bugün imkânlar çok daha fazladır. Bu imkânlar bilgi akışını düzenleyebilmek ve ondan fayda sağlayabilmek için medya okuryazarlığına ihtiyaç duymaktadır (Hobbs, 1997).

Üzerinde uzlaşmış bir medya okuryazarlığı tanımı olmamakla birlikte, literatür incelendiğinde birçok medya okuryazarlığı tanımıyla karşılaşmak mümkündür. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Medya okuryazarlığının geleneksel tanımı, yazılı basının medya olarak ortaya çıktığı ilk andan itibaren, medya mesajlarını çözme, anlama ve onunla iletişim kurabilme olarak anlaşılmıştır. Medya okuryazarlığı, bize her gün medya tarafından sunulan bilgilendirici, eğlendirici mesajları analiz etme ve süzme yeteneği kazandırır (Söylemez, 2012:315).

Medya okuryazarlığı ile ilgili bir başka tanım ise şu şekildedir; medya okuryazarlığı kendimizi medyaya maruz bıraktığımız ve maruz kaldığımız içerikleri analiz edebildiğimiz bir perspektiftir. Bu bakış açısı bilgi yapıları ile kurulmaktadır. Bilgi yapılarını kurmak için aletlere ve ham materyallere ihtiyaç vardır. Aletler (tool), insani becerilerdir. Ham materyaller ise, medyadan ve gerçek dünyadan edinilen bilgilerdir (Potter, 2005:5).

Medya okuryazarlığı, aynı zamanda çeşitli bağlamlarda iletilere erişmek, bu iletileri çözümlmek, değerlendirmek ve yeni iletiler yaratma yeteneği kazanabilmek olarak da tanımlanmaktadır. Bu tanım her ne kadar dinamik bir öğrenmeye işaret etse de, yine de medya okuryazarlığını beceri temelli kurmaktadır (Christ & Potter, 1998: 5-15).

Kurt ve Kürüm de medya okuryazarlığının, kişilerin medya kullanımında eleştirel olabilmeleri için bazı düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiği fikrine dayandığını ifade etmektedir. Bu beceriler; problem çözme, verileri kullanabilmek, sorgulama yapabilmek ve ikna gibi becerilerdir fakat en önemlisi eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme, "neden?" sorusuna cevap arayan bir düşünme becerisidir (Kurt ve Kürüm, 2010: 21). Bu noktada bir ayrıntı dikkat çekmektedir. Livingstone'a göre, sadece beceri temelli medya okuryazarlığı, medyanın tarihsel ve kültürel olanaklarını göz ardı etmektedir.

Dolayısıyla da Livingstone, böyle bir tanımlamanın bilgiye dayalı düzenlemeler yerine, kişisel yeteneklere öncelik verdiğini iddia etmektedir. O'na göre medya okuryazarlığı ideolojik ve politiktir. Bu kavramın en genel tanımının içindeki, "ulaşım", "çözümleme" ve "değerlendirme" kavramları bu bağlam içinde ele alınıp değerlendirilmelidir (Livingstone, 2004: 2-14).

Medyanın günümüzde bireyler, özellikle de çocuklar üzerindeki etkileri çok büyüktür. Medyanın etkilerini kontrol edebilmek için medya okuryazarlığı kavramının üzerinde durulması gerekmektedir. Medya okuryazarlığı becerisi kazanan çocuklar, medyayı doğru yorumlamayı öğrenecekler, eleştirel bir bakış açısı geliştirecekler, medya mesajlarını daha doğru biçimde yorumlayacaklar ve medyanın zararlı etkilerinden daha az etkilenmiş olacaklardır (Şimşek ve Türkoğlu, 2016:100).

Medya okuryazarı olmanın kişiye sağladığı avantajları şu şekilde sıralamak mümkündür: Medya okuryazarı bir birey, medya içeriklerini doğru okumayı öğrendiği zaman yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin problemlerinin farkında olan, medyada gördüğü her şeyi akıl süzgecinden geçirebilecek bir bilinç kazanır; televizyon, video, sinema, reklam, internet vb. medya ortamlarındaki iletilere erişerek bunları analiz etme, yorumlama ve iletme becerisi kazanır; her türlü medya içeriğine karşı eleştirel bakış açısına sahip olur; iletilerin oluşturulmasına ve çözümlenmesine yönelik cevap aramaktan soru sormaya doğru bir değişimi gündeme getirir; bilinçli bir medya okuryazarı olur; sosyal hayata daha aktif ve yapıcı biçimde katılır; kamu ve özel yayıncılığın daha iyi yerlere gelmesi konusunda duyarlılık oluşturulmasına katkıda bulunur (Arslan, 2014:76).

İnal bunlara ek olarak, medya okuryazarı olan bireyin okuma-yazma ile elde edilen beceri, bilgi ve bilincin sağladığı olanaklarla aktif katılımcı yurttaş rolünü ve statüsünü kazanarak siyasal alanda daha çok ve etkin bulunmasını sağladığını ifade etmektedir (İnal, 2016:32). Jolls ve Thoman ise, medya okuryazarı olmanın bireye kazandırdıklarını şöyle sıralamaktadırlar: Fikirlerini sorumlu bir biçimde üretebilmek ve bilgiyi yönetebilmek amacıyla küresel medya kültürünün güçlü araçlarını kullanan bireyler haline gelerek, akıllı bir medya kullanıcısı haline gelirler; medya okuryazarlığı öğrencilerin medya kültürünü

öğrenmesi için zengin bir ortam oluşturmada öğrencilerin merakını uyandırır; öğrenci ve öğretmenlere eleştirel düşünme için benzer bir yaklaşım ortamı sunar ve bu benimsendiğinde hayatları için ikinci doğal bir ortam meydana getirilmiş olur; bütün disiplinlere uygulanan genel bir kelime hazinesi oluşturarak, bütün konu alanlarını kapsayan bir ortam oluşmasına imkan verir; öğrencilerin geniş medya formunda -hatta uluslar arası alanda- iletişim kurma ve düşüncelerini açıklama yetenek ve yeterliliklerini artırır; öğrenciler içerik bilgisi yerine yöntem becerisine odaklanarak her hangi bir medya aracında yer alan herhangi bir iletiyi çözümleyebilme ve medya tarafından ele geçirilmiş bir dünyada yaşamlarını daha güçlü bir biçimde devam ettirebilme becerisini kazanırlar; medya okuryazarlığı öğrenciyi, farklı araçlar ve tekniklerle başarılı bir konuşma becerisi elde etme konusunda teşvik eder. Bu durum ise, toplumsal tartışmalara katılmak ve katkıda bulunmak için gereken karşılıklı anlayış ve vatandaşlık bilincini yerleştirir. Bu durumdan sadece birey olarak öğrenciler değil, aynı zamanda toplumda yarar sağlamaktadır (Jolls & Thoman, 2008:59).

2.20. Aktif Öğrenmenin Ne Olduğu ve Bu Pedagojinin Desteklediği Teknikler ve Yeterlilikler

Yenilikçi öğretim anlayışında bilginin nasıl ve hangi yöntemlerle öğrencilere kazandırılacağı önem taşımaktadır. Bununla birlikte yenilikçi öğretim anlayışına göre okullarda gerçekleşen öğretimde, öğrenci bilgiyi merak ederek ve sorgulayarak öğrenmelidir. Böylelikle öğrenci sunulan her bilgiyi ezberci bir yaklaşımla aynen kabul etmek yerine sorgulamayı ve düşünmeyi öğrenecektir (Demirel, 2020). Buna yönelik olarak Ersoy (2002), yenilikçi öğretim yöntemlerinin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Sınıf küçük çalışma gruplarına ayrılır.
- Etkinlikler çeşitlidir, tekdüze devam etmez.
- Etkinlikler öğrenen tarafından belirlenir.
- Okulda gerçekleşen eğitim ile gerçek hayat ilişkilendirilir.
- Yaparak yaşayarak öğrenme ön plandadır.

- Öğrenme süreçlerinde bilişim teknolojileri etkin olarak yer alır.

Bu doğrultuda okullarda uygulanan yöntem ve tekniklerin sıradanlıktan kurtulup öğretime yeni bir soluk kazandırması gerektiği gelişmiş ülkeler tarafından gündem konusu olmuştur. Bundan dolayı aktif öğrenme yöntemlerinin eğitime kazandırılması amacıyla geniş tabanlı projeler yürütülmektedir (Gür & Seyhan, 2006). “Aktif öğrenme” terimi; pratik çalışma, bilgisayar destekli öğrenme, rol oynama alıştırmaları, iş deneyimi, bireyselleştirilmiş çalışma planları, küçük grup tartışmaları, işbirlikli problem çözme ve genişletilmiş proje çalışması gibi farklı öğrenme etkinlikleri için kullanılır (Kyriacou, 1992).

Aktif öğrenme, öğrenenlerin bir bilim insanı gibi araştırma yaparak bilgiyi keşfetme sürecinde aktif rol oynamasıdır. Bu durumla birlikte öğrenenin yeri öğrenme işleminde pasif alıcı konumunda değil, etkin bir konumda olmalıdır. Öğrenci öğrenmeyi gerçekleştirirken tartışmalı, araştırmalı, düşünmeli ve düşündüklerini açıklama fırsatı bulabilmelidir. Bununla birlikte diğer öğrenenlerin düşüncelerine saygı duymayı ve fikirlere eleştirel yaklaşabilmeyi bir hüner olarak kazanmalıdır (Bayrakçı vd., 2005).

Kyriacou’a (1992) göre aktif öğrenme; öğrencilere uygulanan öğrenme etkinlikleri üzerinde kontrolün verildiği, öğrencinin öğrenme deneyimini kendisinin şekillendirdiği, kurallara bağlı olmayan açık-uçlu bir öğretim yöntemidir. Açıkgöz’e (2014) göre bir öğrenmenin aktif öğrenme olabilmesi için iki koşul vardır. Bunlardan ilki öğrencinin kendi öğrenme sürecinde öz düzenlemesini aktifleştirmesidir. İkincisi ise öğrencilerin zihinsel becerilerini etkin kullanmasıdır. Aktif öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmeye aktif olarak katılması ve öğrenmesini bizzat yapılandırması söz konusudur. Bu sebeple öğrencilerin öğrenmelerinde öz düzenleme becerilerini kullanabilmesi önemli bir yere sahiptir.

Öz düzenleme, öğrencinin; amaç koyma, plan yapma, çalışmayı yönetme, öğrenme sürecini örgütleme, kendini değerlendirme gibi stratejileri barındırır. Diğer taraftan aktif öğrenme sırasında gerçekleşen zihinsel becerilerin kullanımı, bilginin ezberlenmesini değil, öğrenilenlerin yeni duruma entegre edilebilmesini barındırır. Dolayısıyla aktif öğrenmenin temelinde yaparak yaşayarak yapılan bir öğretim söz konusudur. Bu durum öğrenenlerin

öğrenme sürecinin merkezinde olmasını sağlayarak öğrenmelerini kalıcı hale getirmelerine de yardımcı olmaktadır.

Kişinin bizzat yaşayarak, duyu organlarını sürece daha fazla dahil ederek yaptığı öğrenme, öğrenmenin kalıcılığını sağlamaktadır. Bilgilerin kalıcılığının sağlanması dolayısıyla daha sonradan tekrar hatırlanması da en az öğrenebilmek kadar önemlidir. Bunun yanında aktif öğrenme öğrencilere başarı duygusunu tattırarak öğrencilerin öğrenmelerinde daha istekli hale gelmesini sağlayacaktır. Bu durum öğrenme başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Nitekim aktif öğrenme, bedensel aktifliğin yanında zihinsel aktifliği de gerektiren bunun yanında öğrenmede kalıcılığı sağlayan yenilikçi bir öğrenme yaklaşımıdır (Yüksel, 2009). Aktif öğrenme yöntemleri matematik dersinin öğrenme hedefleri açısından da uygun ve zengin bir içeriğe sahiptir (Kyriacou, 1992).

Dolayısıyla aktif öğrenme yöntemlerinin matematik derslerinde de uygulanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenciyi matematiğin soyut dünyasına çekmek oldukça zor olabilmektedir. Bu duruma öğrencilerin matematik dersine olan kaygılı ve önyargılı tutumları da eklenince matematik öğrenimi sekteye uğrayabilmektedir. Bunun için matematik öğretimi öğrenciler için zevkli ve dikkat çekici kılınmalıdır. Özellikle çocuğun oyun dünyasına matematiği entegre etmek ve matematiği oyunlaştırmak, matematiği zevkli hale getirecektir. Nihayetinde matematik ciddi bir iş olduğu kadar aktif öğrenme yöntemleriyle de zenginleşebilecek eğlenceli bir oyundur. Bu doğrultuda aktif öğrenme yöntemleri öğrencilerin matematik başarısında oldukça etkili ve önemlidir (Sarier, 2020).

2.20.1. Düşün-eşleştir-paylaş:

Yapılandırmacı yaklaşımın ruhuyla öğrenciyi meşgul eden kavram karikatürleri, işbirlikli öğrenme modeli ile daha etkin kullanılabilir. Öğrencilerin gruplara ayrılarak birlikte çalışmasına ve etkileşim yoluyla birbirlerinden öğrenmesine dayanan işbirlikli öğrenme modelinin birçok tekniği vardır. Bu; Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri, Takım Oyunu Turnuvası, Takım Destekli Bireyselleştirme, Bulmaca, İşbirlikli Okuma ve Besteleme, Akademik Çatışma, Grup Çalışması, Karşılıklı Sorgulama Yöntemi, Birlikte Soralım,

Birlikte Öğrenelim, Mix-Don-Match ve Frank Lyman Think-Pair share tekniği tarafından geliştirilen Think-Pair Share tekniği, üç aşamadan oluşur (Lyman, 1981).

2.20.2. Kavram haritaları:

Kavram haritası tekniğini açıklamadan önce "kavram"ın tanımı üzerinde durulmalıdır. Kavram, dünyadaki nesnelerin, formların, olguların, durumların ve hareketlerin ortak özellikleri ile dünyadaki nesnelerin ortak özelliklerine dayanan bir dilsel genelleme, bir soyutlamadır (Aksan, 1995: 475). Kavram haritaları ilk olarak 1970'lerin ortalarında Joseph D. Novak ve Cornell Üniversitesi'nden bir grup yüksek lisans öğrencisi tarafından problem çözme, anlama ve akıl yürütme süreçlerini geliştirmeye yönelik bir araştırma projesinin parçası olarak geliştirildi (Novak ve Gowin, 2004).

Kabaca (2002), ilkeleri 3 başlıkta verir:

- a) İlişkiler: Kavramlar arası ilişkileri gösteren kelimelerdir. Bu kelimelere önerme adı da verilir. Önergeler bağlantıların üzerine yazılırlar. Yani önergeler kavram ve ilişkilerin cümleyle ifade edilmiş halidir; yeni anlamlar oluştururlar.
- b) Hiyerarşik Yapı: Kavramların, belli bir yapı içinde belli bir sıraya göre dizilmesi işidir. Hiyerarşik düzen sayesinde öğrenciler kavramlar hakkında daha çok bilgi sahibi olurlar. Çünkü kavramları belli bir düzen içerisinde topluca görmektedirler.
- c) Çapraz Bağlantılar: Hiyerarşik düzendeki kutucukları birbirine bağlayan önergelerdir. Bağlantılar tek yönlü, çift yönlü ve yönsüz olabilirler.

Kavram haritaları çizimlerine göre farklı adlandırılmakta ve gruplandırılmaktadır. Her bir çizim, belirlenen grupların altında sınıflandırılmaktadır. Gruplar, nicelik açısından fazla olsa da haritaların, özünde bilgiyi genel bir taslak halinde sunduğu görülmektedir. Kavram haritası tekniğiyle yabancılara Türkçe öğretiminde dilin kuralları, görselleştirilerek bütüncül öğrenme yoluyla yabancı öğrenciler, Türkçe dil bilgisi kurallarını daha kolay öğrenebilirler. Güneş'e (2017: 55) göre en çok kullanılan kavram haritası türlerini şu şekilde sıralanmaktadır.

1. Akış çizgesi
2. Döner diyagramlar
3. Dayandırılabilir ağaçlar
4. Örümcek ağı kavram haritası
5. Hiyerarşik kavram haritası
6. Sistem(ler) kavram haritası
7. Zincir kavram haritası
8. Balık kılçığı.

2.20.3. Takım tabanlı öğrenme (TBL):

Öğrenciler bireysel olarak konu sınavına girerler, bireysel ilerlemeleri küme başarı puanını oluşturur ve başarılı grup sertifika alır (Kagan, 1992). Küçük grup öğrenimi ve takım öğrenimi gibi işbirlikli öğrenme ve işbirlikçi öğrenme terimleri birbirinin yerine kullanılabilir. Ancak, bazı eğitimciler aralarındaki farka dikkat çekiyor. İşbirliğine dayalı öğrenme, genellikle iyi tasarlanmış, tüm üyelerin iyi planlanmış bir öğrenme görevinde kendi rollerini oynadığı uzun vadeli gruplardır.

İşbirlikçi öğrenme ve takım tabanlı öğrenme, gayri resmi faaliyetlerden planlı faaliyetlere kadar çok çeşitli faaliyetleri kapsar. İşbirlikli öğrenme, işbirlikçi öğrenmenin bir alt katmanıdır (Cuseo, 1992). Öğrenmenin üç ortamda gerçekleşeceği vurgulanmıştır. İlkinde, “bireysel öğrenme” ortamında öğrenci, diğer arkadaşlarının öğrenmesinde kendisinin hiçbir rolü olmadığını düşünerek, kendini diğer öğrencilerden soyutlayarak çalışır.

Bir grubun daha etkili öğrenebilmesi için bir takım haline gelmesi gerekir. Takım halinde öğrenme, öğrencilerin bilgi anlayışı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Çünkü Takım Öğrenmesi dört farklı eğitim araştırma alanına sahiptir. Bu:

1. Grup öğrenme

2. Karşılıklı öğrenme
3. Vygotsky'nin eğitim teorisi
4. Stüdyo eğitimi (Nelson ve Coppola, 2005).

2.20.4. Probleme dayalı öğrenme (PDÖ):

Probleme dayalı öğrenme geleneksel eğitime alternatif olarak 1960'lı yıllarda ortaya çıkan ve ilk olarak da tıp eğitiminde uygulandığını görmekteyiz ve daha sonrasında olumlu etkisiyle kısa sürede benimsendiği için, farklı alanlarda da uygulanmaya başlanmıştır. PDÖ'nün uygulamasının yapıldığı diğer alanlar ise hukuk, mimarlık, mühendislik, sosyal bölümler ve eğitim alanlarıdır (Savery ve Duffy, 1995). Probleme dayalı öğrenme için literatürde, “Bir problemin anlaşılabilirliği ve çözümünün bulunmasına odaklanılan sürecin yapılandırıldığı öğrenme yaklaşımıdır” (Tamblyn, 1980) şeklinde tanımlanmaktadır.

İlgili literatürde PDÖ için çok çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır: “Öğrenenin problem çözme becerisi ve bilgi edinme becerilerini öğrenmeleri için problem etrafında yapılandırılan öğretim metodudur (Albanese ve Mitchell, 1993), “Gerçek yaşamda kaşıttığımız problemleri tanımak ve bu problemlerin önemini ve nedenlerini anlamak, problemleri çözme ve olası problemleri giderebilme için problemlerin gerçek yaşam problemleri kullanımıdır (Duch, 2001).

Probleme dayalı öğrenmede problem olarak verilen durumun günlük yaşamla ilişkisi çok önemlidir. Çünkü problemi çözmede öğrenciler geçmiş yaşantıdaki deneyimlerinden yola çıkarak problemi çözmeye çalışır. Bu modelde öğrenmen rehber olarak destekleme çalışmaları, problemi tanımlayabilmeleri ve yaşantılarıyla bağlantı kurmalarına yardımcıdır. Yine öğretmen öğrenci gruplarının açıklama yapmaları için teşvik edici yönde cesaretlendirmelidir (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Probleme dayalı öğrenme, günlük yaşamda karşılaşılabilecek gerçek yaşam problemlerine çözüm bulmaya çalışıldığı bir öğrenme şeklidir. Probleme dayalı öğrenmede temel unsur olarak bir problem durumunu olması ve bu problem durumunu öğrenenlerin

özme istekleri öğrenme yönteminin işleyişini belirlemektedir (Yıldırım, 2017). Probleme dayalı öğrenme öğrenci merkezli bir yöntem olup öğrenme sorumluluğu öğrenciye ait olmasıdır. Probleme dayalı öğrenmede öğrenenin problem durumuyla ilk kez farkında olarak karşılaştırılması gerekmektedir. Yöntemin arklarının çalışmasında öğrencinin önceki öğrenmeleri ve deneyimleri önemlidir (Peterson ve Treagust, 2001).

Probleme dayalı öğrenme öğrenene sunulan gerçek yaşam probleminin çözümünde aktif öğrenmeyi ve bilginin yapılandırılmasını sağlar, bu sayede okul hayatı ile gerçek yaşamı bağdaştıran deneyimler elde edilmektedir (Torp ve Sage, 2002). Öğrenciler probleme dayalı öğrenme modelinde aktif olmalıdırlar. Problemi kendi aralarında tartışarak analiz etmelidirler. Yapılan analizler öğrencileri problemi çözmeye yönlendirir ve geçmiş yaşantılar problemle ilişkilendirilerek olası cevapları araştırma ve oluşturma çalışmaları gerçekleştirirler. Elde edilen olası çözüm yolları uygulayabilir ya da değiştirebilirler. Bu alışmalar sonucunda elde edilen problemin çözümünü sunarlar (West, 1992).

Problem dayalı öğrenme problemin günlük yaşamdaki bir problem üzerinde yoğunlaşırken bu problemin verildiği senaryo öğrenciyi probleme odaklamalıdır. Bu yüzden senaryolar PDÖ'nün temel aracıdır. Senaryolarda beklenti öğrenciyi çözüme yönlendirecek merak duygusunu ortaya çıkarmasıdır. PDÖ senaryoları öğrencilerin geçmiş yaşantılarındaki bilgileri gün yüzüne çıkarmalı ve bu bilgilerini kullanmasına olanak sağlamalıdır.

PDÖ senaryonun yazım dilinin sade anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir. Hazırlanan senaryo görsel objeler ile desteklenmesi senaryonun etkinliğini artırabilmektedir. Tüm bunlar dâhilinde senaryolar hazırlanırken dikkat edilmesi gereken unsurlar:

- Senaryo hedeflenen öğrenmeye ulaştırıcı olmalıdır,
- Günlük yaşamla ilişkili olarak hazırlanmalı ve merak uyandırıcı olmalıdır,
- Senaryodaki problemi benimsemelidir,
- Açık uçlu olmalı ve öğrencilerin fikir yürütebilmelerine olanak sağlamalıdır (Özyalçın Oskay, 2007).

2.21.Yaratıcı Problem Çözme

Robinson'un yaratıcılık tanımı, özgün ve değerli çözümlere ulaşma yeteneğini ve herhangi bir alanda mevcut fikirlerin sunamayacağı bir yaratıcılığı geliştirme potansiyelini vurgulamıştır (Amabile, 1996). Fisk'e göre yaratıcılık, sıradan düşüncelerin çok ötesine geçen yenilikçi çözümlerle yeni değer yaratmak ve hem toplumların hem de bireylerin gelişimine açıklık getirerek zihinsel anlamda daha özgür ve yaratıcı bir toplum inşa etmek gibi iki temel nitelik içinde özgün bir yapı sergilemektedir. Bu süreçte var olan norm ve kuralların (Beghetto & Kaufman, 2013; Sternberg ve Lubart, 1999; Weisberg ve Reeves, 2013).

Torrance (1981) yaratıcılığı, bilgi ve problemlerin öngörülmesi açısından bireysel yeterliliğin gelişimini içeren süreç yöntemlerinin bir bileşimi olarak değerlendirir. Bu noktada değişime direnç ve yeniliği benimsememe eğilimi yaratıcı ortamın önündeki engeller olarak görülmektedir. Yaratıcılığın gelişmesinde, çevreden gelen motivasyon ve gerekli koşulların yanı sıra entelektüel süreçlerin sağlanması önemli nitelikler olarak kabul edilir (Sungur, 1997). Bartlet (1958) yaratıcılığın tanımını esasen çizgiyi kaybetmek ve farklılıkların hâkim olduğu deneyimsel bir yolculuğa çıkmak olarak tanımlar.

Öğrencilerin analitik düşüncelerini geliştirmek ve değerlendirmek için, öğretmenin problem çözme sürecinde izlenen yolları göstermeye çalışması problem çözme düzeyini belirlemekte ve çözümün gerçekleştirilmesi için ortaya çıkan problemlerin kapsamlı bir şekilde ele alınması farklı özelliklere sahiptir. Probleme yönelik tutum ve davranışları önemli ölçüde etkileyerek açıklığa kavuşturulan problem üzerindeki etkileri, problemlere uyum yeteneği geliştirilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin analitik düşünme etkinlikleri zaman ve küresel gelişim bağlamında bireylerin yaşamlarını etkilemiş ve bu nedenle birçok düşünür problem çözme sürecinin adımlarını farklı bölümlere ayırmıştır (Eskin, 2012). Bunlar;

- Hazırlık: Problem şeklinde ithaf edilen durumun kapsamlı bir biçimde içerik açısından değerlendirilmesi ve sorun olarak görülen bölümlerin detaylı analizi şeklinde ifade edilir.

- Kuluçka: Bir problem durumunda karşı karşıya kalındığında o problemi ortadan kaldırmaya yönelik rastgele yapılan problemi çözmeye yönelik davranışları kapsamaktadır. Bu denemeleri yaparken birey çözüme kavuşturmayan çözüm önerilerini aklında bir yere ayırırken çözüme dair tüm diğer verileri bir araya getirerek yeni çözüm önerileri tasarlar.
- Kavrayış ya da Aydınlanma: Problem durumuna dair olgularda önceden yapılan hedefe ulaştırmayan çözüm önerilerinin çok yönlü analizi ile yeni yön ve şiddete sahip çözüm önerilerini fark etmektir.
- Değerlendirme ve Düzeltme: Problem çözümünün uygulanmasından sonra süreç detaylıca incelenir ve son durumda hangi çözümün hangi problemlere etki edebileceğine dair yeni bir yol haritası şekillenir. Son deneme çözüme kavuşturmayan veya etkisi az olan çözümler elenir ve gelecekte yaşanabilecek problemler için yeni taslak çözüm önerileri şablonu ortaya konur.

Maker ve Schiever (2005) tarafından tanımlanan ve problemlerin sınıflandırılması için kullanılan DISCOVER Problem matrisi Tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Problemlerin DISCOVER Problem Matrisine Göre Sınıflandırılması

Problem Türü	Problem Durumu		Yöntem		Çözüm	
	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen	Öğrenci
I	Bilinen	Bilinen	Tek	Bilinen	Tek	Bilinmeyen
II	Bilinen	Bilinen	Tek	Bilinmeyen	Tek	Bilinmeyen
III	Bilinen	Bilinen	Değişen	Bilinmeyen	Tek	Bilinmeyen
IV	Bilinen	Bilinen	Değişen	Bilinmeyen	Değişen	Bilinmeyen
V	Bilinen	Bilinen	Bilinmeyen	Bilinmeyen	Bilinmeyen	Bilinmeyen
VI	Bilinmeyen	Bilinmeyen	Bilinmeyen	Bilinmeyen	Bilinmeyen	Bilinmeyen

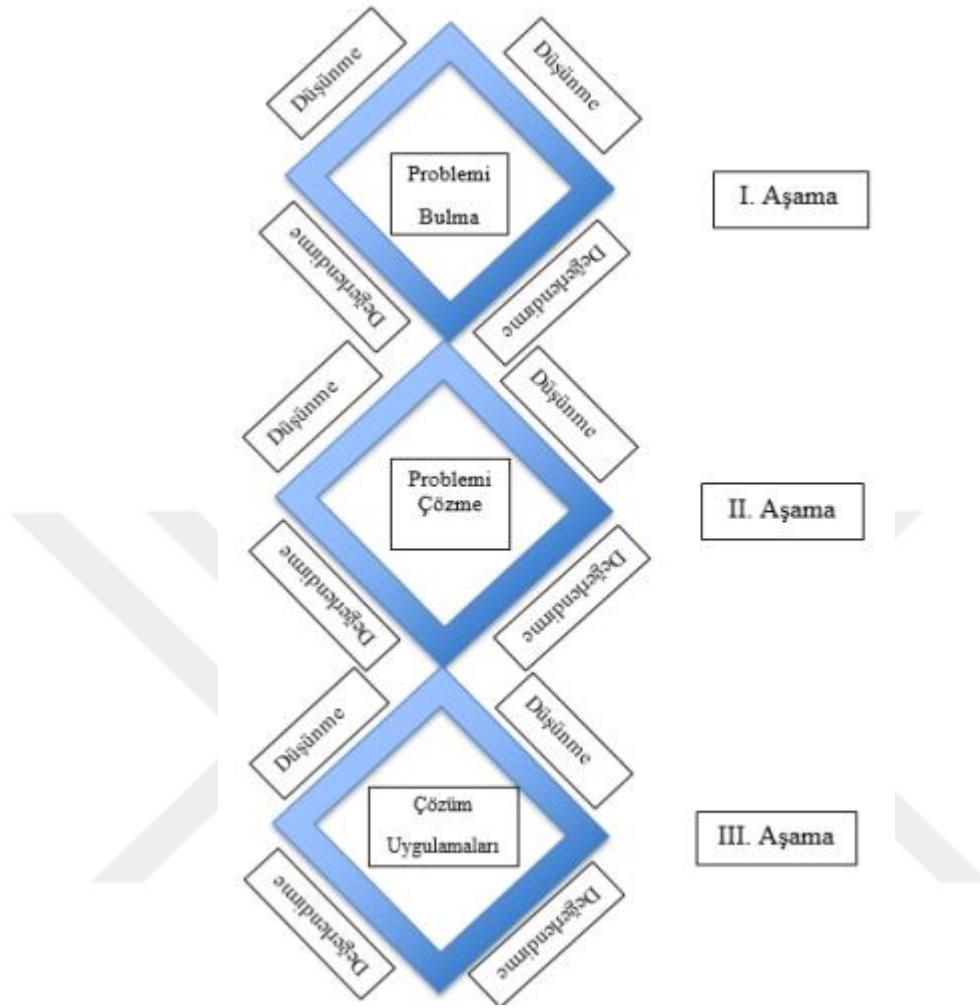
Tablo incelendiğinde I. tür problemlerin, hakkında en fazla bilgi sahibi olunan problem türü olduğu görülmektedir. YPÇ bağlamında problemi; sadece çözümü bilinmeyen bir sorun, bir engel, bir şeyin eksikliğinin göstergesi ya da düzeltilmesi gereken, yolunda gitmeyen yanlış bir durum gibi olumsuz bir şekilde yorumlamamaktadır. Aksine, problemleri başarılı değişim ve yapıcı eylem için fırsatlar ve zorluklar olarak değerlendirmektedir.

YPÇ yaratıcı düşüncenin varlığını gerektiren eleştirel düşünce, analitik düşünce gibi düşünce türlerini de kapsayan bir yaklaşımdır. Yaratıcı olmayan problem çözme yöntemine göre farklılıkları bulunmaktadır (Aslan, 2002). Tabloda yaratıcı ve yaratıcı olmayan problem çözme yöntemlerinin karşılaştırılması gösterilmiştir.

Tablo incelendiğinde yaratıcı olmayan problem çözümünde, çözümün tek düze, belirlenmiş bir probleme yönelik olduğu, çabuk ve kısa yoldan çözüme ulaşabilmenin mümkün olduğu anlaşılmaktadır. YPÇ’de ise karmaşanın, belirlenmemiş ve tanımlanmamış bir problemin olduğu, bireyin yaratıcılığını daha fazla kullanması gerektiği anlaşılmaktadır. YPÇ, problem hakkında bilinenin az olduğu durumlarda gerçekleşir. (Senemoğlu, 2012).

YPÇ; bireyler ve grupların problemleri, fırsatları ve zorlukları formüle etmek; birçok çeşitli ve yeni seçenek üretmek, analiz etmek ve yeni çözümlerin veya eylem yollarının etkili bir şekilde uygulanmasını planlamak için kullanabilecekleri bir çerçevedir. YPÇ hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme becerilerinin bütünleşmesini içermektedir (Puccio & Cabra, 2009). YPÇ, yapılandırılmış aşamalardan oluşan ve problemlere yaratıcı çözümler üretmek kadar YPÇ becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir tekniktir (Sak, 2014).

YPÇ, genellikle çoklu aşamalardan oluşan bir süreç olarak değerlendirilmektedir (VanGundy, 1988). Simon (1960) ve Osborn’un (1963) yaptığı çalışmalar ile hız kazanan YPÇ ile ilgili pek çok model ve yaklaşım geliştirilmiştir. Wallace (1926) modelinde YPÇ sürecini hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama olarak aşamalandırmıştır. Bu model, “Yaratıcılık Süreçleri Modeli” olarak isimlendirilmektedir. Basadur ve arkadaşlarının (1982:45) tanımladıkları “Tam Yaratıcı Problem Çözme Süreci” aşağıda bulunan Şekilde verilmiştir.



Şekil 3. Tam Yaratıcı Problem Çözme Süreci

Kaynak: Basadur, M., Graen, G. B., Green: G., (1982), “Training in creative problem solving: Effects on ideation and problem finding and solving in an industrial research organization”, *Organizational Behavior and Human Performance*, 30(1), 41- 70.

2.22.İlköğretimde Felsefe Eğitimi ile Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcılık Boyutu

Öncü (1989), “Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg Briedma Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma 7-11 yaş arasındaki 75 kız ve 75 erkek öğrenci üzerinde sürdürülmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu,

GoodenoughHarris Çizim Testi, Wartegg-Briedma Kişilik Testi ve TYDT A formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, yaratıcılığın bazı boyutları ile kişilik özelliklerinin birkaçında yaş, cinsiyet açısından anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Kişiliğin bazı boyutlarının, sözel ve şekilsel yaratıcılıkla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (akt: Korkmaz, 2002).

Karakuş (1999), “Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkisi” adlı araştırmasında, ilköğretim 2. sınıf öğrencilerine, 120 ders saati süresince yaratıcı sorun çözme eğitim programını uygulamıştır. Veri toplama aracı olarak, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B sözel formları kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık ve esneklik boyutunda alınan puanlar deney grubu lehine sonuç vermiştir.

Öztunç (1999), “Yaratıcı Düşünce Üzerinde Ailenin Etkisi” adlı çalışmasında 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı düşünme yetenekleri ile ailelerin eğitim ve ekonomik durumları ile çocuklarına karşı tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, 1998-1999 öğretim yılında Sakarya’da okuyan ilköğretim 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem grubuna 25 devlet okulu, 27 özel okulu öğrencisi katılmıştır. Veri toplama amacıyla öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A formu, ailelere ise 31 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ailelerin ekonomik ve eğitim durumlarının, çocuklarına karşı tutumlarının, çocukların yaratıcı düşünme yeteneği üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Şahbaz (2004), “İlköğretim 4. Sınıf “Canlılar Çeşitlidir” Ünitesinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Sözel Yaratıcılıklarına, Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi dersi “Canlılar Çeşitlidir” ünitesi kapsamında uygulanmıştır. 4. sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda dersler yaratıcı drama etkinliklerine dayalı olarak işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, “Başarı testi”, “Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği”, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu” kullanılmıştır. Ayrıca çalışma

grubunun, başarı ile yaratıcılık öntest ve sontestleri arasında pozitif yönde korelasyon olduğu gözlemlenmiştir.

Erdoğan (2005), “Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği’nin Uyarlanması ve Yaratıcılık ile Algılanan Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını Diyarbakır ilinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olarak belirlenen beş ilköğretim okulunun birinci kademesinde, beş yıl boyunca aynı öğretmen tarafından okutulan 389 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında düşük fakat anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacı ayrıca, öğretmenin demokratik davranışlarının, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir.

2.23. Torrance Yaratıcı Testi ve Uygulanması

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ilk kez 1966'da yayınlandı. Sözel ve biçimsel yaratıcılığı ölçmek için E. Paul Torrance tarafından geliştirilmiştir. 1966 yılından bu yana tüm dünyada yaygın olarak kullanılan bir ölçektir. Test, yaratıcı düşünmeyi doğrudan ölçen ve paralel formları olan bir araçtır. E. Paul Torrance, 1974 yılında yayınlanan test kılavuzunda 625 çalışmaya atıf yapıldığını ve 1000'den fazla tezin kullanıldığını belirtmektedir. Torrance yaratıcı düşünme testlerinin alt testleri ve puanlama türleri. Sözel bölümde yedi alt test bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla;

- Soru sorma
- Nedenleri tahmin etme
- Sonuçları tahmin etme
- Ürün geliştirme
- Alışılmadık kullanımlar
- Alışılmadık sorular

Tüm testler için akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme puanları elde edilmektedir. Şekilsel kısımda üç alt test bulunmaktadır. Bunlar:

- Resim oluşturma
- Resim tamamlama
- Doğrular/daireler

1966 yılında yayınlanan puanlama kılavuzunda bu testler için akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme puanlama türleri bulunurken, bu testler sonucunda norma dirençli ve ölçüt dirençli puanlar olarak adlandırılan iki ayrı yeni puanlama ölçütü seti oluşturulmuştur. Torrance ve Ball tarafından 1984'te yürütülen araştırmalara göre normlara dirençli beş inceleme türü vardır: özgünlük, akıcılık, başlık soyutluğu, zenginleştirme ve erken tamamlamaya direnç. Kriter bazlı değerlendirme türleri; duygusal ifade, hikâyeyi ifade etme yeteneği, hareket veya etkinlik başlıklarının anlatımı, eksik formların sentezi, çizgi veya daire sentezi, olağandışı görselleştirme, içsel görselleştirme, sınırları genişletme veya aşma, mizah, hayal gücü, hayal gücünün ve fantezinin rengi.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Yöntemi

Araştırma hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılması nedeniyle karma bir yöntem içermektedir. Araştırmacının nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi, araştırılan problemi anlayıp açıklamada nicel ve nitel verilerin tek başına kullanılmasına göre avantajlı olması nedeniyle yöntem sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014). Karma araştırmaların popülaritesi giderek artmaktadır. Araştırmacılar daha fazla kanıt ulaşmak, araştırmayı zenginleştirerek eksiklerini tamamlamak, araştırmanın kapsamını artırmak, farklı yöntemlerden elde edilen sonuçları derleyerek, desteklemek amacıyla karma yöntemi tercih etmektedirler. Karma yöntemde farklı desenler vardır. Bu çalışmanın deseni karma araştırmalarda yaygın olarak kullanılan yakınsayan paralel desendir. Yakınsayan paralel desende amaç aynı konuya ilişkin birbirinden farklı ancak birbirini tamamlayan veriler elde etmektir. Bu desen araştırmacının geniş kapsamlı veri toplaması ve analiz yapması için uygundur (Creswell ve Plano Clark, 2014).

3.2.Araştırmanın Evreni/Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini Bursa İli Nilüfer İlçesi Akçalar Fahriye Sarayel İlkokulu, çalışma grubunu ise 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler 30 deney, 30 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya şubeler bazında A-B-C-D şubesinden 3.sınıf öğrencileri gönüllü olarak katılım göstermiştir. Toplamda araştırmada 60 öğrenci yer almıştır.

3.3.Veri toplama Araçları ve Süreci

Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Test Bataryası'nın (Torrance Tests of Creative Thinking TTCT) Şekil testi A formu kullanılmıştır. Söz konusu test üç

etkinlikten oluşmaktadır. Bu etkinlikler şunlardır (Öncü, 2000, s: 28-29): 1. Resim oluşturma: Belli bir renkte ve şekildeki elışı kâğıdı, deneğe verilerek bundan bir kompozisyon oluşturmaları istenir. Denek, bu şekli beyaz bir dosya kâğıdı üzerine istediği yere yapıştıracak ve ilginç bir öykü anlatan orijinal bir resim oluşturmak üzere, bu şekle kalemle istediği biçimde çizgiler ekleyebilecektir. 2. Resim tamamlama: Bu etkinlik, 10 kareden oluşmakta ve her kare içinde, doğru ve eğrilerden oluşan farklı çizimsel uyarılar bulunmaktadır. Denekten, bu çizimleri tamamlayarak yaptığı her çizime bir ad vermesi istenir. 3. Paralel çizgiler: Deneğe 30 çift paralel çizgiden oluşan bir seri verilir ve on dakika içinde, bunlardan yapabildiği kadarını çizimsel olarak tamamlaması ve yaptığı her çizime bir ad vermesi istenir. Testin bu etkinlikleri değerlendirilirken, deneklerin akıcılık, esneklik, orijinallik ve elaborasyon olmak üzere dört ayrı boyuttan aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Değerlendirme, Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test, Booklet A (1972) adlı puanlama rehberindeki ölçütlere göre yapılmıştır.

Torrance (1973, Akt: Öncü, 1989, 135), tarafından TYDT Şekilsel test A ve B formları için Amerika Birleşik Devletleri'ndeki örneklem ile yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu, testlerin yaratıcılığı ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüt olduğu anlaşılmıştır. Aynı bulgu Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan başka araştırmalarca da doğrulanmıştır.

Torrance (1974, Akt: Aslan, 2001, 24), testin eşdeğer formları A-B'nin güvenirlik çalışması için, AB/BA formlarındaki tüm testler 4., 5. ve 6. sınıftan 118 öğrenciye uygulayarak, devamlılık katsayıları elde etmiştir. Buna göre, uygulamada en düşük korelasyonun 0.50 ile 0,90 arasında değiştiği bildirilmektedir. Torrance yaratıcı düşünce testinin şekilsel A formu, Türkçe'ye ilk kez Aksu Yontar (1985) tarafından uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışması da yapılmıştır. Aslan (2001, 26-30), Torrance yaratıcı düşünce testinin doğrudan yaratıcılığı ölçmesi açısından literatürde ayrı bir öneme sahip olduğunu belirtir. Bu nedenle test formlarının Türkçe versiyonunu oluşturmak için dilsel eş değerklik, güvenirlik ve geçerlik ile ilgili çalışmalarını yapmıştır. Testin adaptasyon çalışması için okul öncesi, lise, üniversite yaş gruplarından veri toplamıştır. Test, Türkçe'ye iki uzman

tarafından çevrildikten sonra bu form bir diğerk İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Orijinal form ve çeviri form iki dili de iyi bilen 30 kişilik bir çalışma grubuna 15 gün ara ile uygulanmış, iki testten elde edilen puanlar pearson-moment çarpım korelasyon katsayısı formülü ile hesaplanmıştır. Ayrıca ilişkili gruplar için t-testi ile de hesaplanmıştır. Puanlar arası korelasyon; $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Güvenirlik çalışmaları için iç tutarlık metodu uygulanmıştır. Analizlerde Guttman, Cronbach Alfa ve Spearman Brown teknikleri ile korelasyon katsayıları elde edilmiştir. İç tutarlılık katsayısı da 0,71 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak testin tüm yaş grupları ve tüm puan türleri için güvenilir olduğu görülmüştür.

Veri toplam sürecinde, 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 sağlamlaştırıp, gerekli eğitimleri aldıktan sonra uygulamaya başlamıştır.

Akabinde “Çocuklar için Felsefe Programı” oluşturulmuştur. 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 Millî 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.

Çalışmada öğrencilerden toplanan veriler sonucu ulaşılan bulgular incelenerek her bir öğrenci için cevaplar işlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin 2020-2021 eğitim-öğretim programında “Çocuklar İçin Felsefe(P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirici Etkinliklerin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisi” konulu tezin Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirici Etkinlikler Uygulanmadan önce Kontrol grubundaki

öğrencilerin ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerine yönelik yaratıcılıklarına ait görüşleri nelerdir? Bu görüşlerin benzerlik ve farklılık durumu nedir? Görüşlerini belirttikleri araştırma alt sorularına cevaplar aranmıştır. Bu bölümde öğrencilerin ‘‘ Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat Ünitelerine yönelik yaratıcılıklarına ait görüşlerine göre bulgular alt problemler gruplandırılarak verilmiştir.

Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. 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.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, önceden belirlenmiş temalar üzerinden elde edilen veriler özetlenir ve bunun üzerinden yorumlanır. Betimsel analizde bireylerin sunduğu görüşlere dikkat çekmek için doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Bu tür analizde amaç; elde edilen bulguları düzenleyip yorumlayarak paylaşım sunmaktır. Ortaya çıkan temalardan yola çıkarak ilişki kurma, anlamlandırma ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunma da söz konusudur. Betimsel analiz kapsamında yer alan ‘‘Tematik çerçeve ’ye göre verilerin işlenmesi bu araştırmada kullanılmıştır. Tematik çerçeve daha önceden belirlenmiş çerçeve kapsamında verilerin düzenlenmesidir. Sonuçların yazım aşamasında doğrudan alıntılara da yer verilebilir (Yıldırım, Ş.& Yıldırım, A.2008). Betimse analizde aynı soru hakkında çalışmaya katılan her bireyin farklı düşüncelerinin değiştirilmeden aktarılmasıdır. Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre; betimsel analiz daha

önceden tespit edilmiş bir çerçevede nitel verilerin analizi, bulguların ve ortaya çıkarılan bulguların değerlendirilme aşamasını içeren analiz türüdür.

Nitel verilerin kodlanması aşamasında aynı soruya verilen cevaplar bir tema altında toplanmıştır. En fazla öne çıkan ifadeler frekans belirtilerek tablolaştırılmıştır. Tablolardan elde edilen görüşler yorumlandıktan sonra örnek görüşme ifadeleri direk alıntılama yöntemiyle çalışmaya yerleştirilmiştir. Katılımcılar ise KÖ1, KÖ2, şeklinde kodlanmıştır.

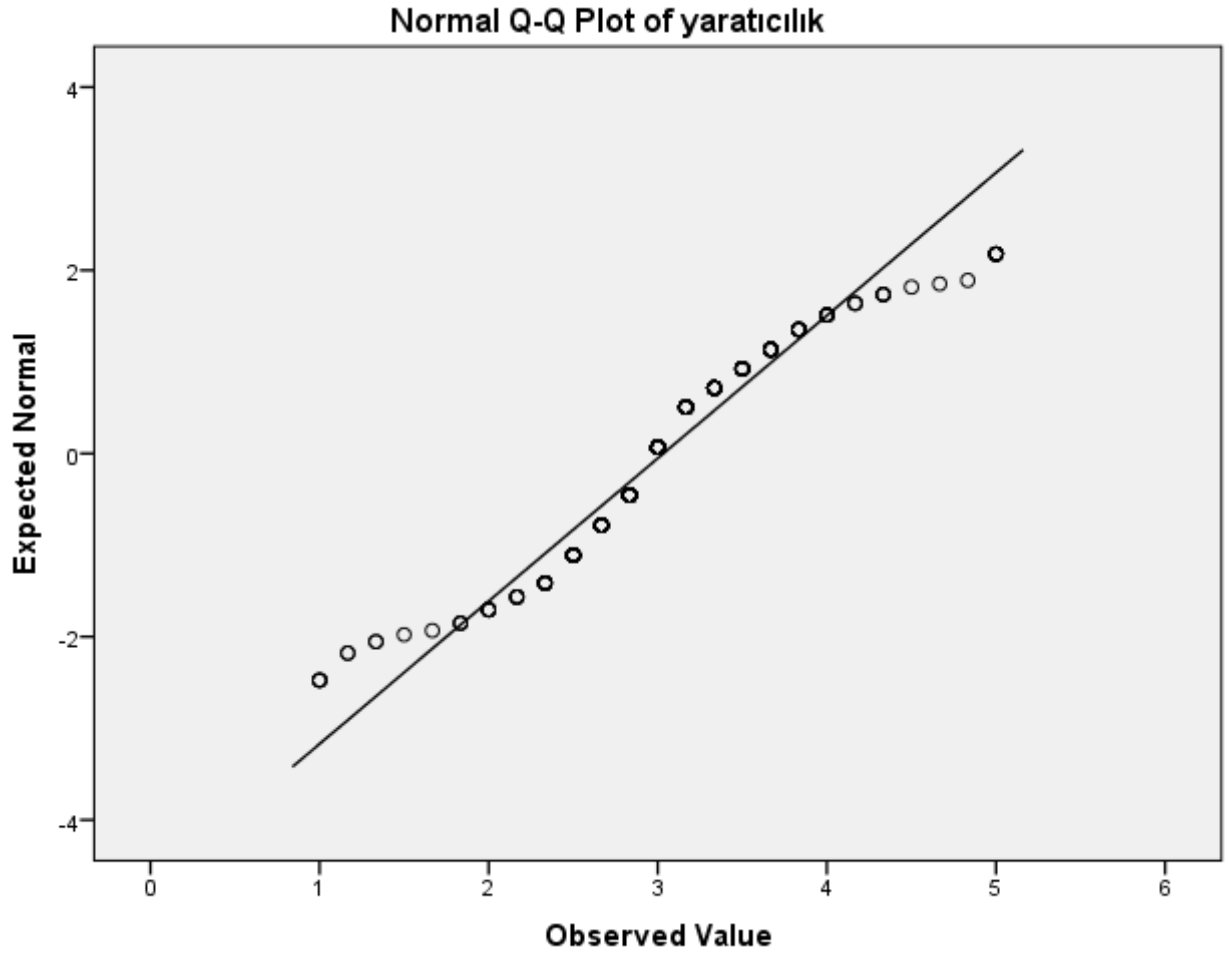
Bu çerçevede “Çocuklar için Felsefe” (ÇİF) programının uygulanma sürecinde kullanılan çalışma yapırları, etkinlik formları, gözlem ve görüşme formları, günlükler ve soru değerlendirme formu belirlenen kriterler doğrultusunda incelenmiş benzeşen ve farklılaşan noktalar örnekler aracılığıyla verilmiştir.

Tablo 2. Tanımlayıcı istatistikler

		Statistic	Std. Error
Yaratıcılık	Mean	3,0334	,03317
	95% Confidence Interval		
	for Mean	Lower Bound	2,9682
		Upper Bound	3,0986
	5% Trimmed Mean	3,0214	
	Median	3,0000	
	Variance	,412	
	Std. Deviation	,64150	
	Minimum	1,00	
	Maximum	5,00	
	Range	4,00	
	Interquartile Range	,67	
	Skewness	,351	,126
	Kurtosis	2,495	,252

Ölçeğin normallik analizlerine bakılıp dağılıp dağılmadığı kontrol edildiğinde ölçeğin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Öncelikle mean ve medyan değerleri arasındaki ilişkiden bakarak ölçeklerin normal dağılım göstermediği anlaşılabılır. Bunun için mean ve medyan değerlerinin birbirine çok yakın olması gerekir. Ölçek için de bu durum görülmektedir.

İkinci yöntem olarak dağılımı yorumlama yöntemi ise Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında yer alması gerekir. Yani basıklık ve çarpıklık değerine göre karar vermektir. Bu açıdan da bakıldığında ölçeklerin Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında yer almadığı görülmektedir. Bu anlamda ilişkisel analizler için non-parametrik testleri uygulanabilir.



Şekil 4. Ölçek Q-Q Plot Çizelgesi

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

4.1.Öntest Nitel Yöntem Analiz Sonuçları

Araştırmada elde edilen bulgular, “Yaşadığın ilçenin belediye başkanı seçilmiş olsaydın, hangi alanlarda iş yapardın? Sorusunun alt soruları olan “Çocuklar için, yetişkinler için, hayvanlar için, mahalle için, bunlardan başka hangi alanlarda yapacağın işler listesi” ne ilişkin görüşler”, “Mahalleye taşınan göçmenlerin bulundukları yerde ne tür ihtiyaçları vardır?”, Vecihi Hür Kuş’a ne sorardın?”, “Topun bir doğa sorununu çözmesi için ne tür özellikleri olmalıdır, doğayı nasıl koruyacak Anlat” sorusuna ilişkin görüşü, “Bir sabah uyandığımızda fark ettik ki bütün ağaçlar yapraklarını dökmüş. Bütün ülkelerde şehirlerde yaprağı olan bir ağaç bile kalmamış. Sence bütün ağaçların yapraklarını aynı anda dökme sebepleri neler olabilir? İlişkin öğretmen görüşlerine göre, “Plastik şişenin özellikleri nelerdir? Plastik şişe ile neler yapabilirsin? Onu hangi işlerde kullanabilirsin? Onu kullanarak yapabileceğin işlere ilişkin olmak üzere altı tema olarak incelenmiştir.

Yaşadığın ilçenin belediye başkanı seçilmiş olsaydın, hangi alanlarda iş yapardın? Sorusunun alt soruları; Çocuklar için yapacağın işler listesine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 2. Çocuklar için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Park Alanı	36
	Okul Yaptırma	15
	Kırtasiye Malzemesi	11

Tablo 2'e göre öğrencilerin büyük oğunluğ 36 çocuklar için yapacağın işler listesinde Park Alan cevabını, 15 Okul Yaptırma cevabını, 11 Kırtasiye Malzemesinin temini cevabını vermiş, 4 Kurs Amak cevabını belirtmiştir. Öğrencilerden sekiz kişi okul yaptırma ile park alan oluşturma fikirlerini aynı cümle içerisinde ifade ederken, kurs açma ile okul veya kurs açma ve park alan oluşturma ile ilgili iki kişi aynı cümle içinde fikrini belirtmiştir. Okul yaptırma ile kırtasiyeden veya park alan, kırtasiye ifadelerini beş kişi aynı anda kullanmıştır. Öğrencilerin en çok ifade ettikleri çocuklar için yapılacaklar listesi irdelendiğnde kullanılan ifadeler arasından en çok 36 kişi park alan yapmak istediğnden bahsederek çocukların ihtiyaının bu yönde olduğnu ifade etmeleri oldukça dikkat çekici olarak görülebilir. Tablo 1 incelendiğnde öğrencilerin tamamının yaratıcı fikir ortaya koymadığ, tekdüze cevaplar verdiğ söylenebilir. Bazı ğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

K4. Çocuklar için parkları byltrm. Çocuklar için bir müze yapardım. Çocuklar için plajlarda oynamaları için bir alan yapardım. Çocuklar için özel kurslar yapardım. Çocuklar için ana okulundaki sıraları çoğaltırdım.

K5. 9-10-11 yaş için zekâ, eğlence vb. şeyler yaptırırdım. Renkli pler koyardım. ştine "Toplayana şeker verilecek." Yazardım. (ocuk parkında çöpler bu arada) Bir yer açardım. şöyle olurdu. Çocuklar orada her şeyi yapardı. Tabi ki bir büyükleriyle.

K9. Park yaptırırdım. Yeşillik alan yaptırırdım. Sera açıp çocuklar orda besinlerini yardı. Oyuncağı olmayanlara oyuncak dağıtmak.

K18. Çocuklar için sağlıkly yiyeceklerle yapardım. Çocuklar için oyuncak dkkân açardım. Çocuklar için kitaplar verirdim.

ÖK21. Park, lunapark, zıp zıp, bisiklet yolu, güvenli alan, erkek ya da kızlar için şık kıyafetler, ayakkabı, yine şık özel okul, geri dönüşüme önemli bir araştırma odası yapılmasını isterim.

ÖK29. Ders yapmak isteyen ama parası olmayan çocuklara tablet, kitap, defter vb. şeyler için bir kampanya düzenlerdim.

ÖK43. Defter, kalem, hayvanlar için yuva, çocuklar için gerekli olan eşyaları alırdım. Yaşlılar için ev ya da özel okul yapardım.

Yetişkinler için yapacağın işler listesine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 3. Yetişkinler için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Eğitim Kurs Açma	14
	Doğada Aktivite	13
	Sağlık	3

Tablo 3 incelendiğinde görüşler, Eğitim Kursu Açma, Doğada Aktivite, Sağlık başlıkları altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden Eğitim Kursu adı altında 14 kişi matematik, kitap okuma kursları, kütüphane okul açma müzik aletleri öğrenme kursu alt başlıkları altında toplanan ifadeler yer vermiştir. Doğada Aktivite adı altında 13 kişi çimenlik alanları, kafeler, parklar, spor salonları spor aletleri, yürüyüş yolu, spor salonu, jimnastik koşu salonu, şeklinde yapılacak aktiviteleri belirtmişlerdir. Sağlık adı altında 3 ilaç, hastane yapmış eczane, diş doktoru, psikoloji yapılmasını fikir olarak ortaya koymuşlardır. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖK2.Kitap okuma kursları. Bedava araba verirdim. Onlara terapi yapardım.

ÖK3. Psikolog açardım. Masaj salonu açardım. Yaşlılar için sessizlik salonları yapardım.

ÖK5. İşlerini bitirenler için böyle güzel kafeler yapardım. Huzur evlerinde gönüllü olanları koyardım. Yani giriş yaptıırırdı. Her gün müsait olduklarında gelip eğlenirlerdi. Her ay bir yetişkinler için bir yarışma düzenlerdim.

ÖK8. Market. Alışveriş merkezi. Kütüphane. Yaşlılar için okul. El işi yapabilecekleri bir yer.

ÖK12. Bahçe sularken yorulmak yerine makine sulayabilir. Büyüklerimiz yorulursa sallanan sandalyenin yanına makine takıp kahve akıtmasını sağlayabilirim.

ÖK18. Yetişkinler için yemek aletleri yapardım. Yetişkinler için temizlik aletleri yaparım. Yetişkinler için okuma yazma öğretirdim.

ÖK19. Yetişkinler için spor aletleri. Yürüyüş yolu. Kitap okuma salonu. İğne oyası salonu.

ÖK36. Sabah kalkınca kahvaltı yapımı, spor yapımı, öğlen yemeği ve ailecek vakit geçirme ile ilgili çalışmalar yapardım.

ÖK39. Kadınlar için temizlik robotu erkekler için araba alınmasını isterdim.

Hayvanlar için yapacağın işler listesine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 4. Hayvanlar için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Hayvanat bahçesi	35
	Barınak	33
	Doğayı temizlemek	6
	Sağlık hizmetleri	12

Tablo 4 incelendiğinde görüşler, hayvanat bahçesi, barınak, doğayı temizlemek, sağlık hizmetleri üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden

hayvanat bahçesi adı altında 35 kişi, barınma, yeme, içme ve güvenlik olarak 33 kişi, doğayı temizleme anlamında 6 kişi, sağlık sorunlarının giderilmesi, tedavi, robot tasarlama gibi konu başlıklarında da 12 kişi toplanan ifadelerle yer vermiştir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖK4. Sokağa yemekler bıraktım. Sokağa sular bıraktım. Hayvanlar için bakım ocağı yaptım.

Hayvanlar için sokağa yuva yaptım. Hayvanlar için hayvanat bahçelerini büyük yaptım. Hayvanlar için bakım evleri yaptım.

ÖK5. Hayvanlar için barınaklar yaptım. Herke sonları severdi. Kuş, balık, kedi vb gibi şeyleri isteyenlere evcil olarak verirdim. Hayvanlara zarar verenlere ceza verirdim.

ÖK9. Sokak hayvanlarına bir ev yaptırırm. Orada sokak köpeklerine görevliler yemek, su, banyo, taranma her şey olurdu. Kedilere de ev yaptırır. Aynı bakımı yaparım.

ÖK18. Hayvanlar için yemek verirdim. Hayvanlar için ev yaptım. Hayvanlar için onlara yardım ederdim.

ÖK20. Hayvanat bahçesi yaptırırdım. Kafes yaptım. Hayvanat bahçesinde kedi köpek bütün hayvanlar olsun isterdim.

ÖK21. Büyük bir çiftlik ve birçok istediklerini alırım. Hayvanlara bir afiş hazırlayıp hayvanlara zarar vermeme ofisi hazırlarım.

ÖK25. Hayvanlara barınak yaptırırdım. Evcil olmayanlar içinde nesilleri tükenmesin diye çalışma yaptım.

ÖK27. Hayvanlar için bir icat üretirdim ve bu icat şöyle olurdu. Hayvanlar bu icatla dertlerini anlatabilecekler. Hayvanlar için sokaklara ve mahallelere barınaklar yaptım.

ÖK29. Sokaktaki hayvanlar için kulübe, yiyecek, içecek vb. ihtiyaçlarını karşılardım.

ÖK33. Hayvanlara su ve yemek verirdim. Yaralı hayvanlara yardım ederdim.

Mahalle için yapacağın işler listesine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 5. Mahalle için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Yol yapımı	24
	Park ve ağaç dikimi	32
	Geri dönüşüm	13
	Sağlık hizmetleri	6
	Kurumsal yapılar	35
	Oyun alanları	38

Tablo 5 incelendiğinde görüşler, yol yapımı, park ve ağaç dikimi, geri dönüşüm, sağlık hizmetleri, kurumsal yapılar ve oyun alanları üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 24 kişi yol yapımı, 32 kişi park ve ağaç dikimi, 13 kişi geri dönüşüm ve çevre temizliği, 6 kişi sağlık hizmetleri hastane gibi yerler, 35 kişi okul, banka, fırın, eczane gibi kurumsal yapılar ve 38 kişi de futbol, basketbol, spor salonu, halı saha, oyun alanları şeklinde toplanan ifadelere yer vermiştir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖK1.Ev yapardım. Futbol, basketbol sahaları yapardım.

ÖK5. Çöp kutularını renk renk boyardım. Bankaları da rengarenk boyardım. Yaşlı, büyük, küçük, bebek herkes için eğlenceli ve yaşlarına göre yerler yaptırırdım. Her ay isteyen kişileri tatile yollardım. Parayı da ben öderdim.

ÖK8. Geri dönüşüm kutuları. Market. Alışveriş merkezi.

ÖK9. Her gün yolları temizlemek. Her evin yanına geri dönüşüm kutusu koyarız.

ÖK21. Geri dönüşüm kutusu yaptırırım. Hayvanları koruma barınağı ve uyarı levhaları yapardım. Her yeri kurtarabilecek bir düğme butonu

ÖK26. Park ve market yapardım. Yetişkinler için futbol, basketbol, tenis ve voleybol yerleri yapardım.

ÖK28. Her yere çöp kutusu, geri dönüşüm kutusu, vb. şeyler koyardım.

ÖK29. Belki birinin evine internet yapmak istiyorsa onun için alt yapı çalışması yaptırırdım.

ÖK40. Mahallede olan bir bozuk yol, çatlak bir yer varsa muhtarı yönlendiririm

Yukarda bahsedilenler hariç başka yapacağın işler listesine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 6. Yukarda bahsedilenler hariç başka yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Fakirler yardım	34
	Göçmenlere yardım	5
	Kurumsal yapılar	28
	Sosyal yardımlar	41

Tablo 6 incelendiğinde görüşler, fakirlere yardım, göçmenlere yardım, kurumsal yapılar, sosyal yardımlar üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 34 kişi fakirlere ve ihtiyaç sahiplerine yardım, 5 kişi göçmen ve mültecilere yardım, 28 kişi bina, okul, hastane, eczane, karakol gibi kurumsal yapılar, 41 kişi ailelere yardım, yaşlılara yardım, çocuğu olanlara yardım, bakıcı yardımı, avukat ve doktor olup

insanlara yardım şeklinde toplanan ifadelere yer vermiştir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖK3. Bebeklere yardımcı olurdum. Yaşlılara yardımcı olurum. İş yerlerine yardımcı olurdum.

ÖK5. Okullara resim, müzik gibi yerler yapardım. Hastanelere eczane açardım. Uçaklara her şey koyardım. (Su, ilaç, hava maskesi vb.)

ÖK7. Fakirlerin ihtiyaçlarını karşılayan bir yer. Çocuk ve yetişkinlerin eğlenebileceği bir yer.

ÖK9. çarşamba günleri bir bakkalda her şeyi bedava satarım. Ama başka ülkeden veya şehirden gelenler bedava alabilir.

ÖK12. Eski çürük evleri yenilerim. Ağaçları kesmemeleri için afişlerle bilgilendiririm.

ÖK20. Okulda daha çok sınıf olsun. Okulda kütüphane olsun isterdim.

ÖK21. Uzay yürüyüşü orda kırmızı bir uzaylı görmek isterim. Atatürk'ün mezarlığını benim yardımcılarım yapsın

ÖK22. Avukat olup insanları kurtarırım. Doktor olup insanları iyileştiririm.

ÖK34. Suriyeliler ve yeni gelenler konusunda çalışmalar yapardım.

ÖK37. İnsanlara para verecek bir iş ve çocukları mutlu edecek işler yapardım

ÖK44. Annelerin bebekleri için bebek bakıcısı ihtiyacını karşılardım

“Mahallenize göçmenler taşındı. Artık orada yaşayacaklar. Orada yaşamlarına devam etmek için sence ne tür ihtiyaçları olur?” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 7. “Mahallenize göçmenler taşındı. Artık orada yaşayacaklar. Orada yaşamlarına devam etmek için sence ne tür ihtiyaçları olur?” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Eğitim ve dil öğrenme	40

Sağlık	26
Yiyecek ve giyecek	30
Barınma ve ev eşyaları	22
Maddi konular	9

Tablo 7 incelendiğinde görüşler, eğitim ve dil öğrenme, sağlık hizmetleri, yiyecek ve içecek yardımı, barınma ev ihtiyaçları, ev eşyaları yardımı, maddi destekler üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 40 eğitim ve dil öğrenme, 26 kişi sağlık hizmetleri, 30 kişi yiyecek ve içecek yardımı, 22 kişi barınma ev ihtiyaçları, ev eşyaları yardımı, 9 kişi para içerikli maddi destekler şeklinde toplanan ifadeler yer vermiştir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖK3. Çocuklara Türkçe öğrettirdim, Ev yapardım, Çocukları okula yazdırırdım.

ÖK4. Yemek, Su, Eğitim, Sağlık, İnsanları tanıma, Mahalleye alışma.

ÖK7. Ev yapmalarına yardım ederdim. Bizim dilimizi öğrenmelerine yardım ederim. Ve her şeyi tanıttırdım.

ÖK8. Ev yapmalarına yardım ederdim. Bizim dilimizi öğrenmelerine yardım ederim. Ve her şeyi tanıttırdım.

ÖK9. Yemek ihtiyacı. Barınacakları evler. Devletten para. Yatak. Kıyafet. Çocukları varsa oyuncak. Eğitim, Türkçe öğretme.

ÖK12. Yemek veririm. Elbiseler veririm. Ev ayarlarım. Yardım çağırırım. Dilimizi öğretiriz.

ÖK20. Yemek, kıyafet, ev, su, ayakkabı, bebekler için mama, bez gibi ihtiyaçlarını karşılamak isterdim.

ÖK21. Yemek, kıyafet, ev, su, ayakkabı, banyo, yatak gibi ihtiyaçlarını karşılamak isterdim.

ÖK32. Yemek, kıyafet, ev, su, kırtasiye eşyaları, para, ayakkabı, gibi ihtiyaçlarını karşılamak isterdim.

ÖK40. Televizyon, bardak, su ve yemek, saat ve yatak vb. ihtiyaçlarını karşıladım

ÖK43. Yemek, su, ev, kıyafet, ev malzemeleri, para ihtiyaçlarını karşıladım

” Vecihi Hürkuş’la konuşma ve tanışma fırsatın olsaydı, ona neler sorardın? Öğrenmek istediğin konularla ilgili...” soruya ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 8.” Vecihi Hürkuş’la konuşma ve tanışma fırsatın olsaydı, ona neler sorardın? Öğrenmek istediğin konularla ilgili...” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Tasarım	29
	Malzemeler	33
	Düşünceler	26
	Pilot olma isteği	6

Tablo 8 incelendiğinde görüşler, tasarım, malzemeler, düşünceler ve pilot olma isteği üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 29 kişi uçağı nasıl tasarladığı, aklına nasıl geldiği, 33 kişi uçağın yapımında hangi malzemeleri kullandığı nasıl bir araya getirdiği, 26 kişi uçağa bindikten sonraki nasıl düşüncelere kapıldığı, pilot olmaktan ve uçmaktan mutlu olduğu, 6 kişi neden pilot olmak istediği, uçmayı neden sevdiği şeklinde toplanan ifadelere yer vermiştir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖK2. Uçağı nasıl yaptınız? Hangi parçaları nasıl buldun? Zor muydu?

ÖK3. Nasıl uçağı tasarımı yaptığını sorardım. Onunla uçakta uçmak isterdim.

ÖK4. Uçağı yaparken aklınızda ne vardı? Uçağınıza özellik eklediniz mi? Hiç uçağınızdan nefret ettiniz mi?

ÖK5. Uçak yapmak aklınıza nereden geldi? Uçak yaparken ne gibi şeyler kullandınız? Uçakları nasıl yaptınız?

ÖK7. Nasıl bu kadar başarılı olduğunuzu. Yaparken bunu nasıl bulduğunuz. Nerde zorluk çektiğini.

ÖK12. Uçağını sevdin mi? Uçağını nasıl yaptın? Uçağın güzel miydi? Uçağı zor mu bitirdin? Uçak yapmak için neler kullandın?

ÖK13. Uçağı nasıl tasarladınız? Uçağı nasıl yaptın? Uçuşu nasıl kalkış ve inişi yaptın?

ÖK14. Vecihi Hürkuş uçağını stajyerle mi yaptınız? Uçağın birikimlerini siz mi karşıladınız?

ÖK18. Vecihi Hürkuş nasılsın iyi misin? Derdim. Vecihi Hürkuş keşke yanımda olsaydın derdim. Uçağı nasıl yapıyorsan bana da öğret derdim.

ÖK19. Nasıl aklına geldiğini? Nasıl yaptığını? Uçağı nasıl tasarladığını?

ÖK20. Pilot olmak nasıl bir duygu, Nasıl bir duygu uçağa binmek, Uçak yapmak nasıl bir duygu

ÖK24. İlk Türk uçağını yapmak nasıl bir duygu? Uçağı uçurmak nasıl bir duygu hissettirdi? Uçağı yaparken olumsuzluklar yaşadın mı?

ÖK42. Nasıl yaptığını planlarını ve nasıl öğrendiğini sorardım.

ÖK43. Uzaktan kumandalı uçak nasıl yapabilirim? Diye sorardım.

” Bir top düşün. Bu topa öyle bir özellik ekle ki bu top doğa ile ilgili bir sorunu çözebilsin. Onu kullanan insanlar ya da diğer canlı türleri bu yeni topu doğayı korumak için kullansın. Bu top nasıl bir top? Ne tür özellikleri var? Doğayı nasıl koruyacak? ...” sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo9.” Bir top düşün. Bu topa öyle bir özellik ekle ki bu top doğa ile ilgili bir sorunu çözebilsin. Onu kullanan insanlar ya da diğer canlı türleri bu yeni topu doğayı korumak için kullansın. Bu top nasıl bir top? Ne tür özellikleri var? Doğayı nasıl koruyacak? ...” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Şekilsel	21
	Doğayı koruma	42
	Olağanüstü özellikler	37

Tablo 9 incelendiğinde görüşler, şekilsel, doğayı koruma ve olağanüstü özellikler üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 21 kişi topa şekilsel özellikler vermeyi, 42 kişi doğayı koruma, çöp toplama, geri dönüşüm özelliği, ağaç sulama, dikme gibi özellikler vermeyi 37 kişi de topa patlamama, uçma gibi olağanüstü özellikler vermeyi tasarlamıştır. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖK2. Şekli: Yuvarlak. Özelliği: Konuşsun, yürüyebilsin, oynayabilsin. Rengi: mavi.

ÖK4. Topun özelliği: Top insanlar gibi hareket edip doğayı kirletenleri uyarabilir. Topun dış görünüşü: Pembe, beyaz.

ÖK5. Kumandalı olurdu. Topu oraya koyunca 3 metre ilerisine kadar görür. Yani algılar ve buluta gönderir. Bulut da bilgisayara. Bu şekilde çöpler toplanır. Konuşabilir olurdu. Elektrikle kendi kendine hareket ederdi.

ÖK6. Yuvarlandığı yerdeki çöpleri toplansın yani yuvarlanırken çöpler üstüne yapışsın. Top yuvarlanırken kötü gazları içine çeksın.

ÖK11. Bu topa çevreye zarar verenleri uyarsın. Çevredeki bütün kötü olayları düzeltsin.

ÖK12. Adı küre köpektir. Özelliği konuşarak insanları bilinçlendirmektir. Bu köpek başka hayvanları zorluklardan kurtarıyor.

ÖK18. Bu top hiç patlamasın. Bu top çocuklar için oynayabilecek top isterdim. Bu top gökkuşağı olmasını isterdim.

ÖK19. Ali süper tor. Özellikleri: Her şey. Butonla çalışıyor. Butona basınca bir deyimce istediğin oluyor.

ÖK20. Topun delikleri olup içine su doldurup fiske olarak görev yapar. Topun eli kolu olsun çevredeki çöpleri toplansın isterdim.

ÖK21. Onu biri yuvarlarsa o çevreyi temizleyecek Özelliği pembe, mor karışık renklerde. İnsanlardan çevreyi korur.

ÖK24. Yuvarlandığı yerdeki çöpleri toplasın yani yuvarlanırken çöpler üstüne yapışsın Top yuvarlanırken kötü gazları içine çeksın

ÖK25. İçinde mıknatıs olan dışı plastik bir oyuncak top yuvarlanıp içinde mıknatıs olduğu için metal atıkları eğlenceli bir yöntemle çöpleri toplarız.

ÖK26. Ağaçları, çiçekleri sulasın ve sokak hayvanlarına mama ve su vermesi için tasarladım.

ÖK32. Topu attığımda etrafındaki bütün yerdeki geri dönüşüm malzemelerini toplar. Topun adı: Geri Dönüşüm Topu olur.

ÖK36. Topu elektrikli araçlardan yapıp ona elektrik yapardım ve usp içine herşeyi topun içine yüklerdim.

ÖK44. Topun içine bir tohum, bir toprak, bir de su koyardım. Ve doğaya bıraktım.

” Bir sabah uyandığımızda fark ettik ki bütün ağaçlar yapraklarını dökmüş. Bütün ülkelerde şehirlerde yaprağı olan bir ağaç bile kalmamış. Sence bütün ağaçların yapraklarını aynı anda dökme sebepleri neler olabilir? ...” sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 10.” Bir sabah uyandığımızda fark ettik ki bütün ağaçlar yapraklarını dökmüş. Bütün ülkelerde şehirlerde yaprağı olan bir ağaç bile kalmamış. Sence bütün ağaçların yapraklarını aynı anda dökme sebepleri neler olabilir? ...” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Mevsimsel	36
	Küresel ısınma	41
	İklim değişikliği	32
	Rüya	2

Tablo 10 incelendiğinde görüşler, mevsimsel, küresel ısınma, iklim değişikliği, rüya, salgın hastalık üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 36 kişi sonbahar veya mevsimsel bir durumdan dolayı olduğunu, 41 kişi küresel ısınma, hava kirliliği ve çöplerden kaynaklı olduğu, 32 kişi iklim değişikliğinden kaynaklı bir durum olduğunu, 2 kişi rüyada olduklarını, 8 kişi salgın hastalıklardan dolayı bir durum olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖK2. Küresel ısınma. Beslenememiştir. Salgın vardır.

ÖK4. Susuzluk olabilir. Besinlerini kaybetmiş olabilirler. Sonbaharda zamanı gelmiş olabilirler. İklim değişikliğinden olabilir.

ÖK5. İklim değişikliği. Kuraklık. Çok su alma. Besin yetersizliği. Küresel ısınma.

ÖK7. Sonbahar gelmiş olabilir. Sular uzun zamandır kesilmiş olabilir. Besin yetersizliği olabilir.

ÖK12. Büyük bir fırtına nedeniyle olabilir. Sel ağaçları koparmış olabilir. Küresel ısınma nedeniyle olabilir. Sonbahar çıktığı için olabilir.

ÖK14. Sonbahar gelmiş olabilir. Ağaçlara virüs bulaşmış olabilir. Küresel ısınma da olabilir

ÖK18. Bütün ülkelerde sonbahar olmuştur. Uzun süredir sular kesik kalmıştır. Besin yetersizliği.

ÖK20. Sonbahar olması, Hortum çıkmıştır, yangın belki de hepsi bir mum gibi yanmıştır.

ÖK25. İnsanlar doğayı korumadığı için ağaçların yaprakları dökülmüş olabilir.

ÖK27. İnsanların etrafı kirli tutmaması, tehlikeli gazlar, petroller vb. kötü durumlardan oluşmuş olabilir.

ÖK36. Ağaçların zamanları geldiğinde yaprakları dökülür. Sonra da açar.

ÖK37. Sonbahar geldiği için yapraklar dökülmüştür.

ÖK39. Çevre kirliliği, fabrika dumanı

” Plastik şişenin özelliklerini düşün. Plastik şişe ile neler yapabilirsin? Onu hangi işlerde kullanabilirsin? ...” sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 11.” Plastik şişenin özelliklerini düşün. Plastik şişe ile neler yapabilirsin? Onu hangi işlerde kullanabilirsin? ...” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Ev eşyası	42
	Oyuncak	44
	Robot ve tasarım	12

Tablo 11 incelendiğinde görüşler, ev eşyası, oyuncak, robot ve tasarım üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 36 kişi kalemlik, kıyafet, kumbara, masa, sandalye, vazo gibi ev eşyası yapmayı, 44 kişi bebek, oyuncak yapmayı, 12 kişi insan hayatını kolaylaştırıcı robot, hayvanların bakımı, geri dönüşüm robotu ve engelliler için özellikleri olan tasarımlar yapmayı düşünmektedirler Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖK3. Kuşlar için yuva yapabiliriz. Kuşlar için yem kabı yapabiliriz.

ÖK4. Yeniden plastik şişe yapılabilir. Tv kenarları için şeyler yapardım. Masanın üstüne plastik örtü yapardım. Plastik pencere kenarları yapardım.

ÖK9. Plastik şişelerden lazım olacak her şeyi yapardım. Ve geri dönüştürürdüm.

ÖK10. Oyuncaklar yapabilirim. Kardeşime oyuncak yani robot yaparım.

ÖK12. Kıyafet. Şişe. Masa. Sandalye.

ÖK16. Plastikte gemi yapardım. Plastikte masa yapardım. Plastikte insan yaparım.

ÖK18. Vazo, oyuncak, kumbara olarak tasarlayabilirim.

ÖK19. Plastik şişeyi kullanarak su taşımada kullanırım. Geri dönüşüme atarım, Plastik şişe içine dolma yaprağı koyarım Organizatör olarak tasarlarım.

ÖK22. Gemi, kum saati, kalemlik tasarlayabilirdim.

ÖK23. Onu suluk olarak kullanabilirim. Geri dönüşüm yapar gibi onu bir oyuncakım yaparım.

ÖK24.Engelliler için bir tekerlekli sandalye yapardım.

ÖK25. Hayvanlara ev yapardım. Plastik şişe ile oyuncak yapabilirim. Kalemlik yapabilirim. Çiçeklik yapabilirim.

ÖK27. Plastik tabak, bardak, beslenme kutusu vb benzeri ürünler yapardım.

ÖK28. Kalem kutusu ya da oyuncak yapabilirim.

ÖK34. Suyu içip onu kuş yuvası yapabilirim. Ya da geri dönüşüme atarım.

ÖK43. Plastik şişelerin içine köpek, kedi maması, su koyardım. Kapak açtıkça kaplara dökülürdü.

4.2.Sontest Nitel Yöntem Analiz Sonuçları

Sontest aşamasında araştırmada elde edilen bulgular, “Yaşadığın ilçenin belediye başkanı seçilmiş olsaydın, hangi alanlarda iş yapardın? Sorusunun alt soruları olan “Çocuklar için, yetişkinler için, hayvanlar için, mahalle için, bunlardan başka hangi alanlarda yapacağın işler listesi” ne ilişkin görüşler”, “Mahalleye taşınan göçmenlerin bulundukları yerde ne tür ihtiyaçları vardır?”, Vecihi Hür Kuş’a ne sorardın?”, “Topun bir doğa sorununu çözmesi için ne tür özellikleri olmalıdır, doğayı nasıl koruyacak Anlat” sorusuna ilişkin görüşü, ‘Bir sabah uyandığımızda fark ettik ki bütün ağaçlar yapraklarını dökmüş. Bütün ülkelerde şehirlerde yaprağı olan bir ağaç bile kalmamış. Sence bütün ağaçların yapraklarını aynı anda dökme sebepleri neler olabilir? İlişkin öğretmen görüşlerine göre, ‘Plastik şişenin özellikleri nelerdir? Plastik şişe ile neler yapabilirsin? Onu hangi işlerde kullanabilirsin? Onu kullanarak yapabileceğin işlere ilişkin olmak üzere altı tema olarak incelenmiştir.

Yaşadığın ilçenin belediye başkanı seçilmiş olsaydın, hangi alanlarda iş yapardın? Sorusunun alt soruları; Çocuklar için yapacağın işler listesine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 12. Çocuklar için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Park Alanı	21
	Kurumsal yapılar	19
	Robot yapımı	20
	Oyuncak yapımı	17

Tablo 12 incelendiğinde görüşler, park alanı, kurumsal yapılar, robot yapımı, oyuncak yapımı üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 21 kişi çeşitli aktivitelerin olduğu, insanların özellikle çocukların eğleneceği park alanı yapmak, 19 kişi okul, hastane, barınak, kütüphane gibi kurumsal yapılar yapmak, 20 kişi çeşitli özellikleri olan çocukların eğlenebileceği robot yapımı, 17 kişi de oyuncak yapımı şeklinde ifadelere yer vermiştir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖE1. İlçede 5 tane lunapark açarım. Liseliler için orman görünümlü kitap okuma yeri yaptırırım. Köylere okullar, imam hatipler, spor kursları vb. öğretim alanları yapardım. 3 katlı yaşlarına göre farklı odalı bir oyuncak kütüphanesi yaptırırdım. Farklı alanlarda bölümleri bulunan bir bilim fuarı açtırırım. Kaydıraklı yaşlara göre ayrı havuzlu farklı seviyede atlama tahtalı akua park yaparım. Bir spor okulu açtırırım. İçinde yaşlara göre farklı alanlar bulunur: Kikboks, güreş, karate.

ÖK2. Çocukların eğlenmesi için ben bir robot yaparım. Robot çocuklar ne isterse getirir. Ben ağaç ev yapardım. Çocuklar nereden iniyor? Çocuklar merdivenlerden inerse yorulurlar. O yüzden ben yürüyen merdiven yapardım. İçine de hep

oyuncaklar koyardım. Ben bütün çocuklara şarkı çalması için piyano alırdım. Eğer küçük çocuklar çalamıyorlarsa sağ köşede bir tuş var. Ona basıp sarı renkli ışıklandırma olur. O nereyi gösteriyorsa oraya basacak ve yavaş yavaş şarkı çalmaya başlayacak.

ÖE3. Baş döndürücü eğlenceli komik robot, güneş enerjisiyle çalışacak çocukları sırtına alıp dönecek. Robot otomatik olarak kollarından salıncak çıkıp çocuklar eğlenecek robot çocukları eline alıp çocukları havaya kaldırılacak. Ağaç evin içinde kaydırak ve salıncak düğme çocuklar düğmeye basınca otomatik olarak oyuncak çıkacak. Kumandalı araba güneş enerjisiyle çalışacak. Araba ağaca, robota, aslana ve file dönüşebilir.

ÖE4. a. Çocuklar için bir lunapark yapardım. Bu lunapark uzay lunaparkı olurdu. Çarpışan araba yerine uzay aracı şeklinde olurdu. Dönme dolaplar meteor taşı şeklinde olurdu. Korku tüneli yerine uzay boşluğu yaparım. Atlı karıncaların şeklini değiştirir dünya ve gezegenler şeklinde olur. Lunaparkın girişine uzaylı şeklinde ahşap koyardım. Bu lunapark sabah güneş enerjisiyle akşam elektrikle çalışır. Pamuk şekerleri uzaylıların yiyeceği şeklini verirdim. Amacım çocukların daha çok daha eğlenebilmesi.

b. Çocuklar için bir spor alanı yapardım. Bu spor alanında spor yaparken bir anda istediği müziği dinleyebileceği bir alan yaparım. Bunu yapma amacım çocukların daha sağlıklı olması.

ÖE5. a. Bir uzay parkı yapardım. Onun içinde uzay mekiğinin içinde animasyonlu ekran var. Orada uzaya gidiyormuş gibi olur. Dönme dolabın yanlarına duvarlar yapar. İçine yıldızlar, ay, gezegenler olur ve uzayda dönersin. İçinde resim ve tuvaler olan projeler eğlenceli sporlar vardır. Kapalı bir gelişim odasında müzik el becerilerini geliştirebilirler. Küçük mucitler kreşinin içinde deneyler bilim, bilgi, düşünme becerilerini geliştirebilirler. Uzay evi içinde uzay mekiği gezegenler astronotlar olurdu. Uzay atölyesi içinde meteor parçalarını inceler ve uzayda

bulunan parçaları getirip incelerler. Yapay zekâ ve uçan robotlar olur onlara bilgi verir. Uzay turu merkezleri insanları uzaya götürüp getirirler.

b. Köpekler için ve kediler için pati park yapardım. Orada insanlar kedilerini ve köpeklerini oynatırlardı. 0-3 Yaş: Uzay parkları, bilsem gibi merkezler. Çocuk ve Sanat ile ilgili merkezler. Üstü kapalı gelişim oyun odaları. Küçük mucitler kreşi. 03-06 Yaş Arası: Uzay evi, çocuk ve sanat merkezleri, bilim ve sanat merkezi, uzay atölyeleri, yaratıcı çocuk atölyeleri, uçan ev. 06-18 Yaş: Bilim atölyeleri, müzik ve görsel sanatlar kursları, yaratıcı moda tasarım evleri, yapay zekâ ve robot kursları, uzay turu merkezleri, uçan vagonlu tren.

ÖE6. 0-3 yaşlara top, ev yapardım. Eğlenmeleri için yapardım. 3-6 yaşlara ışıklı ufo aracı yapardım. Dinlenmeleri için. 12-15 Yaş: Kapanıp açılabilen ev gibi halı saha yapardım. Üşümemeleri için. Tüm bunları geri dönüşüm malzemeleri ile yapardım. 18-22 Yaş: Uçan araba yapardım. Trafik yoğunluğu azalsın diye. Arabayı metalden yapardım. 22-25 Yaş: Uçan motosiklet yapardım. Trafik azalsın diye. Çalınmaması için garaj yapardım. Çocuklar için çanta yapardım. Çocuklar ağır olduğu için taşıyamıyor. O yüzden uçan çanta yapardım.

ÖK7. a. Çocukların resim çizebileceğine yardımcı olan bir robot yapardım. Robota özel bir oda yapardım. Çocuklar o odanın içinde resimler çizecekler. Robotun ana ekranını yaparım. Bu ana ekran tablet gibi olacak. Çizeceğim resmin ana ekranına göster dediklerinde ekran resmi tarayıp ona resmi nasıl çizeceğini gösterecek. Ona yardımcı olmuş olacak.

b. 8-10 yaş çocukları için bir voleybol sahası yapardım. Bu voleybol sahasını özel soyunma kabinleri olacak. Soyunma kabinlerinin içinde dört tane kol olacak bu kol eşyaları tutacak. Bir sinema yeri kuracağım. Yağmur yağarsa ıslanmamaları için oturakların şeffaf olacak. Oturağın arkasına şemsiye yapıştıracacağım. Bir ip aparatı koyarak ipi çektiklerinde şemsiye hem açılacak hem kapanabilir olacak. Böylece

çocuklar yağmur yağdığında sinema izlerken ıslanmayacak. Çocuklar için oyuncak dağıtırdım.

ÖE9. Kocaman bir lunapark yapardım. 0-3 yaş, 3-6 yaş, 6-9 yaş, 12-16 yaş grubu için ayrı şeyler yapardım. 0-3 Yaş gruplarına göre küçük park, 3-6 ve 6-9 yaş grubu için uzay labirenti. Labirentte kaybolmamaları için kamera koyardım. 12-16 yaş için kolej yapardım.

ÖK10. Hayal evi, sanat evi, bilim evi, komik müze. Bir tren yapardım. O trende eğlenceli üç boyutlu kitaplar olurdu. Okuma yazma bilmeyen çocuklar 3 D boyutlu görüntülerden yararlanırdı.

ÖK15. Parklar yapardım. Dönme dolap uzay gemisi gibi olacak. Kaydıraklar ise ucunda top havuzu si olan bir kaydırak olacak. Salıncağa binenler uzay boşluğunda geziniyormuş gibi olacak. Özel okullar yapardım. Okullar bedava olacak. Okul sınıfın duvarları rengarenk olacak. Dersler 40 dakika, teneffüsle 20 dakika olacak. 3 haftada bir gezi olacak. Özel çocuklar için park yapardım. Parkın etrafı duvarlarla çevrili olacak. Çünkü diğer çocuklar özel çocuklara zarar vermesin. Ani hareketlenme yapmasınlar diye salıncakların yaslanma yerleri uzun olacak. Kaydırak ise salıncağa benzeryaslanma yeri yazım tekeri bir oturak olacak. Önünde güvenlik için ip olacak. Bu güvenlik ipi salıncakta da olacak.

ÖE17. Eğer ben belediye başkanı olsaydım çocuklar için bisiklet sürebileceğimiz alanları, yolları çoğaltırdım. Bisikletlerimizi park edebileceğimiz ve şarj edebileceğimiz düzenler hazırlardım. Belediye olarak her ilkokulun spor ve sanat takımlarının olmasını mecburi kılardım.

ÖE19. Çocuklar için her mahalleye park yapardım. Fraklı ülkelerdeki çocukları bir araya getirirdim. Çocuklar ileride hangi meslek sahibi olmak istiyorlarsa bir gün boyunca o mesleği yapabilirler. Geçmişte oynanan oyunları öğretirdim. Her mahalleye kütüphane yaptırırdım. Çocukları mutlu edecek gösteriler yaptırırdım.

Köyde yaşayan çocukları şehir gezilerine gönderirdim. Doğayla iç içe olmalarını sağlardım. Çocuklar için el sanatları kursu açardım.

ÖE21. Çocuklar eğitim görsün diye Kedi Okul yapardım. 9-11 yaş arası canavarlı gondol yapardım. Bir dolap yapardım ama içinde çocukların hayal ettiği oyuncaklar çıksın. Çocuklar eğlensin diye Marsta çarpışan arabalar yapardım. Bazı oyuncakları olmayan çocuklara hayallerindeki oyuncak yapan bir dolap yapardım.

Yetişkinler için yapacağın işler listesine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 13. Yetişkinler için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Huzur evi	22
	Park	20
	Kütüphane	19
	Spor salonu	11
	Ulaşım araçları	4

Tablo 13 incelendiğinde görüşler, huzur evi, park, kütüphane, spor salonu, ulaşım araçları başlıkları altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 22 kişi huzur evi, 20 kişi park, 19 kişi kütüphane, 11 kişi spor salonu, 4 kişi ulaşım araçları ortaya koymuşlardır. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖE1. a. Huzur evi yapardım. Nasıl bir huzur evi? Masaj koltukları, spor aletleri olan, okuma yazma bilmeyenler için özel eğitim sınıfı olan orman görünümlü hoparlörlerden kuş sesleri çıkan orman görünümlü bir odası olan, hayvan sevenler için de özel odası olan bir huzurevi yaptırırdım.

b. Yetişkinler için nasıl bir park yapardım? İçinde laleler bulunan, bol yeşillikli piknik alanı olan gürgen, meşe, çınar, kiraz ağaçları bulunan kokoreççi döner, patates kızartması satan bir lokantası bulunan bir park açtırdım.

c. Yetişkinler için nasıl bir kütüphane yapardım? Kütüphanenin içi orman gibi olurdu. Ağaçların içinde kitap rafları olurdu. Hoparlörlerden kuş sesleri çıkardı. Kütüphanenin içinde yeşillikler ve ağaçlar olurdu.

ÖK2. a. Yetişkinler için huzurevi. Ben ilk önce pencereden ses gelmesin güçlü cam ile pencere yapardım. Bu güçlü cam mesela dışardan ses gelirse bu güçlü cam sayesinde ses gelmiyor. Sonra yetişkinlerin omuzları her zaman ağrıyor. O yüzden bir çözüm buldum. Omuzları daha iyi yapan bir makine. Bu makine omuzları çok iyi yapıyor. O yüzden yetişkinler bu makinayı kullanırlar. Yatak ise tablet gibi orda var. Orada yatacak nasıl rahat olsun diye belirleyecek. Çok güzel rahatça yatacak. Yetişkinler hep mutfakta kahvaltı ediyorlar. Balkonda koltuk ve masa balkona koyardım. Manzaraya bakarak kahvaltı ederler.

b. Yetişkinler için kütüphaneyi ücretsiz yapardım. İçinde yetişkinlere uygun kitap olurdu.

ÖE3. Yaşlıların tüm ihtiyaçlarını karşılayan büyük bir yaşlı mutluluk köyü kurardım. İçinde mutlu olmalarını sağlayan her şey olan bir köy.

ÖE4. a. Yetişkinler için bir huzur evi yapardım. Bu huzur evinin içi çok lüks olurdu. Her odanın içinde bir sürü eşya olurdu. Bu eşyaların da özellikleri olurdu. Koltuğun özelliği istediğimiz zaman soğutup ısıtabiliriz. Büyütme küçültme özelliği olur. Yatağın ısınma, soğuma özelliği olur. Masanın kendi kendine yemek hazırlama özelliği olur. Sadece ne istediğini söylüyorsun. Televizyona istediğin kanalı söyleyince açabiliyor. Dolabın istediğin ayarı kurabiliyor. Amacım daha pratik ve rahat olsun. Bir de huzurevinin ortasında akua park var. Yetişkinler için bir park yaparım. Bu parkta 30'dan fazla spor aleti var. Bu spor aletleri güneş enerjisiyle çalışıyor. Çünkü hangisine binersen sadece tutunman gerekiyor. Çocukların kaydırakları varmış. Sanki kayıyorlarmış gibi yetişkinler de kayabilecek. Yetişkinlerin kaydırakların boyu 1-2 km olacak. Sonunda suya düşecek. İsterse suyun sıcaklığını

kendisi ayarlayabilecek. Bir de mega salıncak olacak. İki kişi birden salıncağa binebilecek. Tahterevalli motorlu olacak. Kim binerse o uçabilecek. Yetişkinler için bir kütüphane yaparım. Bu kütüphaneye neyi istersen onu getirebilirsin.

b. Yetişkinler için bir saat yapardım. Bu saat diğer saatler gibi değil. Saatin bir malzemesi daha var. O malzemeyi bir şeye takınca seni takip ediyor. Amacım yetişkinler veya insanlar tatile gidince bavulları ellerinde taşımasınlar.

ÖE5. Huzurevi yapardım. Şöyle dışı uzay görünümüne olurdu. İçi çiçekli ve kuş sesli olurdu. Bahçesinde uzay büfesi. Yanları duvarla kapalı içinde uzayı anımsatan yıldızlar, gezegenler ve astronotlar olurdu. Kafe ve havuz olurdu. Bir güneşe benzer balonun içinden her yer görünür dışından içi görünmez olur ve uçardı. Kumandayla ve güneş enerjisi ile çalışırdı. Dışarısı uzayla ilgili maketlerle çevrilmiş olurdu. Huzurevinin bahçesine bir uzay görünümüne dere ve kuyu yapardım. Ve içinde bir dünyadan kova olur. Elektrik ile suyu yukarı taşır. Mesela huzur evine güneş enerjisi ile çalışan ilkyardım robotu olurdu. Yaralı olanlara gidip muayene eder. İlaçlarını yazar ve verir. Kör ve görme engellilere ilacı nasıl kullanacaklarını söyler ve içirirdi. Yetişkinler için kütüphane yapardım. Kütüphane içinde uçan ve konuşan kitaplar yapardım. Işık ve güneş enerjisinden gücünü alarak konuşur ve uçardı. Kitaplar ve kütüphane uzay görünümüne olurdu. Uzayda yer çekimi olmadığı için kitaplar uçarmış gibi havada durur. İnsanlar havada kitap okurdu. Kütüphane ters ve müknaş gücü ile havada uçardı. Kütüphanede her bir odanın kendine özel kitap bulma robotu vardır. Robotlar elektrik ile çalışır. Parkta elektrikli salıncaklar olurdu. Akülü kaydıraklar olurdu. Parkta uçan gezi odaları olur. Güneş enerjisi ile çalışırdı. Parklarda güneş enerjisi ile çalışan tahterevalli yapardım. Yoksul insanlar için sokaklara bir makine koyardım. Tuşa bastığında çeşmeden çorba akar. Bir alt kapaktan ekmek diğer musluktan su akar. Astronotlar için animasyonlu uzay evi yapardım. İçindekiler güneş enerjisi ile çalışır.

ÖE6. a. Huzurevi yapardım. İlkyardım odası, dinlenme odası olurdu. İçinde yaşlılar için konuşma odası olurdu. Uçan robot olurdu. İlk yardım odasında ilk yardım çantası, ameliyathane ve röntgen cihazı koyardım. Dinlenme odasında televizyon,

masa, koltuk ve dolaplar yapardım. Yaşlılar konuşma odasında telefon, bilgisayar, masa, koltuk olurdu.

b. Yetişkinler için parklar yapardım. İçinde uçan masa, spor aletleri (kumandalı) uçan sandalye ve uçan kumandalı odalar olurdu. Uçan masa kumandalı olurdu. Masayı farklı yerlere taşıyabilirdik. Spor aletleri kumandalı olurdu. Çünkü bazı yaşlılar spor aletlerinde zorlanıyor. Kumandaya tıklayınca içindeki sistemin nasıl çalıştığını anlatılır. Uçan sandalyenin arabaya benzer bir yapısı olur. Kumanda eklerdim. Sağa, sola, yukarı, aşağı gidebilir. Otururken istediğimiz yere gidebiliriz. Uçan odalar kumandalı olur. Odayı istediğimiz yere kumanda sayesinde taşırız. Odayı istediğimiz yere kumanda sayesinde taşıyabiliriz.

c. Yetişkinler için kütüphane yapardım. İçinde uçan raflar olur. İsteddiğimiz kitabı bulabilmek için robot olur. Uçan robotlar sayesinde kitapları daha kolay bulabilir ve ulaşabiliriz.

ÖK7. a. Yetişkinler için parklar yapardım. 18-20 yaşlarındakilerin zayıflamasını sağlayan bir park yapardım. İnsanlar parkta önce tırmanacak sonra kaydıraktan kayıp koşmaya başlayıp tekrar aynı şeyleri yapacak. Böylece zayıflayabilecekler.

b. Yetişkinler için huzurevi hazırlarım. Masaj koltuğu, sağlık için özel bir oda, odanın içinde yara bandı, pamuk ve ilaçlar olacak. Bu sayede hasta olanlar hemen odada iyileşebilecekler. Huzurevinin içinde sallanan sandalyeler koyarım. Dışardan gelen seslerin azalması için pencerelere koruyucular taktırırm. Ev robotu da koyarım. Bu sayede çoğu işi robotlar yapacak. Siz dinlenebileceksiniz.

c. Eğlence amacıyla uzay mekiği bir kütüphane yaparım. Büyük veya orta boylarda bir uzay aracı yaparım. İçine de led ışık takardım. Üstüne de plastik bir cam koyarım. Üstünü açıp kapatabileceğimiz bir şey koyarım. Tahtadan bir uzaylı yaparım. Uzaylının elini kitap tutabileceği gibi yaparım. Böylece kütüphane eğlenceli olacak.

ÖK8. a. Huzurevi. Doğal manzarayı izleyecek yere yaparım. Yetişkinlerin odalarına kitap koyardım. Yetişkinlerin ihtiyacına cevap verecek tüm malzemelerle donatırım. Sallanan sandalyeler, saat, kıyafet, para ve sağlık eşyaları koyarım. Her yere

kameralar yerleştiririm. Birçok kitaplar çalışmak için kare masalar ve kitaplıklar koyarım.

b. Park yapardım. Spor malzemeleri ve banklar koyarım. Bir alana yetişkinlere özel tuvale t yapmak. Koşu alanı, salıncaklar yaparım.

c. 20-25 yaş için ehliyet alabilmeleri için kocaman bir baraj yapardım. Çünkü otoyolda daha eğitimleri olmadıkları için kaza yapabiliyorlar. 30-35 yaş için belki askere gitmek isteyenler için özel bir askeri üst yapardım. Burada bütün eğitimleri verirdim.

ÖK10. a. Huzurevi yapardım. Huzurevine birkaç robot koyardım. Huzurevini 10 katlı yaparım. Her katta sağlık robotu, yemek robotu, bakım robotu, güvenlik robotu, her oda da güvenlik robotu ve şoför robot koyardım. Asansör koyardım.

b. Yetişkinler için spor parkı yaparım. Otomatik spor

c. Ağaç kütüphanesi yaparım. İçine farklı, ilginç, şaşırtıcı araç gereçlerle dolu kitaplar koyardım.

ÖK14. a. Yetişkinler için park yapardım. Mıknatısla çalışan park. Parkın içinde kütüphane.

b. Elektrikle çalışan uçan araba yapardım. Yetişkinlerin okula veya bir kursa yetişmesini sağlar.

c. Yetişkinler için okul yapardım. Yetişkinler için spor alanları yapardım.

ÖK17. Kitap evleri yapardım. İçinden deniz dalga sesleri gelen. Hava soğuk olduğu için denize giremiyoruz. Bu kitaplar denizde gibi hissettirecek. Zor parkurlar yaptırırım. İçinde uzay görünümü olan güneş, dünya, yıldız ve ay olur. Huzur evi yaptırırım. Okuma yazma bilmeyenlere öğretmen olacak.

ÖK18. Bir huzurevi yaptırım. İçinde lüks eşyalar olurdu. Yetişkinler için silah atış mekânı yapardım. Hem kafayı kaşıyan hem de sırtı kaşıyan bir alet yapardım. Şarkıcılık ve artistlik merakı olanlara kurslar açardım. Yaşlıların işlerini kolaylaştıran robot ve araba yapardım. Parklar ve kütüphane yapardım. Kitap okuma yeri yaparım.

ÖK22. Yetişkinler için park yaparım. Uzun kaydıraklar yaparım. Atlı karınca olur. 18-20 yaş için zor parkurlar olur. Çarpışan araba. Kütüphane yaparım. İçinde sahil gibi yer yaparım. Macera, komik ve ahlaklı kitaplar koyardım.

ÖE23. Kütüphane yaparım. İçinse Nutuk kitabı, macera kitapları, tavus kuşu kitabının serisini koyardım. Koca koca kartonlardan kitap figürleri yapardım. Nutuk kitabının üzerine Atatürk'ün imzasını yapıştırırdım. Yetişkinler için evsizlere ev yaparım.

Hayvanlar için yapacağın işler listesine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 14. Hayvanlar için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Mama üretimi	20
	Barınak	21
	Hayvan parkı	9
	Hayvanların tedavisi	4
	Yiyecek kapları	17

Tablo 14 incelendiğinde görüşler, mama üretimi, barınak, hayvan parkı, hayvanların tedavisi, yiyecek kapları temini üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 20 kişi mama üretimi, 21 kişi barınak, 9 kişi hayvan parkı, 4 kişi hayvanların tedavisi, 17 kişi yiyecek kapları temini toplanan ifadelerle yer vermiştir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖE1. Mamalar. Hayvanlar için nasıl bir mama ürettirdim? İçinde et, ekmek, bisküvi tanecikleri olurdu. Bu yiyecekler suyla karıştırılarak kare kalıplara dökülerek yapılırdı. Hayvanlar için tavan yüksekliği 40 cm olan 3 odalı bir kulübe yapardım.

ÖK2. Hayvanlara tahtalarla yuva yapardım. Yuvanın önüne mama ve su koyardım. Bütün sokakların kenarlarına mama ve su koyardım. Kuşlara da ya evin önüne ya da bahçede yem dağıtırdım. Leylekle r için barınma yeri. Sıcak ülkelere giderler. Soğukta yaşayamazlar.

ÖE4. Mamalar ve kulübeler. Hayvanlar için sokaklara mama koyarım. Koyduğum yerlerin yanına su da koyarım. Mama kaplarının üstüne kedi veya köpek resmi koyarım. Hangi mama hangisinin karışmaz. Hayvanlar hem aç kalmaz. Hem de mutlu olur. Hayvanlar için bir kulübe yaparım. Bu kulübede özel ısıtmalı sistem olur.

ÖE5. Bir pati park yapardım. İçinde güneş enerjisi ile çalışan bir mama ve su kabı yapardım. Ama kedi ve köpekleri görmesi için bir kamera takardım. Böylelikle hayvanları görünce kaba yem ve su dökerdi. Uçan kulübeler yapardım. Apple merdiven yapardım. Kulübe mknatıs ile uçardı.

ÖE6. Hayvanlara yiyecek için her gün belediye arabası hayvanları olan evlere hayvan yiyecekleri dağıtacak. Dışarda kalan hayvanların yiyecek ihtiyacı karşılanacak. Mama kapları dağıtılacak. Kulübeler için evlerin önüne kulübe konulacak. İçinde mama kapları olacak.

ÖK7. a. Köpeklerin, kedilerin, kuşların ve bütün hayvanlar için dışarıdan yiyecek ve içecek koyulacak. Ama bunların özel kapları olacak. Bir kartona iki kap yapıştıracağım. Birine mama diğerine su koyacağım. Bu kaplardan daha çok yapıp sokakların farklı yerlerine koyacağım.

b. Kulübeler: Köpekler, kediler ve kuşlar için kulübe yapacağım. Ahşaptan kulübeler olacak. Kulübede eski yastıklar olacak. Dışını süsleyeceğim. Böylece hayvanlar üşümeyecek.

Ö K12. Hayvanlar için bir makine yaparım. Bir yeri su bir yer mama bölümü olan. İnsanlar elini koyduklarında su ve mama gelince 100 metre uzaklıkta koyuca bir kulübe yapıp yanına koyacağım. Hayvanlara kulübe yapacağım. Kulübenin içine yumuşak yataklar koyacağım.

ÖK17. Hayvanlara iyi davranılmasını canlarını yakmayacak ve korkmayacak şekilde hijyenik havalandırmalı iyi bir araçla tedaviye götürmelerini sağladım. Mamalarının kalitesinin kontrol edilmesini sağladım. Sokak hayvanlarına zarar veren kişilerle ilgili ihbar geldiğinde zabıta, polis vb gereken işlemleri yaptırırım. Asayiş için gerekirse para cezası verilir. Ücretsiz hayvan hastanesi yaparım. Sokaktan ve barınaktan engelli ve bakıma muhtaç hayvanları sahiplenen hayvan severlerin tüm ihtiyaçlarını belediyenin karşılamasını sağladım.

ÖK19. Her mahalleye mama bırakılmasını isterdim. Hayvanlar konusunda insanları bilinçlendiririm. Hayvanlara zarar veren kişileri tespit ettirip gereken işlemleri yapılmasını isterdim. Aşırı avlanma, ışık kirliliği vb şeyleri engellenebilir, israftan daha fazla kaçınılabilir. Çünkü bunların hepsi doğrudan ya da dolaylı yolla hayvanları ve diğer canlıları etkiler. Hayvanları ve çektiklerini insanlara tanıtmak için yazarlarla ve yayınevleriyle konuşulup romanlar yazılabilir. Hayvanlarla ilgili posterler asılabilir.

ÖK21. Dev rengarenk barınak yapardım. Kedi kaplamalı kap yapardım. Ama kabin içine bitmeyen mama koyardım. Oyuncak: Yumak oyuncak, kemik plastik. Hayvanların canı sıkılmasın diye oyuncak yaparım. Bazı sahipsiz sokakta kalan hayvanlara ölmesinler diye barınak yaparım.

ÖE22. Hayvanlar için mamalar, (yiyecekler), kulübeler (barınma), kedilere balık şeklinde mama yaptırırım. Köpeklerle tavuk şeklinde yiyecek veririm. Sevdikleri için yaptırırım.

Mahalle için yapacağın işler listesine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 15. Mahalle için yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Teknolojik özellikli sınıf	20
	Spor alanları	18
	Teknolojik arabalar	13
	Okul yapımı	22

Tablo 15 incelendiğinde görüşler, teknolojik özellikli sınıf, spor alanları, teknolojik araçlar, okul yapımı üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 20 kişi teknolojik özellikli sınıf, 18 kişi spor alanları ve parklar, 13 kişi araba ve teknolojik araçlar, 22 kişi okul yapımı şeklinde toplanan ifadelerle yer vermiştir. Yapılan her şeyde farklı farklı düşüncelerde teknoloji fikirlere yer verilmiştir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖE1. Elektrikli araçlar yaptırırım. Ulaşım için. Yuva, yiyecek, su, sıcak bir yer. Büyük bir ev yapardım. Türkçe öğretirim. Küçük bir okul ve kütüphane koyardım.

ÖK2. Okul yapardım. Okul iki katlı olacak. Tam ortasında rengarenk merdivenler olacak. Alt katta 1. 2. 3. Sınıflar olacak. Üst katta 4. 5. Ve 6. Sınıflar olacak. Bahçesi ve çatısı rengarenk olacak. Bahçesi rengarenk olacak. İki kaydırak biri pembe biri mavi renk olacak. Salıncaklar olacak Biri kırmızı biri yeşil renkte. Bahçesi yuvarlak olacak.

ÖE3. Ev yapardım. Evin içinde düğme olurdu. Düğmeye bastığında istediği şey gelir ve ihtiyaçlarını karşılar. Türkçe öğretimi yapardım. Türkçe öğretimi ile ilgili bir kurs açardım.

ÖE4. Mahallenin yollarını düzeltirim. Yollar çok bozuk olduğu için arabalar kaza yapıyor. O yüzden yolları düzeltirim. Yeni marketler yaparım. Çünkü marketler uzak olduğu için insanlar yoruluyor. Yeni evler yaparım. Eski evler depremde yılıyor ya da çatlıyor. Sokaklara su fiskeyi yaparım. Çünkü yangın olduğu zaman itfaiye gelir. Suyu bittiğinde oraya bağlarlar ve suyu devam eder. Sokaklara fidan dikerim çünkü daha sağlıklı olur.

ÖE5. Uzay görünümlü okullar yaptım. Asansör yaptım. Mıknatıs ile uçan yıldızlar yaptım. Bir park yaptım. Tahtadan tabanını yaptım. Üstüne de mahallenin kuşbakışı halini koydum. Küçük bir elektrik pervanesi yaptım. Yuvarlak yere bir çubuk yaptım. Çubuğu çevirince pervane döner. Elektrik ile mahallenin ışığı yanar, aydınlanırdı. Bir mıknatıs ile uçan bir spor salonu yaptım. Akıllı merdiven yaptım. İçi uzay görünümlü olurdu. Yuvarlak bir halı saha yaptım. İçinde topu getiren robot yaptım. O güneş enerjisi ile çalışır. Hakeme, futbolculara, teknik direktörlere özel yerler yaptım. Uzay kolejleri yaptım. İçinde astronot odalarından uzay bilgisi dersleri olurdu.

ÖK7. İlkokullar için okulun bahçesine şişme kaydırak yaptırardım. İçine farklı oyuncaklar koyardım. Parklara salıncaklar ve uzun kaydıraklar koyardım. Böylece çocuklar daha çok eğlenecek. Beraber oynayabilecekler.

ÖK9. Kapanıp açılabilen sınıflar yaptım. Spor salonlarında yüzme havuzu olurdu. Işıklı olurdu. Robot havlu, tost ve enerji içeceği getirirdi. Mahalle için güzel bir okul yaptım. Mahalleye büyük bir otopark yaptım. Büyükler ve küçükler için park yaptırardım. Sporcular için açık hava spor alanları kurardım. Her çeşit alet olurdu. Futbolcular için 90 m gerçek stadyum yaptım. Yatılı okullarda kalmak isteyenler için büyük bir kolej yaptım.

ÖK10. Cam sınıfı yaptım. Açılıp kapanabilen okul çatısı yaptım. Her yere okul yaptım. Akıllı tahta olurdu. Öğrenciler istediği yere otururdu. Yetişkinler, çocuklar ve hayvanlar için ayrı ayrı park yaptım. Parkta engelli sandalyeli salıncak,

ÖK11. Okulun altında basketbol sahası olan bir okul yapardım. Tahtada otomatik izleme geri alma olurdu. Her yaşa uygun parklar ve salıncaklar yapardım. Salıncaklar süreli olurdu. Spor salonları, halı saha yapay çim olurdu. Giyinme odası dolabı kilidi istediğin bir şeyi yazıyorsun ve o kilidin oluyor. Kolejler yaparım. Işık sistemli olurdu. Öğretmen istediği renge basınca yanan bir şey yaparım. Ağaç dikme yapardım. Ağaçları sulama Fıskiye ile ışıklı olurdu.

ÖK17. Işıldayan ışıklar içinde olan halı sahalar yaparım. Spor salonları yaparım. Sebze ve meyve bahçeleri olan. Her evin önüne yangın söndürücü koyarım. Her yerin yakınlarına durak koyarım.

ÖE18. Okullar, parklar, spor salonları, halı sahalar, kolejler. Evi olmayan kişilere güzel bir ev verirdim. Onları bir işe sokardım. Maaşı ile yaşardı. Eşya almaya parası olmayan kişilere haftada bir dolaşıp pantolon vb. şeyler verirdim.

ÖK19. Her mahalleye ağaç diktiririm. Okum ayazma bilmeyen kadın, çocuk ve erkeler için kurslar açtırırım. Mahallenin temizliği içi çalışmalar düzenlerdim. Mahalleye çeşme yaptırardım. Çocukların eğitimlerini desteklemek için kurslar açtırardım. Her mahalleye kütüphane yaptırardım. Her mahallenin bisiklet ve yürüyüş yollarına özen gösteririm.

ÖK22. Okullar, parklar, spor salonları, halı saha, kolejler (Özel okullar). Denizin ortasına okul yapardım. Uzay şeklinde park yaparım. Spor salonlarını daha çok kişi gelsin diye büyütürüm.

ÖK23. Mahalle için okul yaparım. Atatürk posterleri bir okul yaparım. Okula park yaparım. Mahalleye park yaparım. Borulu, kaydıraklı olan bir park spor salonu, yaparım. İçine koşu bandı, ağırlıklar, jimnastik eşyaları, halı saha yapardım. Zeminini gerçek çim olurdu. Kulübün ismi Spor Akademisi olur.

Yukarda bahsedilenler hariç başka yapacağın işler listesine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 16. Yukarda bahsedilenler hariç başka yapacağın işler sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Robot tasarımı	22
	Meslek sahibi olma	4
	Teknolojik içerikli projeler	23
	Sosyal yardımlar	7

Tablo 16 incelendiğinde görüşler, robot tasarımı, meslek sahibi olmak, teknolojik içerikli projeler, sosyal yardımlar üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 22 kişi kullandığı alanlara göre değişik özellikli robot tasarımı, 4 kişi öğretmen, marketçi vb. meslek sahibi olmak, 23 kişi insan hayatını kolaylaştırıcı değişik fikirlerle donatılmış teknolojik içerikli projeler, 7 kişi de çeşitli konularda sosyal yardımların sağlanması şeklinde ifadeler yer vermiştir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖK1. Motorlu otobüsler yerine treleybüsler kullandırırım. İhtiyaç sahibi aileler için yardım paketleri gönderirim. Ağaçların bakımı yapıldığı, çimlerin biçildiği, çöplerin toplandığı çevre temizleme kampanyası başlattırdım.

ÖK2. Fabrikada oyuncaklar yapıp kutulara koyup herkese dağıtırdım. Köylerde sinema yapardım. Akuaparkta küçük çocuklar kaymak istiyor amam kayamıyor. Oturaklı motorlu araç hiç bozulmaz. Çocuklarda kaydırdıktan bu oturaklı motorlu araç ile boğulmadan kayabilirler. Bütün evlere park yapardım. Çocuklar hem kolayca evinde oynar. Parka gitmesin eğerek kalmaz. Köylere her eve havuz yapardım. Okuldaki herkese tablet dağıtırdım. Dışarda fakir kalanlara ben ev yapardım. Köylere okul yapardım. Köylerde sinema, okul ücretsiz yapardım.

ÖE4. Yolları düzeltirim. Yollar çok bozuk olduğu için arabalar kaza yapıyor. Can ve mal kaybı oluyor. Yeni evler yapardım. Yeni ucuzluk marketleri açardım. Sokaklara su fiskiyele koyarım. Yangın muslukları koyardım. Her sokağa fidan dikerim.

ÖE5. Bir küçük mucitler kreşi yapardım. İçinde deneyler yapılırdı. Tavanda iple asılı köpükten uçak olurdu. Altında güneş paneli olurdu. Ayna ile ışık yansıtınca önündeki pervane hareket eder ve döner.

ÖK6. Çocuklara 1-10 yaş grubu için uçan bisiklet yapardım. Dışarıda kalanlar için barınaklar yapardım. Barınakları demirden ve yuvarlak yapardım. İçinde mutfak ve koltuk olurdu. Çocuklar ve gençler için proje okulu açardım. Öğrencilere tablet imkânı sunardım.

ÖK8. Bahçeli geniş bir alana villa yapardım. Otel ve yer altı evleri yapardım. Evin her yeri pencereler olacak şekilde yapardım. İçine rahat edebilecekleri konforlu mobilyalar ve ev eşyaları döşerdim. Evin her odasına saat asardım. Koridordaki dolaplara sağlık malzemeleri koyardım. He yetişkin odasına kütüphane koyardım.

ÖK9. Marketçi olurum. Çünkü bazı marketler sağlığa zararlı şeyler satıyor. Kötü içecekler, zararlı maddeler, kanserojen maddeler içeriyor. Bu sağlığa çok zararlı. Ben marketçi olsam insanlığa yararlı şeyler satarım.

ÖK11. Tarla düzenleme çalışması yapardım. Çünkü yağmur yağmayınca bitkiler ölüyor. Ben de oraya fiskiye yaptırırım. Yaşlılara yemek dağıtırdım. Araba ile kartonun içinde gönderirdim. Engelli kişilere elektrikli sandalye bağışlardım. Kedi ve köpeklere yemek sistemi yapardım. Köpek gelince kamera onu görür. Yemeği aşağıdan verir.

ÖK12. Yaşadığımız ilçede köpek sorunu çok. Onları toplatırdım. Yolun kenarlarına ıhlamur ağaçları diktirdim. Belediye sosyal tesisleri yaptırırım. Hem gençler hem de yaşlılar için tesis. 50 yaş ve üstüne huzurevi yapardım. Huzurevinin içine insan

yatınca içine gömülecek bir yatak ve zil yapardım. Zile basınca görevli gelecek. Çok yaşlı biri olursa bir görevli her saat onu kontrol edecek.

ÖK13. Öğretmen olurdum. Çocuklara her hafta çikolata dağıtırım. Anlamadığı yerde anlayana kadar anlatırım. Sokakta yaşayan insanlara ev alırım. Erzak yollarım. Sağlığı için ilaç vb alırım. Para veririm.

ÖK16. Yaşlılara hizmet eden robot yapardım. Yaşlılar hiç yorulmaz. Huzur evi yapardım. Engellilere kolaylık sağlayan robotlar yapardım. Engellilere uygun park yerleri yapardım.

ÖK17. Çocukların bilgisayar ve tablet başından kalkmaları için onlara oyun alanları yapardım. Çocuklar için eğitim öğrenim kursları açardım. Müzik, dans, yüzme temel kursları. Mesela her yapılan binanın bahçesine ağaçları dikmeyi zorunlu tutardım. İnsanların toplu alanlarda rahatça sohbet edecekleri i alanlar yapardım. Çocuklar için güvenli olan bahçeler yapardım. Evi olmayanlara ücretsiz ev yaparım. Hastanede yatakları çoğaltırdım. Köpeklerle güzel barınaklar yapardım. Fabrikaların üzerindeki filtreleri değiştirirdim.

ÖE22. Otobüsleri hızlı yaparım. Çok uzak yerlere 1 saatte, yakın yerlere 20 dakikada gitsin. Gemiler de hızlı yaparım. Uzak yerler 30 dakika, yakın yerler 10 dakikaya gider. Gemilere teker takarım hem karada hem denizde gider. Gemiler karaya çarpmasın diye.

ÖK23. Atatürk müzesi yapardım. Atatürk'ün eşyalarını koyarım. Atatürk'ün yaptığı şeyleri yazarım. Atatürk'ün ne sevdiğini ne içtiğini yazardım. Yoksul insanlara yardım ederim. Her eve bahçe yaptırırım.

“Mahallenize göçmenler taşındı. Artık orada yaşayacaklar. Orada yaşamlarına devam etmek için sence ne tür ihtiyaçları olur?” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 17. “Mahallenize göçmenler taşındı. Artık orada yaşayacaklar. Orada yaşamlarına devam etmek için sence ne tür ihtiyaçları olur?” sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Eğitim ve dil öğrenme	23
	Sağlık	16
	Yiyecek ve giyecek	21
	Barınma ve ev eşyaları	22
	Maddi konular	15

Tablo 17 incelendiğinde görüşler, eğitim ve dil öğrenme, sağlık hizmetleri, yiyecek ve içecek yardımı, barınma ev ihtiyaçları, ev eşyaları yardımı, maddi destekler üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 23 eğitim ve dil öğrenme, 16 kişi sağlık hizmetleri, 21 kişi yiyecek ve içecek yardımı, 22 kişi barınma ev ihtiyaçları, ev eşyaları yardımı, 15 kişi para içerikli maddi destekler şeklinde toplanan ifadelere yer vermiştir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖK1. Türkçe öğrenme kursu. Yeteri kadar para. Gıda, su için. Atatürk'ün hayatını öğretirim.

ÖK2. Göçmenlerin ihtiyaç listesi: Su, sıcak yer, yiyecek, barınma. Evler yapardım. Türkçe öğrettirdim.

ÖE3. Ev yapardım. Evin içinde düğme olurdu. Düğmeye bastığında istediği şey gelir ve ihtiyaçlarını karşılar. Türkçe öğretimi yapardım. Türkçe öğretimi ile ilgili bir kurs açardım.

ÖE4. Göçmenlerin ihtiyaçlarını karşılarım. Mesela yiyecek veririm. Çocukları varsa onlara da bir şey alırım. Eşyaları yoksa onların evine eşya alırım. Türkçe kursu açarım. Ücretsiz ve içi rengarenk olurdu kursun. Onların anlayabileceği oyunlar ve okuma kitapları koyardım. Göçmenler için ev kiralarım. Dışarıda üşümezler. Rahat ederler. Bir park yaparım. Bu park göçmenlerin sevdiği eşyalarla dolu. Spor aletleri de onların spor aletleri gibi aletleri olsun. Bedava otel veririm.

ÖE5. Göçmenler için iki katlı evler yapardım. Ormanı anımsatacak kuş sesleri ve ağaçlar dikerdim. Onlar için evin bahçesine orman gezi teleferiği yapardım. Güneş enerjisi ile çalışırdı. İçinde onlar ne isterse götüren robot olurdu. O da elektrik ile çalışırdı. Onlar için uçan araba yapardım. Güneş enerjisi ile ilerlerdi. Havadaki hayvanlara zarar vermemesi için önüne kırmızı lazer takardım. Onlar için göçmen yardım ve tanışım merkezleri açardım. Göçmenler oraya geldiğinde başvurup yardım alabilirler. O şehri tanırılar her yeri bilirler. Onlara merkez kurardım. Onlara Türkçe öğrettirdim. Ama ilk onların dilini anlar. Öyle öğrettirdim. Merkezin adı Göçmenler Türk Merkezi gücünü ise güneş enerjisi ile alır.

ÖK6. Araba plakalarını Türkiye yapardım. Çünkü trafikte riske girer. O yüzen plakalarını değiştirmeleri gerekir. Onlara Türkçe dersleri için özel sınıflar açarım. O sınıfta daha etkili Türkçe öğrenmeleri için uzay araçlarının üstüne basınca Türkçe kelimeler sesli olarak uzay araçlarını söylerdi. Göçmenlere şehri tanıttırdım. Böylece şehre daha çok alıştırlardı. Bebek göçmenler için araba, oyuncak vb tasarlardım. Üstüne bastıklarında Türkçe kelimeleri daha iyi konuşabilirlerdi. Evler yapardım. İçinde Türkçe kelimeler yazardım. Böylece daha iyi Türkçeleri geliştirdi.

ÖK8. Onlara bir ev ayarlayıp onların bazı eşyalarını koymasına yardım ederim. Onlarla eşyalarımı paylaşır. Arkadaş olurdum. Onunla görüşürdüm. Onlarla pikniğe gider eğlenirdik.

ÖK9. Göçmenlere ilk önce bir ihtiyaç listesi hazırlarım. Bir miktar para, kıyafetler, özel ilaçlar ve bir ev onlara özelliklerine göre işler verirdim. Mesela inşaatla

ilgileniyorsa ona inşaatçılık işleri verirdim. Türkçe öğrettirdim. Çünkü bizlerle anlaşamazlar. Biz onlarla ilgilenemeyiz.

ÖK11. Mahallemize göçmenler taşınsa onlara yardımcı olurdu. Onlara ilk dilimizi öğrettirdim. Kurs açardım. Kursta onların dilini bilen öğretmen olurdu. Bir robot olur. Robot konuşan onların dilini bilen robot olurdu. Göçmeneler de soru sorunca cevabını veriyor. Göçmenler de bizim dilimizi öğreniyorlar. Evler yapardım. Türkçe öğrettirdim.

ÖK13. Yuva, yiyecek, su, sıcak bir yer. Büyük bir ev yapardım. İçine de yemek, su, biraz çalı koparıp içine koyardım. Türkçe öğretirim. Göçmenler için küçük bir okul açardım. Bir küçük kütüphane de koyardım. Kütüphanede göçmenlerle alakalı kitapları olacak. Özel öğretmeni de olacak. Eğer Türkçe bilmiyorsa herkese Türkçe öğretirim. Onalar moral veririm. Çünkü savaştan gelmiş. Çoluğu çocuğu kaybolmuş. Onlara ilaç, erzak, koltuk, yatak vb. yollarım. Ev alırım.

ÖK14. Göçmenlerin konaklaması için iki katlı ev yapardım. Sadece göçmenler için bir okul yapardım. Bir yerden bir yere gitmeleri için mıknaatıstan araba yapardım. Göçmenle kışın üşümesin diye giysi yapardım.

ÖK16. Güzel bir ev ve havada uçabilen bir ev yapardım. Mutfağı hiç eksik olmayacak şekilde yapardım. Robot süpürge ve benzer robotlar yapardım.

ÖK17. Sokakta yaşamamaları için ev veririm. Türkçe harfleri öğretirim. Yemek ve su alsınlar diye para veririm. Kendi evlerinde hissetsin diye evler yapardım. Kurs açardım.

ÖE23. Yemek ve su ihtiyaçları için yardım ederdim. Ev yaptırırdım. Eğitimleri için okul yaptırırdım. Türkçe dersi için kurs verirdim.

” Vecihi Hürkuş’la konuşma ve tanışma fırsatın olsaydı, ona neler sorardın? Öğrenmek istediğin konularla ilgili...” soruya ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 18.” Vecihi Hürkuş’la konuşma ve tanışma fırsatın olsaydı, ona neler sorardın? Öğrenmek istediğin konularla ilgili...” sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Tasarım	22
	Malzemeler	18
	Düşünceler	21
	Pilot olma isteği	1
	Atatürk ile tanışma	5

Tablo 18 incelendiğinde görüşler, tasarım, malzemeler, düşünceler ve pilot olma isteği, Atatürk ile tanışma üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 22 kişi uçağı nasıl tasarladığı, aklına nasıl geldiği, 18 kişi uçağın yapımında hangi malzemeleri kullandığı nasıl bir araya getirdiği, 21 kişi uçağa bindikten sonraki nasıl düşüncelere kapıldığı, pilot olmaktan ve uçmaktan mutlu olduğu, 1 kişi neden pilot olmak istediği, uçmayı neden sevdiği, 5 kişi Atatürk ile tanışma, konuşma şeklinde ifadelere yer vermiştir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖE1. Neden bir uçak yapmaya gerek duydun? Uçağı tasarlarken nelere ihtiyaç duydun? Uçağı ilk deneyişinde neler hissettin? Uçağı ilk deneyişinde kaç yaşındaydın?

ÖK2. Vecihi Hürkuş kimdir? Babasının ismi nedir? Hangi okula gitmiştir. Vecihi Hürkuş’un mesleği nedir? Vecihi Hürkuş ne zaman doğdu?

ÖE3. Uçağı nasıl yaptığını sorardım. Uçağı hangi malzemelerle yaptığını sorardım. Ona teşekkür ederdim. On uçağı hangi yılda yaptığımı sorardım.

ÖK5. On anasıl bir uçak yaptığını ve tasarladığını sorardım. Uçağın motorunu nasıl bulduğunu sorardım. Uçağı neyden yaptığını sorardım. Neden uçak tasarladığını sorardım. Nasıl girişimci olduğunu sorardım. Girişimcilikte ne yapıyor onu sorardım. İngiliz uçaklarını nasıl ve neyle düşürdüğünü sorardım. Hürkuş ne demektir? Nerede savaştığını sorardım?

ÖK6. İlk uçağı nasıl yaptınız? Uçağı neden ilham alarak yaptınız? Türk pilotu olmak nasıl bir his. Uçağı hangi malzemelerle neden ve nasıl yaptın? Mühendislik nelerle ilgili bir meslektir? Uçağın adı nereden geliyor? Uçağı neden yaptın? Savaşta nasıl uçakla savaştın? Hürkuş soyadı nereden geliyor? Savaşta Atatürk'ü gördün mü?

ÖK9. Ona nasıl uçmayı öğrendiğini sorardım. Nasıl çalıştığını sorardım. İlk uçağın ilk önce neyini yapıp nasıl tasarladığını sorardım. İlk uçağı siz mi denediniz yoksa başkası mı? Atatürk'e benim soyadım Hürkuş olsun mu? Dediniz yoksa o mu verdi? Uçağın düştüğünde neden yaktın.

ÖK10. İlk uçağı yaparken nereden ilham aldın? Gökyüzünde uçarken neler hissettin?

ÖK11. Nasıl uçak yaptın? İçinde hangi malzemeler var? Kimler ile uçak yaptın? Nasıl bir projenin üstünde çalıştın? İngilizleri nasıl uçaktan düşürdün?

ÖK13. Uçağı nasıl tasarladın? Kendin mi yaptın yoksa yardım mı aldın? Uçak yapmak kaç gününü aldın? Uçağı yaparken zorlandın mı?

ÖK14. Uçağı ilk tasarlamak nasıl bir duygu? Uçağı nasıl yaptın? Uçağı tasarlamak için kaç defa düşündün?

ÖK15. Uçağı nasıl tasarladın? Nasıl uçmayı öğrendin? Daha önce Mustafa Kemal Atatürk ile tanıştın mı?

ÖK17. Annen baban kim? Nereden ilham aldın? Uçağı nasıl yaptın? Uçağı nerede yaptın? Nerede doğdun? Askerleri hangi şehirde vurdun? Nerede oturuyorsun?

ÖK18. İlk uçağı kaç yılında yaptın? Uçağı hangi malzemelerle yaptın? İngiliz uçağını kaç yılında düşürdün?

ÖK21. Atatürk'le neler konuştunuz? Atatürk'le uçak mı yaptınız? Nerde ve hangi evde doğdunuz?

ÖK22. Savaşta darbe aldınız mı? Uçağın parçalarından neler kullandınız? Hiç uçaktan düştünüz mü? Hangi yemekleri yediniz? Neleri severdiniz? Çocuğunuz var mıydı?

ÖE23. Uçakları nasıl yapıp tasarlıyorsunuz? Bu uçağı kafanda nasıl tasarladın? Uçak yapmak nerden aklına geldi? Nasıl İngilizlerin uçağını düşürdün?

” Bir top düşün. Bu topa öyle bir özellik ekle ki bu top doğa ile ilgili bir sorunu çözebilsin. Onu kullanan insanlar ya da diğer canlı türleri bu yeni topu doğayı korumak için kullansın. Bu top nasıl bir top? Ne tür özellikleri var? Doğayı nasıl koruyacak? ...” sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 19.” Bir top düşün. Bu topa öyle bir özellik ekle ki bu top doğa ile ilgili bir sorunu çözebilsin. Onu kullanan insanlar ya da diğer canlı türleri bu yeni topu doğayı korumak için kullansın. Bu top nasıl bir top? Ne tür özellikleri var? Doğayı nasıl koruyacak? ...” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğrenci	Şekilsel	5
	Doğayı koruma	12
	Olağanüstü özellikler	23

Tablo 19 incelendiğinde görüşler, şekilsel, doğayı koruma ve olağanüstü özellikler üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 5 kişi topa şekilsel özellikler vermeyi, 12 kişi doğayı koruma, çöp toplama, ağaç sulama, dikme gibi özellikler vermeyi 23 kişi de topa patlamama, uçma gibi olağanüstü özellikler vermeyi tasarlamıştır. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖE1. Doğadaki çöpleri kaldıran bir top yaptım. Önce topa uzaya ve bir şeyler tutabilen bir kol takacam. Üstüne bir düğme takacam. Bu düğme taktığım kolla bağlantılı olacak. Bu sayede çöpleri tutup atacak. Doğamız temizlenmiş olacak. Bu topun bir de patlamazlık özelliği olacak. Bu topa bu özelliği vermemin amacı doğaya duyarlı çevreci olması.

ÖK2. Bu top hiç patlamaz. Yangın olduğu zaman uzun kolla suyla yangını söndürebilir.

ÖE3. Ormanda yangın olduğu zaman top söndürecek. Ağaçlar kesildiğinde top fidan dikecek. Evle r deprem olduğu zaman top ev yapacak. Top patlamaz özellikli olacak.

ÖE4. Bu top öyle bir top ki doğadaki canlılara ve bitkilere iyi davranır. Bitkileri sular. Bu top öyle bir top ki yangın olduğunda gelir ve yangını söndürür. Havada gezebilen bir top. Havada gezerken bu top bir anda yerlere tohum bırakıyor. Bu top öyle bir top ki küresel ısınmayı engelliyor. Bu top doğadaki çöpleri toplar. Bu top doğadaki geri dönüşümleri toplar. Geri dönüşüm kutusuna atar. Bu top denizdeki çöpleri toplar ve hayvanlara bir şey olduğunda top onu kurtarır.

ÖE5. Top doğayı koruyor. Bir kamerası var. O kamera çöpleri, ormanı, evi temizler. Doğayı korur. Güneş enerjisi ile çalışır. Uçabilir ve hava kirliliğini içine çekebilir. Alttan teker çıkar ve ilerleyebilir. Görünmez olur. Çünkü ışıklarını kapatır. Hayvanları korkutmadan çöpleri toplama özelliği var. Önündeki hortum ile ağaçları, bitkileri sulayabilir. İçindeki dondurucu ile hayvanları yem ile besleyebilir. O top içinde bir pervanesi olacak hoverkraft gibi denizlerdeki atıkları da yüzerek

toplayabilir. Hiç batmama özelliği olacak. Çünkü dışında koruma olacak. Ve konuşabilecek.

ÖK6. Topa özellik eklerim. Ağaçların yanına fiskiyeler koyarım. Topa vurunca fiskiyeler çalışır. Topta yemleme sistemi var. Uzaktan yemleme sistemi çalışırdı. Topta doğayı koruması için topa vurulduğunda arabalara takılan ağlar çöpleri toplardı. Topun üstünde doğayı koruyalım yazar. Bu sayede eğlenceli koruyabiliriz. Patlamazlık özelliği var. O yüzden fiskiye ile orman yangınlarını çözebilir.

ÖK7. Hologramdan olur. Uçacak. Tekrar sarj olma özelliği olacak. Çöpleri algılayabilecek sensörü olacak. Yapay zekâsı ve anayüzü olacak. Soru sorunca cevaplayacak.

ÖK9. Bu topu attığımızda çevredeki araba ve fabrika gazlarını temizleyebilmeli ve güneşten aldığı enerji ile evimizi aydınlatabilmeli ve güneşten aldığı enerji ile evimizi şarj edebilmeli. Hiç patlamamalı.

ÖK10. Çöpleri toplamak için dikdörtgen bir yerden ağ çıkacak. Çöpleri toplayacak. Deposuna su alıp yangınlarda söndürecek.

ÖK11. Topun şöyle bir özelliği olur. Topu havaya atınca havadaki gazları firma dumanlarını içinde toplayıp temiz hava bırakan ve yangınlarda içinde fiskiye olan bir top olurdu. Sellerde hayvanları kurtaran içinde elleri olan bir top yapardım. Topun içinde hazneleri olan bir de o top hiç patlamaz. Yangınlarda dayanıklı olur.

ÖK13. Bu top kendi kendine gidecek ve yerdeki çöpleri içine çekilecek. Yani doğadaki canlılar sağlıklı olsun diye ve topa kumanda yapacağım. Top giderken hayvanlara yem verecek sonra her yerdeki çöp toplayacak, çalışacak. Hayvanları korkutmayacak. O top patlamaz özellikli. Kanatlı her yere gidebilen bir top.

ÖK15. Topun bir düğmesi olacak. Düğmeye basınca top birden hareket edecek. Top iğneye veya kirpiye değince patlamıyor. Top patlamadığı için orman yangınlarını söndürebilir.

ÖK16. Robot ve insan gibi hareket eden bir top yapardım. Konuşan, yürüyen, uçabilen koşabilen, ren değiştirebilen ve sorunları çözebilen bir robot top yapardım.

ÖK17. Topum doğaya gidince yangın ya da çöp varsa onu gözlemliyor. Suluyor. Çöpleri kendi ağına topluyor. Yangını gözlemleyen kanatlarıyla kocaman bir duvar haline getiriyor. Yangın olan her yeri kaplıyor. Diğerlerini yanmasın diye koruyor. O top hiç patlamaz. Metalden kendini ısı geçirmeyen ambalaj ile kaplı. Görünmezlik özelliği taşır. Kamerası ile avcılarını izleyen özelliği var. Bu topun patlama özelliği var. Patlayarak su sıkabilme özelliği var.

ÖK18. Topta şöyle özellik olurdu. Yangın çıkarsa itfaiyeye haber verirdi. Topun bacakları olurdu. Ormanı gezip ne olup bittiğine bakardı. Başında küçük bir kamera olurdu. Patmayacak özellikte olurdu.

ÖK22. Yangın başlayınca topu atıyoruz. Top ısıyı algılıyor ve su fırlatıyor. O top hiç patlamaz. Elmasla kaplı.

ÖK23. Ağaçtan top. Bu topun içinde haznesi var. Her ağaca su veriyor. Sonra da hayvanlara su veriyor. Bu topun vahşi hayvanlara karşı görünmezlik özelliği var. Kötü insanları korkutmasını sağlayan bir özelliği var.

” Bir sabah uyandığımızda fark ettik ki bütün ağaçlar yapraklarını dökmüş. Bütün ülkelerde şehirlerde yaprağı olan bir ağaç bile kalmamış. Sence bütün ağaçların yapraklarını aynı anda dökme sebepleri neler olabilir? ...” sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo20.” Bir sabah uyandığımızda fark ettik ki bütün ağaçlar yapraklarını dökmüş. Bütün ülkelerde şehirlerde yaprağı olan bir ağaç bile kalmamış. Sence bütün ağaçların yapraklarını aynı anda dökme sebepleri neler olabilir? ...” Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
--------	-----	---------

Öğrenci	Mevsimsel	22
	Küresel ısınma	7
	Doğal afet	12
	Virüs	17

Tablo 20 incelendiğinde görüşler, mevsimsel, küresel ısınma, iklim değişikliği, doğal afet, virüs üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 22 kişi sonbahar, kış veya mevsimsel bir durumdan dolayı olduğunu, 7 kişi küresel ısınma, hava kirliliği ve çöplerden kaynaklı olduğu, 12 kişi erozyon, doğal afet kaynaklı bir durum olduğunu, 17 kişi virüs ve salgın hastalıklardan dolayı bir durum olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖK1. Sonbahar olduğu için olabilir. Çünkü sonbaharda yapraklar dökülüyor. Belki de çok büyük bir fırtına nedeniyle olabilir. Çünkü fırtına da çok rüzgâr eser. Bu nedenle rüzgârdan dökülüyor olabilir. Ya da ağaçlara virüs bulaşmış olabilir. Virüs Çinden gelmiş olabilir. Ağaçlara bulaşmış olabilir. Küresel ısınma olabilir. Çünkü çok sıcak olunca belki yapraklar sarılaşır dökülüyor olabilir.

ÖK2. Sonbahar olduğu için. Sonbahar mevsiminde yapraklar dökülür. Ağaçları virüs gelmiş olabilir. Bazı ağaçlar hastalandığı için olabilir.

ÖE3. Sonbahar olabilir. Şiddetli rüzgâr çıktığı için olabilir. Uzaydan gelmiş olabilir.

ÖE4. Bunu sebebi sonbahar gelmesi ya da ağaçlara bir madde değmesidir. Virüsün gelmesi. Yerdeki çöpler. Küresel ısınma geldiği için yaprakları dökülür. Sonbahar gelmiş olabilir. Ağaçlara virüs bulaşmış olabilir. Küresel ısınma olabilir.

ÖE5. Sonbahar geldiği için olabilir. Ağaçlar sonbaharda yapraklarını dökebilir.

ÖE6. Sonbahar geldiğinde yapraklar dökülür. O yüzden dökülmüş olabilir. Ama sonra ağaçların yaprakları geri gelir. Fırtına çıkmış olabilir. O yüzden dökülebilir.

Fırtına çıkınca ağaçlara zarar verebiliyor. Ağaçlara virüs bulaşmış olabilir. Çünkü ağaçlar bizim gibi canlı oldukları için.

ÖK7. Sel olduğunda, yağmur yağdığında, kar yağdığında yapraklar düşebilir? Çünkü selde su yukarı çıkar. Yapraklar kopup düşer. Yağmurda su damlacıkları yaprakları yırtılıp düşer. Kar yağdığında büyük karlar düşürecektir.

ÖK8. Virüslenebilir. Birinden geçmiş olabilir. Yaşlanmış olabilir. Zaman geçmiş olabilir. Rüzgâr esmiş olabilir. Hava durumundan olmuş olabilir. Kum fırtınası çıkmış olabilir. Küresel ısınma olmuş olabilir.

ÖK9. Ülkelerdeki fabrika ve araba gazlarından olabilir. İnsan sağlığına zararlı olduğu için. Küresel ısınmadan olabilir. Ağaçlara virüs bulaşmış olabilir. Sonbahar gelmiş olabilir. Zararlı gazlardan, toksik atıklardan olmuş olabilir. Buzullardaki buzların erimesinden olmuş olabilir.

ÖK13. Mevsimler değişiyor o yüzden. Ağaçlara virüsten dolayı olmuş olabilir. Küresel ısınma olabilir. Çünkü ağaçlar canlı.

ÖK15. Ağaçlar aynı anda hastalanmış olabilir. Sonbahar olduğu için yapraklar dökülmüş olabilir. Küresel ısınma olabilir. Ağaçlara virüs bulaşmış olabilir.

ÖK16. Ağaçlara virüs bulaşmış olabilir. Sonbahar gelmiş olabilir. Küresel ısınma olabilir. Kirlilikten dolayı olabilir. Hava olaylarından dolayı olabilir.

ÖK23. Sonbahar gelmiş olabilir. Ağaçlar yapraklarını dökmüş olabilir. Küresel ısınma olabilir. Kara duman yayan fabrikalardan olabilir.

” Plastik şişenin özelliklerini düşün. Plastik şişe ile neler yapabilirsin? Onu hangi işlerde kullanabilirsin? ...” sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerine göre en çok verilen cevaplar arasında;

Tablo 21.” Plastik şişenin özelliklerini düşün. Plastik şişe ile neler yapabilirsin? Onu hangi işlerde kullanabilirsin? ...” sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
--------	-----	---------

Öğrenci	Ev eşyası	13
	Oyuncak	15
	Robot ve tasarım	21

Tablo 21 incelendiğinde görüşler, ev eşyası, oyuncak, robot ve tasarım üzerinde görüşler yoğunlaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 13 kişi, kıyafet, masa, sandalye gibi ev eşyası yapmayı, 15 kişi bebek, oyuncak yapmayı, 21 kişi insan hayatını kolaylaştırıcı robot ve teknolojik tasarımları içeren projeler yapmayı düşünmektedirler Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

ÖK1. Plastik şişe ile ağaçtaki elmaları toplayabileceğimiz bir alet yapardım. Bu alet şöyle olacak. İlk olarak plastik şişenin ortasını kare ya da yuvarlak olacak şekilde kesilir. Daha sonra bir eski süpürge'nin çubuğunu çıkartıyorum. Plastik şişenin alt kısmını süpürge'nin üst ya da alttaki yuvarlağıyla aynı şekilde plastiğin altını kesiyoruz. Şişeyi süpürgeye takıyoruz. Son olarak ağaçtaki elmaları toplayacak.

ÖK2. Plastik şişe keskin değildir. İçine su konabilir. Çöp kutusu yapılabilir. Plastik olduğu için. Saksı yapılabilir. Plastik şişenin kendisinden de saksı yapılabilir. Plastik şişeden kıyafet yapılabilir. Her kıyafeti plastikten yapabiliriz. Şişelerin içine bir şeyler koyabilirim. Sandalye plastikten yapılabilir.

ÖE4. Plastikten masa yaparım. Masaya bir şey dökülünce hemen temizlenebilir özellikte olsun diye. Plastikten sandalye bu sandalye havada uçabilir. Bunun sebebi demirle mıknatısı birleştiririm. Havada uçabilir. Plastikten şişe yaparım. Bu şişe su geçirmez. Suyu dökmez. Plastik şişe ile saksı yapılabilir. İçin eçiçek koyarak güzel görünebilir. Plastik şişeyi sivri yerlere koyarak birbirimizi sakatlamayız. Çöp kutusu yapılabilir. Bu sayede eyerlere çöp atılmaz. Çanta yapılır. Bu sayede kirli durmaz etraf. Plastik şişeyle çatal, bıçak, kaşık yapılabilir. Bunun sayesinde çok bulaşık olmaz. Plastik şişe ile bir resim fırçası yapılabilir. Plastikten şişeden kıyafet yaparım.

Yere düştüğümüzde bir yerimiz acımasın diye kullanırım. Plastik şişe ile bir resim kâğıdı yapılabilir. Yanlış yaptığın yeri silip değıştirebilirsin. Plastik şişe ile bir bardak yapılabilir. Plastik şişeyle bir kalemlik yapılabilir. Bu sayede kalemlerimiz karışmaz. Plastik şişe ile bir sürü süs yapılabilir. Etraf daha güzel görünür. Plastik şişeyle süs olsun diye saat yapılabilir. Plastik şişeyle okul okul tahtası yapılabilir. Bu sayede tahta daha çabuk silinir.

ÖE5. şişe ile bir dron yapılabilir. Ona bir kumanda yapıp pervaneler, motor kabı kamera yapıp kumandası ile kontrol edilip uçurulabilir. Ve şişe boşa gitmez. Çöpleri toplayabilir. Tasarruf etmiş oluruz. Hem bizim bir dronumuz olmuş olur. Kendi kendine giyinebilen bir kıyafet yapılabilir. Güneş enerjisi ile çalışır. Günümüzde kullanılabilir. Uçan masa olur. Güneş enerjisi ile çalışan. Sizinle konuşan bir uçan masa. Konuşan sandalye kahvaltayı hazırlar. Evde kullanılır. Güneş enerjisi ile çalışır.

ÖE6. Hayvan yemek kapları: Hayvanların beslenmesi için yemek kapları. Kalen kutusu: Öğrenciler için. Saat kabı: Saatimizin kaybolmaması için. Uçan sandalye denizin üstünde gidebilir.

Hayvan yatağı: Hayvanların uyuması için yapardım. Hoverkraft: Doğa temizliğı için yapardım. Bilgisayar soğutucu: Birçok pet şişeı keser. Boru haline getiririm. şişe: şideki mekanizma suyu temizler. Kıyafet: Astronot uzay görünümlü olur. Kıyafeti uzayda uzayda kullanılır. Masa: Masa uçan binlerce tüp ile yükseltilir. Masa parkta kullanılır. Sandalye: Sandalye uçan sandalye olur bunu binlerce gazla yükseltirim.

ÖK8. Onu su doldurup içmek için Geri dönüşüm olarak bir şey yapmak için. Onu kalemlik için kullanabilirim. Sandalyenin ayaklarını pet şişeden yapıp iki tane pet şişeı masaya yapıştırmak için. Pet şişenin içine çivi, taş, vb. şeyler koyup çalkalamak için. Kıyafet olarak yeni kollara takılarak şişeleri yarısını kesip birbirlerine yapıştırarak betonlanması.

ÖK10. Eritilip yazı tahtası yapılabilir. Dev saksılar yapabiliriz. Damacanalarla güneş enerjisi ısıtma deposu yapabiliriz.

ÖK11. Eşya taşıyan bir araba tasarladım. Şişeden ve şişeyle bitki sulama aleti yapardım. Bitki dikmek için kullanılan bir alet yaparım. Şişeyi masanın üstünde kalem kutusu yaparım. Sandalye köşelerini yapardım.

ÖK13. Ona su doldururum. Çöpe atmak yerine onu süslerim. İçine çiçek koyarım. Çok güzel süs olur. Şişeye kıyafet dikerim. Arkadaşlarıma sunmak için güzel hediyeler haline getiririm.

ÖK15. Kıyafet, şişe, sandalye ve masada kullanabilirim. Keskin değildir. İçine su vb koyulabilir. Plastik şişe ile çöp kutusu yapılabilir. Saksı yapılabilir. Kıyafet yapılabilir. Plastikten her türden kıyafetler yapabilirim. Şişelerin içine her şey koyabilirim.

ÖK17. Bir şişeyi ters bir şişeyi düz yaparım. Kum saati olur. Diş fırçalarken kullanırız. Kuş yuvası yaparım. Polisler için kıyafet. Şişeleri yapıştırarak masa, yatak yapabilirim. Çubuk ve şişe kullanarak bir kayık, bir gemi yapabilirim. Poşetleri kullanarak uçurtma yapabilirim. Kalem kutusu yapabilirim.

ÖK18. Plastik şişelerden oyuncak araba yapardım. Mum yapardım. Sandalye yapardım. Kolonya kutusu yapardım. Kıyafet yapardım. Eritilip silikon yapılabilir. Montaj işlerinde kullanılır.

ÖK19. Bir kampanya başlatırdım. Plastik şişeleri bir kutuya koyardım. Sağlam ve yırtılmaz bir poşet yapardım.

ÖK20. Kulübeler yapabiliriz. Yuvarlak oval evler yapabiliriz. Kuşlar ve hayvanlar için. Dev saksılar yapabiliriz. Tüm şişeler eritilip eş eşyaları yapılabilir.

ÖK21. Banyo musluğunun kapağını plastikten yapabiliriz. Plastik şişeler ezilip zımpara yapılabilir. Aletin ucunda dönebilir. Ucunu kayınca kesici alet yapabiliriz.

ÖE22. Plastik şişeyi eriterek elbise yaparım. 4 tane plastik şişeyi eritip büyük şişe yaparım. Isıtılıp şekil vererek kurutup masa, sandalye yaparım.

ÖE23. Arabanın ismi çöp arabası. Üstü açık arka tarafı içine hava çekiyor. Plastik çöp arabasının içine çok güçlü hava çekiyor. Ağaca plastik geldiğinde ağaçtan içine çok güçlü hava çekiyor. Kendi kendine yürüyen tekerlekli sandalye olabilir.

4.3.Yaratıcılık Testi Analiz Sonuçları

Tablo 22. Sözel Alt Boyutlar Ön-test Puanla Arasında Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek için Yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Puanlar	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sözel akıcılık	Kontrol	30	34,85	1045,50	319,500	-1,932
	Deney	30	26,15	784,50		
	Toplam	60				
Sözel esneklik	Kontrol	30	34,85	1045,50	319,500	-1,936
	Deney	30	26,15	784,50		
	Toplam	60				
Sözel orijinallik	Kontrol	30	33,98	1019,50	345,500	-1,551
	Deney	30	27,02	810,50		
	Toplam	60				

p>05

Tabloda görüldüğü gibi; deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcılık Testi Sözel Alt Boyutları (sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik) öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan non- parametrik Mann Whitney-U analizi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 23. Alt Boyutlar Ön-test Puanları Arasında Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek için Yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Puanlar	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Şekilsel Akıcılık	Kontrol	30	30,85	925,50	439,500	-,156
	Deney	30	30,15	904,50		
	Toplam	60				
Şekilsel Orijinallik	Kontrol	30	31,50	945,00	420,000	-,446
	Deney	30	29,50	885,00		
	Toplam	60				
Başlıkların Soyutluğu	Kontrol	30	30,68	920,50	444,500	-,082
	Deney	30	30,32	909,50		
	Toplam	60				
Şekilsel Zenginleştirme	Kontrol	30	32,55	976,50	388,500	-,915
	Deney	30	28,45	853,50		
	Toplam	60				
Erken Kapanmaya	Kontrol	30	29,97	899,00	434,000	-,242
	Deney	30	31,03	931,00		
	Toplam	60				
Şekilsel Bonus	Kontrol	30	33,38	1001,50	363,500	-1,281
	Deney	30	27,62	828,50		
	Toplam	60				

Tabloda görüldüğü gibi; deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcılık Testi Şekilsel Alt Boyutları (şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, şekilsel zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, şekilsel bonus) öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan non- parametrik Mann Whitney-U analizi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Bu sonuçlar, deneysel çalışma öncesinde yaratıcılık açısından deney ve kontrol grupları arasında bir farklılık olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 24. Deney Grubunun Sözel Alt Boyutlar Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları

Puanlar	Değerler	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z
S. Akıcılık Sontest Sözel Akıcılık öntest	Negatif	0	,00	,00	-4,783*
	Pozitif Değer	30	15,50	465,00	
	Eşit	0			
	Toplam	30			
S.Esneklik Sontest Sözel Esneklik Öntest	Negatif	1	1,00	1,00	-4,765*
	Pozitif Değer	29	16,00	464,00	
	Eşit	0			
	Toplam	30			
S.Orijinallik Sontest Sözel Orijinallik Öntest	Negatif	0	,00	,00	-4,783*
	Pozitif Değer	30	15,50	465,00	
	Eşit	0			
	Toplam	30			

Tabloda görüldüğü gibi; deney grubunun Torrance Yaratıcılık Testi Sözel Alt Boyutları (sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan non- parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi (Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi) sonucunda, tüm alt boyutlarda öntest-sontest puanları arasında istatistiksel açıdan $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık sontest puanlarının lehine gerçekleşmiştir. Bu istatistiksel sonuçlara dayanarak uygulanan program sonucunda deney grubundaki öğrencilerin sözel yaratıcılıklarının anlamlı bir şekilde geliştiği sonucuna varılmaktadır.

Tablo 25. Deney Grubunun Şekilsel Alt Boyutlar Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları

Puanlar		Değerler	N	Sıralamalar	Sıralamalar	z
				Ortalaması	Toplamı	
Şekilsel Akıcılık		Negatif Değer	2	2,50	5,00	-4,517*
Sontest		Pozitif Değer	26	15,42	401,00	
		Eşit	2			
Şekil Akıcılık öntest		Toplam	30			
Şekilsel Orijinallik		Negatif Değer	1	1,00	1,00	-4,767*
Sontest		Pozitif Değer	29	16,00	464,00	
		Eşit	0			
Orijinallik Öntest		Toplam	30			
Başlıklann Soyutluğu		Negatif Değer	0	,00	,00	-4,786*
Sontest		Pozitif Değer	30	15,50	465,00	
		Eşit	0			
Başlıklann Soyutluğu öntest		Toplam	30			
Zenginleştirme Sontest		Negatif Değer	1	3,00	3,00	-4,565*
Zenginleştirme öntest		Pozitif Değer	27	14,93	403,00	
		Eşit	2			
		Toplam	30			
Erken Kapanmaya		Negatif Değer	1	4,00	4,00	-4,373*
Direnç Sontest		Pozitif Değer	25	13,88	347,00	
		Eşit	4			
Elken Kapanmaya		Toplam	30			
Direnç öntest						
Bonus Sontest		Negatif Değer	0	,00	,00	-4,784*
Bonus öntest		Pozitif Değer	30	15,50	465,00	
		Eşit	0			
		Toplam	30			

Deney grubunun Torrance Yaratıcılık Testi Şekilsel Alt Boyutları (şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıklann soyutluğu, şekilsel zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, şekilsel bonus) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi (Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi) sonucunda, tüm alt boyutlarda öntest-sontest puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık sontest

puanlanm lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar, deney grubunun deneysel çalışma öncesindeki şekilsel yaratıcılık düzeyinin deneysel çalışma sonrasında belirgin bir şekilde yükseldiğı sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 26. Kontrol Grubunun Sözel Alt Boyutlar Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları

Puanlar	Değerler	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z
S.Akıcılık Sontest Sözel Akıcılık öntest	Negatif Değer	5	11,10	55,50	-3,505**
	Pozitif Değer	24	15,81	379,50	
	Eşit	1			
	Toplam	30			
S.Esneklik Sontest Sözel Esneklik Öntest	Negatif Değer	6	10,58	63,50	-3,021*
	Pozitif Değer	21	14,98	314,50	
	Eşit	3			
	Toplam	30			
S.Orijinallik Sontest Sözel Orijinallik Öntest	Negatif Değer	2	7,25	14,50	-4,485*
	Pozitif Değer	28	16,09	450,50	
	Eşit	0			
	Toplam	30			

Tabloda görüldüğü gibi; kontrol grubunun Torrance Yaratıcılık Testi Sözel Alt Boyutları (sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi (Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi) sonucunda, tüm alt boyutlarda öntest-sontest puanları arasında istatistiksel açıdan sözel esneklik alt boyutu için $p < .01$; diğer sözel alt boyutları için $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık sontest puanlanm lehine gerçekleşmiştir.

Yaratıcı Düşünceyi geliştirici özel bir program uygulanmadığı halde kontrol grubundaki öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Testi sözel yaratıcılık puanlarındaki

anlamalı düzeydeki artış başka deneysel bir çalışmada da benzer bir durum Hawthome Etkisi ile açıklanmıştır. “Hawthome Etkisi; araştırma kapsamına alınmış olmak bireylerin tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği olarak belirtilmektedir.” Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin şekilsel yaratıcılık düşünce yetenekleri öntest ve son testlerin karşılaştırıldığı Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 27. Kontrol Grubunun Şekilsel Alt Boyutlar Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamalı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları

Puanlar	Değerler	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z
Şekilsel Akıcılık	Negatif Değer	3	9,50	28,50	-4,091**
Sontest	Pozitif Değer	26	15,63	406,50	
	Eşit	1			
Şekil Akıcılık Öntest	Toplam	30			
Şekilsel Orijinallik	Negatif Değer	5	6,30	31,50	•4,138**
Sontest	Pozitif Değer	25	17,34	433,50	
	Eşit	0			
Sekil Orijinallik öntest	Toplam	30			
Başlıkların Soyutluğu	Negatif Değer	11	8,36	92,00	-1,662
Sontest	Pozitif Değer	13	16,00	208,00	
	Eşit	6			
Başlıkların Soyutluğu Öntest	Toplam	30			
Zenginleştirme Sontest	Negatif Değer	4	14,00	56,00	-3,069*
Zenginleştirme öntest	Pozitif Değer	22	13,41	295,00	
	Eşit	4			
	Toplam	30			
Erken Kapanmaya	Negatif Değer	5	10,40	52,00	-3,325*
Direnç Sontest	Pozitif Değer	22	14,82	326,00	
	Eşit	3			
Erken Kapanmaya	Toplam	30			
Direnç öntest					

Bonus Sontest	Negatif Değer	3	11,17	33,50	4,095**
Bonus Öntest	Pozitif Değer	27	15,98	431,50	
	Eşit	0			
	Toplam	30			

Tabloda görüldüğü gibi; kontrol grubunun Torrance Yaratıcılık Testi Şekilsel Alt Boyutları (şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, şekilsel zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, şekilsel bonus) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan non- parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi (Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi) sonucunda, tüm alt boyutlarda öntest-sontest puanları arasında istatistiksel açıdan zenginleştirme, erken kapanmaya direnç alt boyutları için $p < .01$; şekilsel orijinallik, şekilsel akıcılık ve bonus alt boyutları için $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık sontest puanlarının lehine gerçekleşmiştir. Başlıkların soyutluğu alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin son testlerindeki zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, şekilsel orijinallik ve bonus puanlarındaki artış sözel testlerde olduğu gibi “Hawthorne Etkisi” ile açıklanabilir.

Tablo28. Deney ve Kontrol Gruplarının Sözel Alt Boyutlar Son-test Puanları Arasında Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Puanlar	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	ü	z
	Kontrol	30	17,50	525,00		
Sözel akıcılık	Deney	30	43,50	1305,00	525,000	-5,769*
	Toplam	60				
	Kontrol	30	19,22	576,50		
Sözel esneklik	Deney	30	41,78	1253,50	576,500	-5,012*
	Toplam	60				
	Kontrol	30	17,10	513,00		
Sözel orijinallik	Deney	30	43,90	1317,00	513,000	-5,945*
	Toplam	60				

Tabloda görüldüğü gibi; deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcılık Testi Sözel Alt Boyutları (sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik) son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda, tüm sözel alt boyutlarda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<0.01$ anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Uygulama yapılan grubun sözel yaratıcılıklarında anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır.

Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarının Şekilsel Alt Boyutlar Son-test Puanları Arasında Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Puanlar	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	V	z
Şekilsel	Kontrol	30	26,52	795,50	330,50	-2,223
Akıcılık	Deney	30	34,48	1034,50	0	
	Toplam	60				
Şekilsel	Kontrol	30	19,42	582,50	117,50	-4,930
Orijinallik	Deney	30	41,58	1247,50	0	
	Toplam	60				
Başlıkların	Kontrol	30	19,73	592,00	127,00	-4,790
Soyutluğu	Deney	30	41,27	1238,00	0	
	Toplam	60				
Şekilsel	Kontrol	30	20,40	612,00	147,00	-4,530
Zenginleştirme	Deney	30	40,60	1218,00	0	
	Toplam	60				
Erken	Kontrol	30	25,77	773,00	308,00	-2,124
Kapanmaya	Deney	30	35,23	1057,00	0	
	Toplam	60				
Şekilsel Bonus	Kontrol	30	17,68	530,50	65,500	-5,67
	Deney	30	43,32	1299,50		
	Toplam	60				

Tabloda görüldüğü gibi; deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcılık Testi

Şekilsel Alt Boyutlar (şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, şekilsel zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, şekilsel bonus) sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda, tüm şekilsel alt boyutlarda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p < .001$ anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirici Etkinliklerin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisi’ nin belirlenmesidir. Yapılan normallik testinde verilerin düzgün dağılmamasından dolayı non-parametrik testler kullanılmıştır.

Yapılan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) nitel çalışma verilerine bakıldığında ön test ve son test arasında değişiklikler olduğu öğrencilerin görüşlerinin tamamına yakınında özellikle tasarımları ürünler olsun ifade becerileri olsun hepsinde teknik düşünme, teknolojik özelliklere dayalı projeler üretme gibi düşüncelerin çok fazla yer aldığı görülmektedir.

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’nin A ve B formunun uygulama öncesi ve sonrasında uygulanması ile elde edilmiştir. Aşağıda bu deneceler ile ilgili ulaşılan bulguların sonuçları özetlenmiştir. Hayat bilgisi dersinde yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik bir program uygulanan deney grubunun ön Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ile son Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri arasında son testler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Geleneksel hayat bilgisi sürdürülen kontrol grubunun ön Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel Testi ve son Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel Testlerinin tüm alt boyutlarında ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi şekilsel zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, şekilsel orijinallik ve bonus puanlarında son testler lehine anlamlı bir farklılık saptanmış ve deneysel çalışma kapsamına alınan grubun tutum ve davranışlarında bir düzelme ve gelişme olabileceği şeklinde özetlenen “Hawhome Etkisi” ile açıklanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sözel/şekilsel son

testleri arasında yapılan istatistiksel çalışma sonrasında tüm alt boyutlarda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

5.2.Tartışma

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yapılan araştırma konusunuyla ilgili mevcutta herhangi bir çalışma yapılmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarına, fen bilgisi öğretmenlerine, ortaokul öğrencilerine, ders bazında görsel sanatlar dersi ile ilişkili olarak ve okul öncesi öğrencileriyle ilişkili olarak P4C kapsamında çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu anlamda yapılmış çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin kavram öğrenme performansındaki gelişim literatürdeki P4C ve kavramsal başarı ile ilgili erişilen tek araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Ferreira, 2004). P4C'nin öğrencilerin eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirdiğini gösteren literatürdeki diğer araştırmalarla örtüşmektedir (Ferreira, 2004; Matsuoka, 2007; Pennel, 2012; Akkocaoğlu Çayır, 2015; Naseri, Gorjian, Ebrahimi ve Niakan, 2017; Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018; Erdoğan, 2018; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Rahdar, Pourghaz ve Marziyeh, 2018; Işıklar, 2019; Siddiqui, Gorard ve See, 2019; Sormaz Öğüt, 2019). Araştırmada kullanılan eleştirel düşünme becerisi testi verilen bir problem durumunu anlama, öznel ve nesnel yargıları ayırt etme, ölçme, çıkarımları analiz etme ve değerlendirme, soruları amacına uygun sorma, bir kaynağın güvenilirliğini belirlemeyi ölçebildiği varsayıldığından P4C pedagojisinin çocukların bahsedilen becerilerini geliştirdiğini desteklediği söylenebilir.

Tok ve Sevinç'in (2012) araştırma sonuçlarına bakıldığında, eğitim grubunun yaratıcı düşünce testi ön test ve son test puanlarında sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluluğu, şekilsel zenginleştirme, duygusal ifadeler, alışılmadık görselleştirme, hayal gücünün zenginliği özelliklerinde son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Eğitim ve Karşılaştırma gruplarının son test puanları arasındaki farklılığa bakıldığında; sözel akıcılık,

sözel orijinallik, şekilsel 41 orijinallik, başlıkların soyutluluğu, hayal gücünün zenginliği ve fantezi özelliklerinde eğitim grubu lehine anlamlı derecede farklılık görülmüştür.

Jarvis'in (1992) yürütmüş olduğu çalışmada, Yaratıcı beceriyi Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin (TYDT) şekilsel ve sözel A formlarıyla ölçmüş, bu ölçeğe göre düşük ve yüksek yaratıcılık beceri potansiyeli sergileyen öğrencileri belirlemek ve öğrencilerin gelişimsel ürün çıktıları ile yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkiyi Pearson katsayısıyla incelemiştir. Buna göre, TYDT'den yüksek puan alan öğrencilerin gelişimsel ürün çıktı derecelerinin de yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Ersoy ve Başer'in (2009) çalışmasında, öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarının ne derece farklılık gösterdiği araştırılmıştır. Araştırma sonunda, çalışmaya katılan öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyleri, iki okul arasında, anlamlı bir farklılık göstermiştir. Çalışmaya katılan iki okulda toplam yaratıcılık düzeyleri açısından bakıldığında akıcılık puanlarının en fazla, esneklik puanlarının en düşük olduğu görülmüştür.

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) akıl yürütme becerilerine yönelik deney grubu öğrencileri tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme yapabilmiş, kavramlar arasında bağ kurabilmiş, bunu örneklendirebilmişlerdir deney grubundaki çocukların farkı fikir geliştirme, esnek düşünme, hikâyenin kahramanın rolüne bürünme ve empati kurma gibi üst düzeydeki düşünme becerileri ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar literatürdeki Sprod'un (1994) bulgularıyla çelişirken diğer sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Ferreira, 2004; JonesTeuben, 2013; McBryde, 2013; Akkocaoğlu Çayır, 2015; Leng, 2015; Günhan Altıparmak, 2019; Güven, 2019; Ventista, 2019).

Öğrencilerden alınan geri dönütlerden çocukların P4C etkinliklerine ve ders karşı olumu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Bu durum literatürdeki araştırmalarla (Ferreira, 2004; Okur, 2008; Paine, 2012; Jones-Teuben, 2013; İavşet, 2016; Dirican, 2018; Günhan Altıparmak, 2019; Işıklar, 2019; Sıddiqui, Gorard ve See, 2019; Ülper Oktar, 2019) da örtüşmektedir. P4C oturumlarında öğrenciler tartışırken, ilk başlarda tez-antitez şeklinde zıt

iki görüş etrafında düşünceyi kamplaştırıp kısırlaştırma yerine daha gerçekçi şekilde çok boyutlu düşünme becerileri ortaya koymuşlardır.

Yapılan uygulamanın derse ve konulara merak duygusu oluşturmada ve derse karşı ilgisine olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Benzer sonuçlar çocuklar için felsefe ile ilgili yapılan literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir (Sprod, 1994; Ferreira, 2004; Okur, 2008; Barrow, 2012; McBryde, 2013; Paine, 2012; Akkocaoğlu Çayır, 2015; Sönmez, 2016; İlavşet, 2016; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Güven, 2019; Işıklar, 2019; Dirican, 2018; Günhan Altıparmak, 2019; Işıklar, 2019; Ventista, 2019; Ülper Oktar, 2019).

5.3.Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular dikkate alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitiminde yaratıcılığın geliştirilebileceği en etkili alan olduğuna göre daha duyarlı bir gençlik daha güzel bir çevre ve daha insancıl bir toplum için çocuklarımızın sanatsal zekalarının eğitimine gereken zaman ve önem verilmelidir.
2. Toplumlar kültürleri ile ayakta kalabileceklerdir. Daha düzeyli bir kültür ortamı için gençlerimizin sanatsal eğitimine en az diğer konu alanları kadar önem verilmelidir.
3. Günümüzde çocukların bakış açılarının geliştirilmesi çok önemlidir. Yaratıcı, araştırmacı, yenilikçi bir nesil yetiştirilebilmesi için yaratıcılığı geliştirmeye gereken önem verilmeli ve tüm müfredat programları içinde yerini almalıdır.
4. Çocuklar İçin Felsefe (P4C), Hayat bilgisi dersi müfredat programlarına yer alan üç boyutlu çalışmalarına gereken zaman, yer ve önem verilmelidir.
5. Çocuklar İçin Felsefe (P4C), Hayat bilgisi dersi programlarında yer alan üç boyutlu çalışmalar ile yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik olarak çok

etkili bir şekilde kullanılabilir.

6. Çocuklar İçin Felsefe (P4C), Eğitimcilere Yaratıcı Düşünme becerilerini ve geliştirme tekniklerini anlatacak hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir. Yaratıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler konusunda sınıf öğretmenleri uygulamalı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler ile bilinçlendirilmelidir.

7. Çocuklar İçin Felsefe (P4C), Eğitimcilerin Hayat bilgisi eğitimi konusundaki gelişmelerden haberdar olup çağın koşullarına göre kendilerini yenileyebilmeleri için mesleki bilgi ve tecrübelerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

8. Çocuklar İçin Felsefe (P4C), Eğitim programlarındaki hedefler öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini engellemeyecek, mevcut olan yeteneklerini teşvik ederek geliştirmeye yönelik olarak yeniden düzenlenmelidir.

9. Çocuklar İçin Felsefe (P4C), Eğitimi bir bütün olarak almak gerekir. Yaratıcı Düşünmeyi geliştirmeye yönelik çalışmalar Hayat bilgisi dersi ile sınırlandırılmayıp tüm konu alanlarında etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

Yapılacak Araştırmalara İlişkin öneriler.

1. Yapılmış olan çalışmalara ışık tutmak üzere değişik tip ve düzeydeki okullarda yakın konu alanlarında benzer araştırmalar yapılmalıdır.

2. Yaratıcı Düşünme Becerilerini geliştirmenin yararlarını ortaya koyan araştırmalar farklı yaş dilimlerinde ve farklı konular üzerinde yapılmalıdır.

3. Bu konuda daha ileri istatistik teknikler ile çalışabilmek ve daha genel sonuçlara varabilmek için geniş örneklemler üzerinde çalışılmalıdır.

4. Bu konuda daha genel yargılara ulaşılabilmesi için uygulanan Yaratıcı Düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan program geliştirilerek ve daha uzun bir zaman dilimine yayılarak uygulanabilir.

5. Bu tür deneysel araştırma çalışmaları çok emek ve zaman gerektirdiğinden daha geniş kitleler ile çalışarak daha genel sonuçlara ulaşabilmek için grup çalışmaları yapılabilir.

6. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile ilgili olarak yapılacak araştırmalarda aile, sosyal çevre, cinsiyet, yaş, okul ortamı gibi değişkenler üzerinde yoğunlaşılabilir.
7. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı düşünme yeteneği konusunda yapılacak araştırmaların güzel sanatlar (lise, üniversite) eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasındaki farkı ortaya koymaya yönelik bir çalışma ile yaratıcı düşünme ve sanat eğitimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından etkili olacaktır.



KAYNAKLAR

- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. and Lederman, N.G. (1998). The Nature Of Science And Instructional Practise: Making The Unnatural Natural. Science Education, 82, 417- 436.
- Abd-El-Khalick, F. and Lederman, N. G. (2000). The Influence of History of Science Courses on Students' Views of Nature of Science. Journal of Research in Science Teaching, 37 (10), 1057-1095.
- Abd-El-Khalick, F. (2012). Teaching With and About Nature of Science, and Science Teacher Knowledge Domains. Science & Education, 22 (9), 2087-2107.
- Abik, N. M. (2017). Çocukların Bilimsel Araştırmaların Doğası Hakkındaki Görüşleri Ve Yaz Bilim Kampında Geliştirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ahghar, F. L. and Naaderi, G. (2020) Teaching Philosophy for Children (P4C) Using a Community of Inquiry Method and its Impact on Students' Interpersonal Relations. Quarterly Journal of Education (QJOE), 35 (4), 51-64.
- Ahioğlu, E. N. (2011). Piaget ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (1), 1-7.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkocaoğlu Çayır, N. ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 7 (2), 97- 133.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2004). Yapılandırmacı Kuram ve Fen Öğretimi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 108-109.
- Alkın Şahin: ve Tunca, N. (2015). Felsefe ve Eleştirel Düşünme. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2), 192-206.
- Aslan, C. (2018). Türkiye 'de Felsefe Eğitimi ve Sorunları. Route Educational and Social Science Journal, 5 (5), 158-170.

Aslan: Ertaş Kılıç, H. ve Kılıç, D. (2016). Bilimsel Süreç Becerileri (1. bas.). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, M. Z. (2011). Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5, 55-80.

Aydoğdu, B. ve Karakuş, F. (2015). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 105-131.

Ayvacı, H. İ. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Pilot Bir Çalışma. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 4 (2), 5-7.

Ayvacı, H. İ. ve Özbek, D. (2015). Fen Teknoloji Toplum Dersi Kapsamında Yapılan Uygulamaların Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Algılarına Etkisi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12-1 (23), 93-108.

Barrow, W. (2012). A Dialogic Exploration Of Philosophy For Children As A Participatory Tool In A Primary Classroom. (Doktora Tezi). Newcastle University, Newcastle.

Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 137-141.

Baykara, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya ve Dünyayı Algılamaya Yönelik Görüşleri: Türkiye Tayvan Örneği. (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Bayır, E. ve Köseoğlu F. (2010). Açık-Düşündürücü Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Mesleki Gelişim Çalışma Atölyesinin Geliştirilmesi ve Bilimsel Bilginin Doğası Anlayışına Etkisinin Araştırılması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (4), 243-262.

Beyers, B. K. (1988). Developing a Thinking Skills Program. Boston.: Allyn & Bacon, Inc.

Birnbacher, D. (1999). The Socratic Method In Teaching Medical Ethics: Potentials And Limitations. Medicine, Health Care and Philosophy. 2, 219-224.

Boyacı, N.P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. Kaygı, 31, 145-173.

Bush, K. S. B. (2017). Philosophy For Teachers (p4t): A Study Of The Philosophy For Children Hawaii (p4cHI) Educational Framework Applied In Pre-Service Teacher Education. (Doktora Tezi). University of Hawaii at Manoa, Honolulu, Hawaii.

Büyüköztürk, İ., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, İ., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüktaşkapu:, Çeliköz, N., ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı Bilim Eğitimi Programı'nın 6 Yaş Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. Eğitim ve Bilim, 7 (165) 277-279.

Can, A. (2019). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (7. bas.). Ankara: Pegem Akademi.

Ceran, D. ve Kordak: (2015). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Somut ve Soyut Konularda Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (29), 48-50.

Chabalengula, V. M., Mumba, F. and Mbewe (2012). How Pre-service Teachers' Understand and Perform Science Process Skills. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 8 (3), 167-176.

Crawford, A., Saul, W., Mathews: R. and Makinster, J. (2009). Düşünen Sınıf İçin Öğretme Ve Öğrenme Yöntemleri (Çev: P. Atasoy, E. Uzun Oğuz ve S. Gülgöz). İstanbul: Biltur Basım Yayın ve Hizmet A.İ.

Creswell, J. W. (2014). Research Desing: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches (4. bas.). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications.

Creswell, J.W. and Plano Clark, V. L. (2014). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. (Çev. A. Delice). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çakıcı, Y. (2009). Fen Eğitiminde Bir Önkoşul: Bilimin Doğasını Anlama. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 57-71.

Çetinkaya, E. (2019). Açık-Düşündürücü Yaklaşım Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimin Doğası Görüşlerine Etkisi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12 (1), 227-259.

- Daniel, M. F. (2007). Epistemological and educational presuppositions of P4C: From critical dialogue to dialogical critical thinking. *Gifted Education International*, 22, 135- 147.
- Daniel, M. F. and Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 415-435.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye ‘de 2013 ve 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Temel Öğeler Açısından Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 817-820.
- Direk, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Kitapları Üzerine. Betül Çotuksöken, Harun Tepe (Eds.), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* (2. bas.) (s. 97-99). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Dirican, R. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, N. ve Özcan, M. B. (2014). Tarihsel Yaklaşımın 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Geliştirmesine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(4), 187-208.
- Doğan, N., Çakıroğlu, J., Bilican, K. ve Çavuş Güngören: (2014). *Bilimin Doğası ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2016). Eleştirel Düşünme Becerisini Ölçmeye Yönelik Bir Başarı Testi Geliştirme. *Turkish Studies*, 11 (19), 337-360.
- Erdem, H. H. (2015). Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe Kitapları. Betül Çotuksöken, Harun Tepe (Eds.), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* (2. bas.) (s. 49-59) . Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Erdoğan, P. (2018). Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 9, 129-137
- Eş, H. ve Sarıkaya, M. (2010). Türkiye ve İrlanda Fen Öğretimi Programlarının Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1092-1094.

Ferreira, L. B. M. (2004). The Role of a Science Story, Activities, and Dialogue modeled on Philosophy for Children in Teaching Basic Science Process Skills to Fifth Graders (Doktora Tezi). Montclair State University, Upper Montclair, NJ.

Gardner: T. (2019). In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy, and Education, edited by Maughn Rollins Gregory and Megan Jane Laverty. Teaching Philosophy, 42 (1), 61-64.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları). Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1 (2), 15-29.

Göksu, V., Aslan, O., Özel, M. ve İnel Zor, T. (2016). Açık-Düşündürücü ve Tarih Temelli Öğretimin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Anlayışları Üzerindeki Etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(34), 313-327.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. Türklük Bilimi Araştırmaları, 32, 127-146.

Güneş, H. ve Karaşah, İ. (2016). Geçmişten Günümüze Fen Eğitiminin Önemi ve Fen Eğitiminde Son Yıllarda Yapılan Çalışmalar. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5 (3), 123

Günhan Altıparmak, İ. (2019). Çocuklarla Felsefe’de Merakın Rolü ve Önemi. (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güven, B. (2019). Çocuklarla Yapılan Felsefe Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hastürk, H. G. (2017). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. H. G.

Hastürk (Ed.) Teoriden Pratiğe Fen Bilimleri Öğretimi (23. bas) (s. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.

Haynes, J. (2002). Children As Philosophers: Learning Through Enquiry And Dialogue In The Primary Classroom. London: Routledge Falmer.

Işıklar: (2019). Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

İlhan Tunç, A. (2017). Çocuklarla Felsefe. Çocuk ve Medeniyet, 2(4), 71-87.

İnce Samur, A.Ö. (2017). Okuma Kültürü Edinme Sürecinde İlkokul Dönemi (6-10 Yaş). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 50 (1), 212-229.

Jarvis, R. M. (1992). Creative abilities of students in grade five. Dissertations Publishing. , <http://search.proquest.com/docview/304040849/fulltextPDF> Erişim tarihi: 22.04.2022

Jones-Teuben, H. M. (2013). I disagree with myself! Creative Thinking in a Key Stage 1 Community of Enquiry (Doktora Tezi). Newcastle University, Newcastle.

Johnson, B. and Christensen, L. (2014). Eğitim Araştırmaları (4. bas.). (Çev: S. B. Demir, H. Akdağ: Bakır, O. Bozkurt, İ. Budak, A. Budak, M. Bütün, H. Çatlıoğlu, H. Ercan, R. Ercan, N. Kala, F. Karakuş, T. Kösa, T. Kutluca, A. T. Orhan, F. Zayimoğlu Öztürk, T. Öztürk, İ. Özpinar, A. Türkdogan, F. Yaman, E. Yeşiltaş, E. Ö. Yiğit). s 282- 445. Ankara: Eğiten Kitap.

Kantarıcı, Z. (2013). Sokrates ve Eğitim Felsefesi. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Mavi Atlas Dergisi, Güz 2013, 78-89.

Karadağ, E., Deniz: Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2), 383-402.

Karadağ, F ve Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı ‘nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkililiği. Eğitim ve Bilim, 43 (195), 19-40.

Karakaya, Z. (2006). Çocuk Felsefesi Ve Çocuk Eğitimi. Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 6 (1), 23-37.

Karasu, F. Z. (2018). İlkokul Çocuklarıyla Felsefe Yapmak Üzerine Nitel Bir Çalışma: Dördüncü Sınıf Örneği (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta Felsefi ve Eleştirel Düşüncenin Gelişimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41 (1), 339-357.

Kennedy, N. S. (2016). Opening a Philosophical Space in the Mathematics Curriculum. P. (Ernest Ed.). Philosophy of Mathematics Education Today (s 309-320). Exeter, U.K.: Springer.

Khishfe, R. and Lederman, N. G. (2007). Relationship Between Instructional Context And Views Of Nature Of Science. *International Journal of Science Education*, 29 (8) 939–961.

Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yspılandırmacıılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.

Kol: (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mayıs 2011, 2-6.

Köseoğlu, F. ve Tümay, H. (2015). Fen Öğretiminde Yapılandırıcılık ve Yeni Öğretim Yöntemleri. (s 1-40). Ankara: Palme Yayıncılık.

Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Budak, E. (2008). Bilimin Doğası Hakkında Paradigma Değişimleri ve Öğretimi ile İlgili Yeni Anlayışlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 224-233.

Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Üstün, U. (2010). Bilimin Doğası Öğretimi Mesleki Gelişim Paketinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarına Uygulanması ile İlgili Tartışmalar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (4), 129-162.

Lederman, N. G. and Lederman, J. S. (2004). Revising Instruction to Teach Nature of Science. *The Science Teacher*, 71 (9), 36-39.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., and Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of Science questionnaire (VNOS): Toward Valid And Meaningful Assessment Of Learners' Conceptions Of Nature Of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (6), 497-503.

Lederman, N. G. (1992). Students'and Teachers' Conceptions of the Nature of Science:A Review of the Research. *Journal Of Research In Science Teaching*, 29 (4), 331-359.

Lederman, N. G. (1999). Teachers' Understanding of the Nature of Science and Classroom Practice Factors That Facilitate or Impede the Relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (8), 916–929.

Lederman, N. G. (2006). Research on Nature of Science: Reflections on the Past, Anticipations of the Future. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 7 (1), 2-10.

Lederman, N.G. (2006). Syntax Of Nature Of Science Within Inquiry And Science Instruction. L. B. Flick ve N. G. Lederman (Eds.). Scientific Inquiry and Nature Of Science (s. 301-315). Dordrecht, NL: Springer.

Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, Present, And Future. N. G. Lederman: K. Abell (Eds.). Handbook of research on science education (s. 831-879).

Leng, L. (2015). The Role Of Philosophical Inquiry In Helping High School Students Engage In Learning And Seek Meaning In Lives (Doktora Tezi). University of Hawaii at Manoa, Honolulu, Hawaii.

Letseka, M. M. and Zireva, D. (2013). Obstacles to the Development of Critical Thinking Dispositions Among Student Teachers at Morgenster Teachers' College, Zimbabwe. Mediterranean Journal of Social Sciences, 4 (6), 671-68.

Letseka, M. M. and Venter, E. (2013). Learning Critical Thinking Skills Through Philosophy For Children (P4C). E. Gouws ve C. Wolhuter (Eds), Educational Research in South Africa: Practices and Perspectives, SAERA 2013 Conference Proceeding, Cape Town: Oxford University Press.

Lipman, M. (1974). Harry Stottlemeier's Discovery. Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Lipman, M., Sharp, A. M. and Oscanyan, F. S. (1977). Philosophy In The Classroom. Upper Montclair, NJ: The Institute For The Advancement Of Philosophy For Children. Montclair State College.

Lipman, M. (1988). Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program. The Clearing House, 71 (5), 277-280.

Lipman, M. (1995). Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines. Caring as Thinking, 15 (1), 1-13.

Lipman, M. (2003). Thinking in education. New York: Cambridge University Press.

MacDowell, P. and Petrina, S. (2020). Philosophy of technology for children and youth II. Media, technology, and design-based research: Designerly ways, means, and ends for maker culture. University of Saskatchewan, University of British Columbia.

Makaiau, A. S. and Tanaka, N. (2018). Philosophy for Children: A Deliberative Pedagogy for Teaching Social Studies in Japan and the USA. *Journal of International Social Studies*, 8(2), 29-54.

Marashi: M. (2008). Teaching Philosophy to Children: A New Experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27 (1), 12.15.

Mazı, A. (2008). Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

McBryde, F. (2013). Teacher Self-Efficacy And Teacher Practice: An Exploration Of Existing Research And Dynamics Of Teacher Self-Efficacy In The Philosophy For Children Classroom. (Doktora Tezi). Newcastle University, Newcastle.

McCall, C. C. (2017). Düşünceyi Dönüştürmek İlkokul ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama (1. bas.). (Çev: K. Gülenç ve N. P. Boyacı). Ankara: Nobel Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2009)

MEB. (2011). MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).

MEB. (2015). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara: MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, Aralık 2019, No: 10. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Mehdizadeh, A., Araghi, A. and Heydarieh, H. (2019). The Effect of Teaching Philosophy for Children (p4c) on the Creativity Development of 5th Primary School Boy Students in the District of a Baharestan Education. *Innovation & Creativity In Human Science*, 8 (3), 193-215.

Mıhladı, G. ve Doğan, A. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Konusundaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2),380-395.

Michaud, O. (2014). A Qualitative Study on Educational Authority, Shared Authority and the Practice of Philosophy in a Kindergarten Classroom: A Study of the Multiple Dimensions and

Complexities of a Democratic Classroom (Doktora Tezi). Montclair State University, Upper Montclair, NJ.

Morin, E. (2013). Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi (4. bas.). (Çev: H. Dilli). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Naseri:, Gorjian, Z., Ebrahimi M. R. and Niakan, M. (2017). Critical Thinking in P4C (Philosophy for Children) Educators: An Intervention Study. International Journal of Scientific Study, 5 (7), 108-113.

National Research Council-NRC. (1996). National Science Education Standards. Washington, DC: National Academy Press.

O'Riordan, N. (2013). The Implementation Of Philosophy For Children In The Primary Classroom (Doktora Tezi). The University of Hull, Institute of Education, Hull,U.K.

O'Riordan, N. J. (2015). Swimming Against The Tide: Philosophy For Children As Counter-Cultural Practice. Education, 44 (6), 648-660.

Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Başarılarının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarınca Değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 37 (166), 27- 28.

Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A Teaching Method That Develops Active Reading Of Expository Text. The Reading Teacher, 39 (6), 564-570.

Okur, M. (2008). Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılganlık, İş birliği Ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Onan, B. (2016). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretimine Beyin Temelli Yaklaşım. Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks (ZfWT), 8 (1), 112-115.

Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin Gelişim Kuramı. Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi, 39 (1-2), 228-236

Özdemir, O., Güzel Özdemir, P., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu: (2012). Kişilik Gelişimi. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4(4), 567-587.

Padilla, M., Cronin, L. and Twiest, M. (1985). The Development And Validation Of The Test Of Basic Process Skills. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, French Lick, IN.

Paine, M. R. (2012). The Pedagogy of Philosophy for Children/Philosophical Enquiry (Doktora Tezi). University of York, Department of Education, York.

Paul, R. and Elder, L. (2016). Kritik Düşünce-Yaşamınızın ve Öğrenmenizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar (3. bas.). (Çev: A. E. Aslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Yayınları (Orijinal çalışmanın yayın tarihi: 2012)

Pennel, C. (2012). Epistemic Beliefs Underpinning Discourse within a Critical Literacy Intervention: A Multi-Case Study (Doktora Tezi). Cardinal Stritch University, College of Education and Leadership, Milwaukee, Wisconsin.

Polat, M. (2018). Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerin Kısa Hikâyeler Yöntemiyle Değerlendirilmesi: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Örneği. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (1), 20-22.

Rahdar, A., Pourghaz, A. and Marziyeh, A. (2018). The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and Self-Efficacy. International Journal of Instruction, 11 (3), 539-556.

Semerci, N., Semerci, Ç., Ünal, F., Yılmaz, E., ve Yılmaz, Ö. (2019). Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN) Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları. Cumhuriyet International Journal of Education, 8 (1), 281-299.

Sıddiui, N., Gorard: and See, B. H. (2019). Can Programmes Like Philosophy For Children Help Schools To Look Beyond Academic Attainment? Educational Review, 71 (2), 146-165.

Sormaz Ögüt, F. (2019). Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe. (Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Soslu, Ö. (2014). Fen Eğitiminde Bilimin Doğasını Anlama Üzerine Bir Değerlendirme. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (1), 92-97.

Sönmez, B. (2016). Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş bas.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Syanley: (2007). A Skills Based Approach To P4C-Philosophy Fairy Tales And The Foundation Stage. Gifted Education Intemational, 22, 172-181.

Sprod, T. (1994). "Nobody Really Knows": The Structure And Analysis Of Social Constructivist Whole Class Discussions. (Yüksek Lisans Tezi). School of Philosophy, University of Tasmania, Australia.

Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. Yaşadıkça Eğitim, 74-75, 49-52.

Şavşet: (2016). Sorgulama Tabanlı Eklektik Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Etkisinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Schwartz, R. S., Lederman, N. G. and Lederman, J. S. (2008). An Instrument To Assess Views Of Scientific Inquiry: The VOSI Questionnaire. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, March 30-April 2, 2008. Baltimore, MD.

Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (13), 89-90.

Taş, I. (2017). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Taşdelen, V. (2014). Felsefenin Gülümseyen Yüzü: Çocuklarla Felsefe. Türk Dili, 562- 568.

Tepe, H. (2015). UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Eds.), Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (2. bas.), (s 77-94). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Tok, E. ve Sevinç, M. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. Eğitim ve Bilim, 37, 164, 204-222

Topdemir, H. G. (2009). Felsefe Nedir? Bilgi Nedir? Türk Kütüphaneciliği, 23 (1), 119-133.

Topping, K. J. and Trickey: (2014). The Role Of Dialog İn Philosophy For Children. International Journal of Educational Research, 63, 69–78.

Tunalı: ve Emir: (2014). Somut İşlemsel Dönemdeki Üstün ve Normal Zekâlı Çocukların Somut Düşünme Yeteneklerinin İncelenmesi. HAYEF: Journal of Education, 14 (2), 150-153.

UNESCO. (2007). Philosophy A School Of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu Sosyal ve Beşerî Bilimler Sektör 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Fransa

Ural Keleş, P. (2018). 2017 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 6 (3), 121-124.

Uslu, T. (2014). Bilim Öyküleri (18. bas.). İstanbul: Uğur Böceği Yayınları. Ülper Oktar: (2019). Çocuklarla Felsefe Üzerine Bir İnceleme. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17, 45-66.

Ünal Çoban, G. (2015). Bilimin Doğası, Gelişimi ve Değişen Yüzü. N. Yenice (Ed.), Bilimin Doğası Gelişimi ve Öğretimi (s 96-118). Ankara: Anı Yayıncılık.

Van der Straten Waillet, N., Roskam, I. and Possoz, C. (2014). On the epistemological features promoted by ‘Philosophy for Children’ and their psychological advantages when incorporated into RE. British Journal of Religious Education, 37 (3), 273-292.

Vansieleghem, N and Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? Journal of Philosophy of Education, 45 (2), 171-181.

Ventista, O. M. (2019). An Evaluation of the ‘Philosophy for Children’ programme: The impact on Cognitive and Non-Cognitive Skills. (Doktora Tezi). Durham University, Durham.

Wilson, A. L. and Harris: R. (2017). Collaborative Occupational Therapy: Teachers' Impressions of the Partnering for Change (P4C) Model. Physical & Occupational Therapy In Pediatrics, 38 (2), 130-142.

Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51 (1), 184-187.

Yenilmez Türkoğlu, A. (2017). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım. H. G. Hastürk (Ed). Teoriden Pratiğe Fen Bilimleri Öğretimi (23. baskı). (s. 32-53). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. bas.). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, Y. (2016). Eğitim Sosyolojisi Perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları Üzerine Sosyolojik Bir Analiz Denemesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2), 617- 628.

Yurdakul, B. (2005). Bilişötesi ve Yapılandırmacı Öğrenme Çevreleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 42, 292-294. Yücesoy: (2006). Sokratik Konuşma. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Yüzüak, A. V. ve Dökme, İ. (2018). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mantıksal Düşünme Düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34 (3), 586-601. 136

Zulkifli, H. and Hashim, R. (2020). Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19 (2), 29-45

EKLER

Ek 1-Araştırma İzinleri

2/3



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-26685657
Konu : Ramazan AKAN'ın Araştırma İzni

18.06.2021

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 09.06.2021 tarih ve 15657 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ramazan AKAN'ın "Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisi Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi" konulu araştırmasına dair alınan 16.06.2021 tarih ve 26585166 sayılı Onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra **İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze** çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini arz ederim.

Ahmet UZUN
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek: Makam Onayı (1 Sayfa)

Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta: argel6@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için Engin SEYMEN

Unvan Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: <http://bursa.meb.gov.tr>

Faks: 445 18 10



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9ad1-cfb1-3483-9f2d-2481 kodu ile teyit edilebilir



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-26585166
Konu : Ramazan AKAN'ın Araştırma İzni

16.06.2021

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi komulu
21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ramazan AKAN'ın "Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisi Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi" konulu araştırması, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Genel Sekreterliğinin 09.06.2021 tarih ve 15657 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ramazan AKAN'ın "Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisi Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi" konulu araştırmasını Nilüfer İlçesi Akçalar Fahriye Sayarel İlkokulunda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet UZUN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Sabahattin DÜLGER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta : arge16@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Engin SEYMEN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <http://bursa.meb.gov.tr> Faks: 445 18 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 79b6-a6b2-340b-8211-132a kodu ile teyit edilebilir





BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI KARARI

OTURUM TARİHİ
28 Mayıs 2021

OTURUM SAYISI
2021-05

KARAR NO 3: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Ramazan AKAN'ın "Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisi Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket, ölçek ve görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Ramazan AKAN'ın "Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaratıcı Düşünme Becerisi Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket, ölçek ve görüşme sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucaya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feriştun YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYUZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
Üye

Prof. Dr. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

Ek 2-Ölçek İzinleri

15.06.2022 11:37

Posta - ramazan akan - Outlook

16.04.2021

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ Müdürlüğü'ne**

Enstitünüz Temel Eğitim A.B.D.Sınıf Eğitimi B. D. doktora programı öğrencilerinizden Ramazan AKAN tezinde Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri'ni kullanmak istemektedir. Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri tüm yaş grupları (okulöncesi, ilkokul, lise ve üniversite ve yetişkin) Türkçe formu kullanım hakkı sahibi olarak Ramazan AKAN'nın testleri tez çalışması ve bilimsel araştırmaları kapsamında kullanması tarafımdan uygundur.

Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.

Prof. Dr. A. Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D.
öğretim üyesi

Ek 3-Nitel Öntest ve Sontest Uygulama Örnekleri

1. YETİŞKİNLER İÇİN NASIL BİR HUZUR EVİ YAPAPARDIN? ^{cahış} ②

Masa, koltukları, spor aletleri olan, okuma yazma bilmeyenler için özel eğitim sınıfı olan, Hoparlörlerden kuş sesleri çıkan orman görünümüne sahip bir odası olan, mermerden bir yapısı olan, 16+7 odalı olan, hayvan severler için de özel odası olan bir huzur evi yaptırıyorum.

 Spor bandı

 Masaj koltuğu



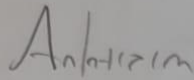
2. YETİŞKİNLER İÇİN NASIL BİR PARK YAPARDIN?

İçinde laleler bulunan, bol yeşillikli piknik alanı olan, göğün, meşe, çınar, kızıldernek ağaçları bulunan, kokoreç, döner, patates kızartması satan bir lokantası bulunan bir park açtırırım.



5413

modire



Object lesson

Österreich

ben gahmad/m

Acıbelir kurumu
tutana mı?

beirnen

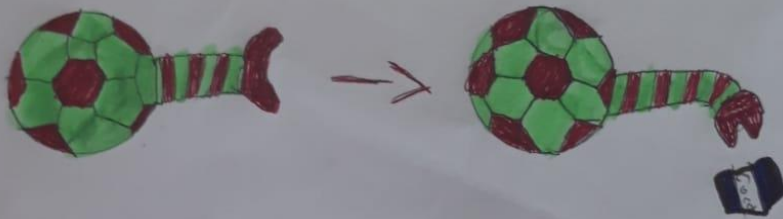


7.) Vecihi ^{Cakir} Hürkuş 'la konuşma ^{ÖKİ} ve tanışma fırsatın olsaydı ona neler sorardın?
Öğrenmek istediğin konularla ilgili soruları listele.

1. Neden bir yaratı yapmaya gerek duydun?
2. Uşağı tasarlashen nekre ihtiyaç duydun?
3. Uşağı ilk deneyişinde neler hissettin?
4. Uşağı ilk deneyişinde nasıl yaşındaydın?

8.) Bir top düşün. Bu topa şöyle bir özellik ekle ki bu top doğa ile ilgili bir sorunu çözebilsin. Onu kullanan insanlar gördüğünde diğer canlı türleri bu yeni topu doğayı korumak için kullansın. Bu top nasıl bir top? Ne tür özellikleri var? Doğayı nasıl koruyacak? Topu anlat.

Cevap: Doğadaki göpleri kalolıran bir top yaptım önce topa uzayana birşeyler tutabilen bir kol takıcam ve üstüne bir düğme takıcam bu düğme takacağım kolla bağlantılı olacak. Bu sayede top göpleri tutup atacak doğamıza temizlenmiş özellikleri vermenin amacı.



Esit Enerji
Öğrenci
L10 112

MA hallerine Göçmenler taşıdı, artık orada yaşaya calılar, Orada ★
Kuşamlarında devam etmeli için önce ne tür ihtiyaçları vardı?

2022 Cuma
29 Nisan

★ Göçmenlerin ihtiyaçlarını Listele. ★

OKS

1. Göçmenler için iki katlı evler yaptım. Ormanı akanatacak her sesleri ve ağaçlar yaptım. Onlar için evin bahçesine Orman Jezi Teleferiği yaptım ve Güneş Enerjisi ile çalışırdı. İkinde onlar ne isterse getiren Robot olurdu oda elektrik ile çalışırdı.
2. Onlar için uçaın araba yaptım ve güneş enerjisi ile ilerde ve havadaki herşeylere zarar vermemesi için önüne kırmızı lazer takardım.
3. Onlar için göçmen yardım ve tanışım merkezleri açardım göçmenler geldiğinde oraya baskıncup yardım alırlar ve o şehri tanırlar herşeyini bilirlerdi.
4. Onlara bir Merkez kurardım ve onlara herşeyi öğretdim ama ilk onların dilini onlar öyle öğretdim. Merkezin adı ise Göçmenler Tarih Merkezi göçünü ise güneş Enerjisi ile alır.

Vechi Hükümet'le konuşma ve tanışma fırsatın olsaydı onlar neler sorardı?

Öğrenmek istediğin konularla ilgili soruları listele.

1. Ona nasıl uçak yaptığını ve tasarladığını sorardım.
2. Uçağın motorunu nasıl bulduğunu sorardım.
3. Uçağın neden yaptığını sorardım.
4. Neden uçak tasarladığını sorardım.
5. Nasıl çizimini aldığını sorardım.
6. Geliştirme sürecinde ne yapıyor onu sorardım.
7. İncisiz uçaklarını nasıl ve neyle çalıştırdığını sorardım.
8. Hükümet ne demekti.
9. Nerede çalıştığını sorardım.
10. Uçakları nerede çalıştığını sorardım.

2. Yetişkinler için ne yapıldı?

OKS

Eniş Eniş
52.000
40.000

1. Huzur evi yapıldı. Şöyle dişi uzay görünümlü oldu. İki sırtlı ve iki sesli oldu. Bahçesinde uzay bütresi, yanları duvarla kapalı içinde uzay animasyonlu yıldızlar, gezegenler ve astronotlar oldu. Kafe ve havuz oldu. Bir güneş benzer bir balonun içinden her yer görünür dışından ışık görünmez olur ve uzay kumandayla ve güneş enerjisi ile çalışırdı. Dışarı uzay ilahî maketlerle çevrilmiş olurdu.

2. Huzur evinin bahçesinde bir uzay görünümlü dere ve kuyu yapıldı. Ve içinde bir deryadan kaynaklar ve elektrik ile suyu yukarı taşıdı.

3. Mesela huzur evine Güneş enerjisi ile çalışan ilk yardımı robota oldu ve yardımlarını gördükçe manne eder ilahelemleri yazar ve verir. Kör ve görme engellilere ilahî nasıl kullanacaklarını söyler ve öğretir.

Yetişkinler için kütüphane

1. Bir kütüphane yapıldı. İçinde uyan ve konuşan kitaplar yapıldı ve ışık ve güneş enerjisi ile çalışarak konuşur ve uyardı. Kitaplar ve kütüphane uzay görünümlü oldu. Uzun ve yer çekimi olmadığı için kitaplar uçuşmuş gibi havada durur ve insanları havada kitap olurdu.

2. Kütüphane ters ve imkânî gök ile havada uyardı.

3. Kütüphane her bir okuyanın kendine özel kitap bulma robota vardır. Ve robotlar elektrik ile çalışır.

Yetişkinler için park

1. Parkta elektrikle salıncaklar olurdu akli kuyruklar olurdu.

2. Parkta uyan gezici odaları olur ve Güneş enerjisi ile çalışırdı.

3. Parklarda güneş enerjisi ile çalışan tarama valli yapıldı.

~~2020~~ 2022 Cuma 23 Nisan 2022

ÖK13

6. Mahallenize göçmenler taşınadı. ~~İhtiyaç~~ orada yaşayacaklar. Orada yaşamlarında devam etmek için sence netür ihtiyaçları olur? Göçmenlerin ihtiyaçlarını listele.

Göçmenlerin ihtiyaçları d Erler yapardım

Yuvda, yiyecek, su, sıcak ~~bir~~ bir yer,



Büyük bir ev yapardım işi, ne de yemek, su ve biraz salkı koyarım işine koyardım böylece göçmenler ihtiyaçlarını karşılayabilecekler.



3. Türkçe öğretirim Göçmenler için küçük bir okul açardım ve bir kütüphane de koyardım kütüphane de göçmenlerle alakalı kitapları olacak ve özel öğretmen olacak.

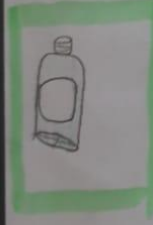


9) B. ~~Eden~~ ^{Okuy} bahar uyandıgımızda fark ettik ki bütün ağaçlar yapraklarını dökmüş. Bütün ülkelerde şehirlerde yaprağı olan bir ağaç bile kalmamış. Sence bütün ağaçların yapraklarını aynı anda dökme sebepleri neler olabilir.

Cevap: 1) Sonbahar olduğu için olabilir çünkü sonbahar'da yapraklar dökülür. 2) Belki de çok büyük bir fırtına nedeniyle olabilir, çünkü fırtına'da çok rüzgar eser bundan dolayı rüzgardan dökülmüş olabilir. B. Ya da ağaçlarda virüs bulaşmış olabilir virüs şinden gelmiş olabilir sonradan ağaçlara bulaşmış olabilir. 4) Küresel Isınma: Küresel ısınma olabilir çünkü çok sıcak olunca belki yapraklar sarılıp dökülmüş olabilir.

40.) *Plastik şişenin özelliklerini düşünün. Plastik şişe ile neler yapabilirsiniz? Onu hangi işlerde kullanabilirsiniz? Onu kullanarak yapabileceğiniz işleri listeleyin.

Cevap: Plastik şişe ile ağaçtaki elmaları toplayabileceğimiz bir alet yaptım. Bu alet şöyle olacak. İlk olarak plastik şişenin ortasını kare ya da yuvarlak şekile kesicem daha sonra bir estir sürgenin şablonunu çıkartıyoruz ve plastik şişenin alt kısmını sürgenin üst ya da alt tabi yuvarlaklığıyla aynı şekilde plastiğin altını kesiyoruz. Ve şişeyi sürgüne takıyoruz.



Son olarak ağaçtaki elmaları toplayacak.

Elma toplayıcı

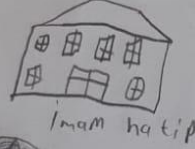


2. Çocuklar için yapılacaklar listesi. Canlı ÖKİ
- İlçede 5 tane lunaparkı açarım.
 - Liseler için orman görünümüne kitap okuma yeri yaptırıyorum.
 - Köylere okullar, imam hatipler, spor kursları vb. öğrenim alanları yaparım.
 - 3 katlı yaşlara göre farklı dallı bir oyuncak kütüphanesi yaptırıyorum.
 - Farklı alanlarda bölümleri bulunan bir bilim fuarı yaptırıyorum.
 - Kaydıraklı, yaşlara göre ayrı havuzlu farklı seviyede atlama tahtası, aqua park yaparım.
 - Bir spor okulu yaptırıyorum. içinde yaşlara göre farklı alanlar bulunur: Kikboks, Güreş, Karate.

Ö. ÖKİ



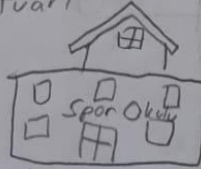
Liseliler için okuma alanı.



İmam hatip



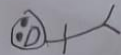
Bilim fuarı



Spor Okulu



Oyuncak kütüphanesi



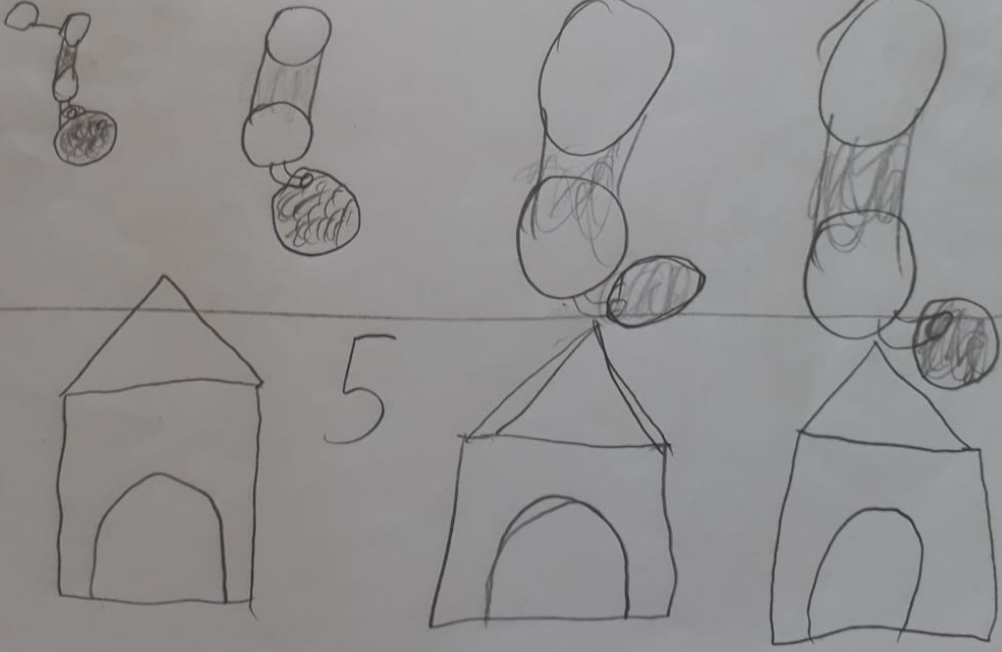
Aqua park

3 Hayvanlar ^{Özellik}inin yapacağı işler Listesi. Yusuf Emre Parlak

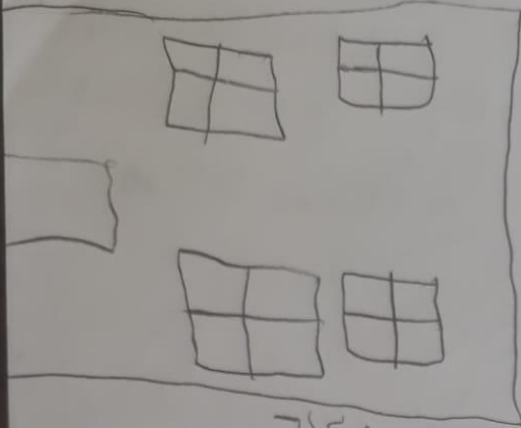
a. mamalar (yisöcekler) bu hüs
b. kulübeler (barınma) Emre
Parlak

otomatik mama veren bir alet yapardım
Sokaklara koyardım.

Sokaklara ses geçir meyen
kedi kedi kulübeler yapıp
koyardım.



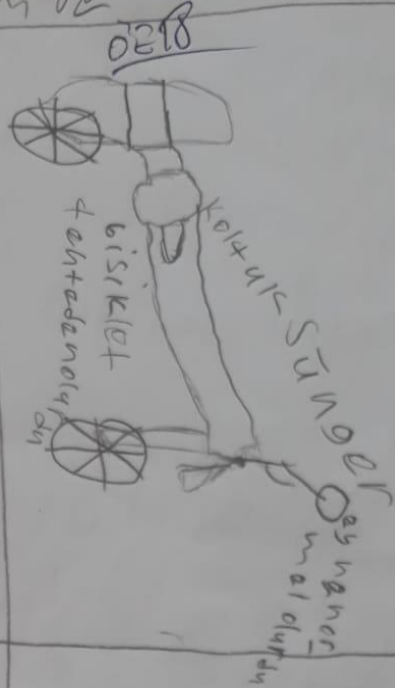
Yemek evi yeni Barınma
okul eşyalarını verirdim de



Okul
+ yeni
yapı
Fidan



demir



0218

Koltuk Sunu
Göster
ma
olun



+1516

YAHYA
EMRE
PARLAC

un

Yayın

Emre

Parlak

Yetişkinler için

ÖEB

1 Huzur Evleri yazdım.

2 Yetişkinler için paralar yazdım,

3 Yetişkinler için Kütüphane yazdım

tim

4

Yaslılar için kitap

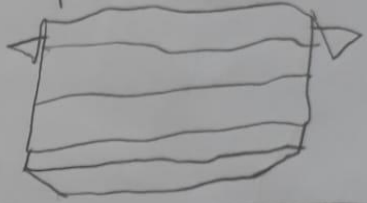
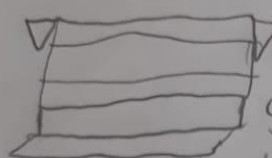
Yazılar için kitap

Okuma

Yeri

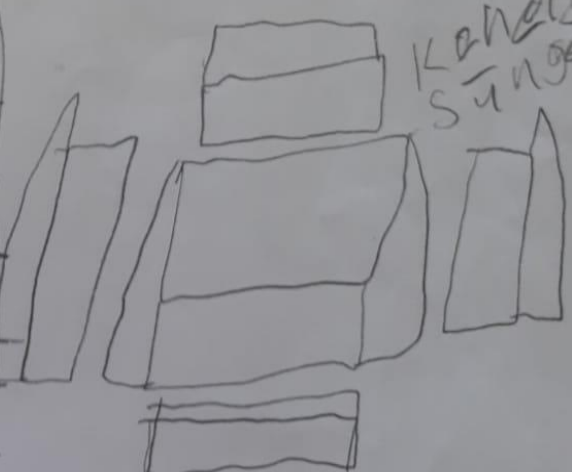
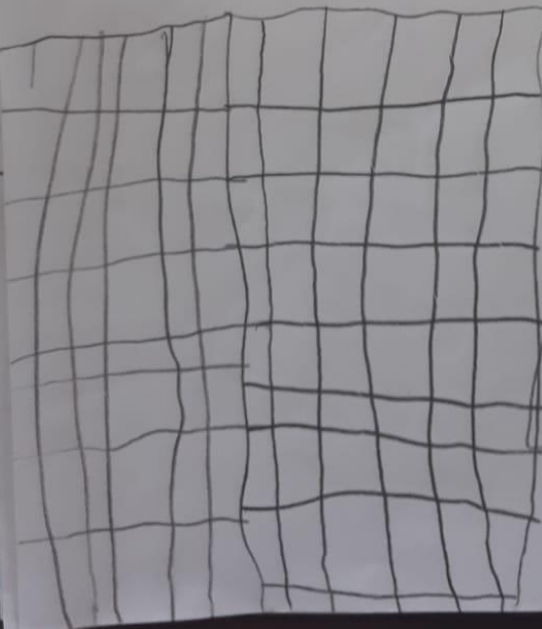
Kitaplar

Plastik maket

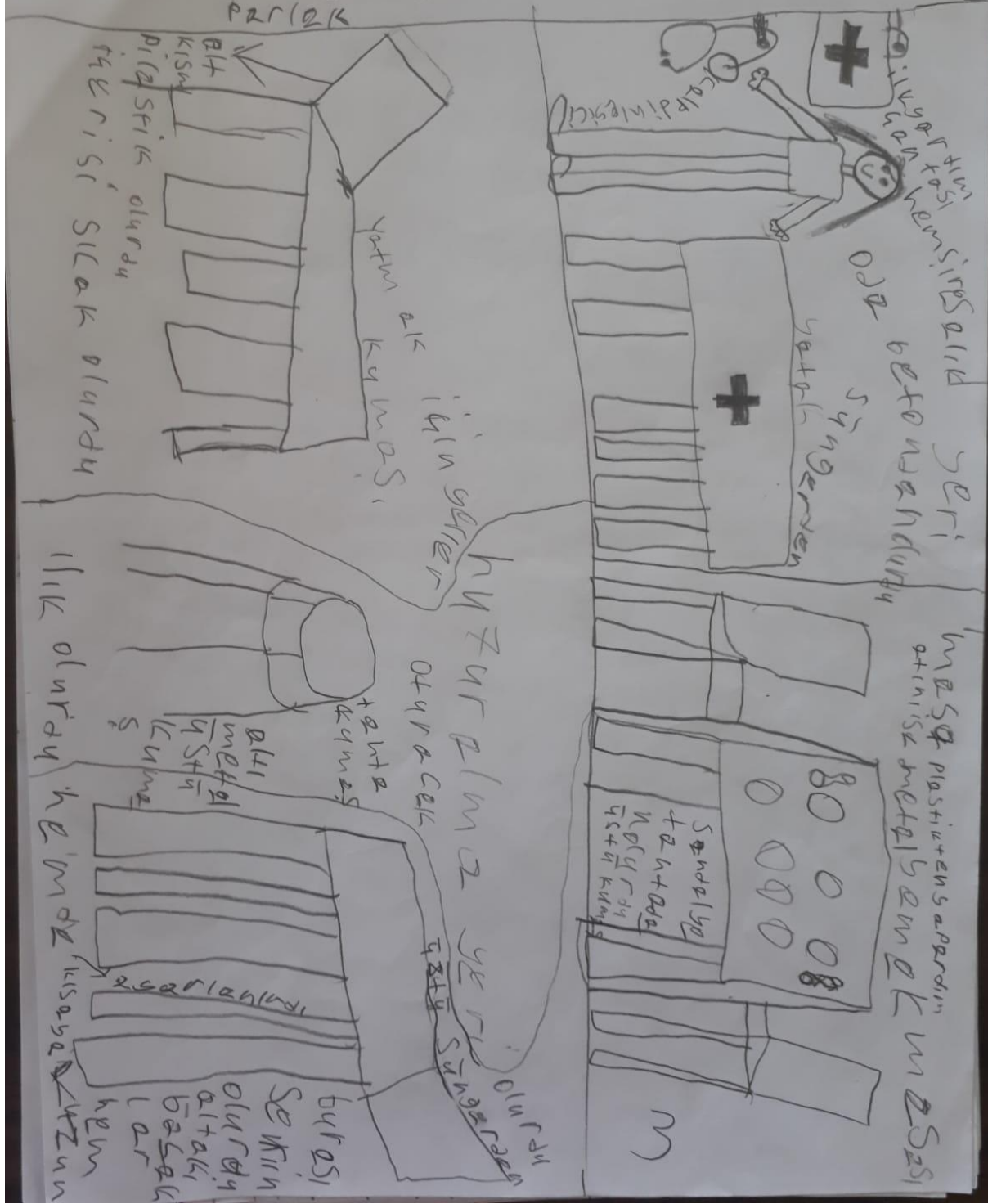


Demir kitaplık

Kanepeler
Sünger



Kəşilər için de ~~öz~~ bir kuzur evi yapar
 dimim yunus Emre
 parçak



Eser Enar
Erdemir
410 117

Bir top düşün. Bu topa öyle güzel bir özellik ekle ki
Bu top Doğa ile ilgili bir sorunu çözebilsin.

2022 cuma
29 Nisan

Onu kullanan insanlar ya da diğer canlı türleri
bu yeni topu doğayı korumak için kullansın.
Bu top nasıl bir top? Ne tür özellikleri var?
Doğayı nasıl koruyacak?

Top listesi

1. Top Doğayı koruyor. Bir kumesi var. O kamara göpleri, ormanı, evi temisler ve doğayı korur ve güneş enerjisi ile çalışır. Uçabilir ve hava kirliliğini içine çekebilir. Altın teker çıkar ve ilerleyebilir. Görünmez olur çünkü rüzgar da diğer ışıklarını kapatır ve öyle hayvanlar keskinmeden onların yanındaki göpleri toplayabilir. Önündeki hortum ile ağaçları bitkileri sulayabilir. İçindeki dondurucu ile hayvanları yem ile besleyebilir. O top içinde bir pervanesi olarak Powercraft gibi denizlerdeki atıklarıda yüzerek toplayabilir. Hızı yavaşlatma özelliği olacak çünkü içinde koruma olarak. Ve konuşabilecektir.

★ Bir sabah uyanışımızda fark ettik ki bütün ağaçlar
yapraklarını dökmüş. Bütün ülkelerde şehirlerde yaprağı olan
bir ağaç bile kalmamış. Sence bütün ağaçların yapraklarını
aynı anda dökme sebepleri neler olabilir.

1. Sonbahar geldiği için olabilir. Çünkü ağaçlar sonbahar yapraklarını döküyor.

Rilastik süzme özelliğini düşünür işle ile neler
yapabilirsin? Ona hangi işlerde kullanabilirsin?

1. Süzge ile bir dren yapılabilir enabir kumanda yapıp pervaneler, motor, kabuklar
yapılıp kumandası ile kontrol edilip uyarılabilir. Ve süzge boş gitmez
+ ve göpleri toplayabilir.
tasarlanırmış oluruz hemde bizim bir Drenumuz olmuş olur.

Yaşadığınız ilçenin ^{DE18} Belediye
başkanı seçilmiş olsaydınız hangi
işlerde bulunurdunuz?

^{Kişiler} 20 - 28 arası kişiler için
^{ilçerinde} Süper Kışa Fet.
^{bulunurdu}

Sevdiğinizler için yapacağınız işler listesi

Bir tane silah mekanı yapardım
bir tane tanzim, hedef tanzim
ve elektrikli silah yapardım
hem kafaya mesaj yaparım
sırtı kesiyan bir zilet yapardım
Sarkilik ve artist meraklı
olan kişiler için bir okul
ve kurslar açardım
yaşlıları için araba ve
Robot verirdim robot

1

Yanus Emre Parlak

Göçmenler için nasıl ev yapardım?

1- Göçmenler için rengarenk ev yapardım

Göçmenlere nasıl Türkçe öğretirsin?

2- İlk önce Rengarenk bir tahtaya yazıp
ben söyleyip sonra ona söyletirim ve çoulış tırırım



Bir top düşün. Bu topa öyle bir özellik ekle ki bu top doğa ile ilgili bir sorunu gözlebi/sin, onu kullanan insanlar ya da diğer canlı türleri bu yeni topu doğayı korumak için kullansın. Bu top nasıl bir top? Ne tür özellikleri var?

Doğayı nasıl koruyacak? Topu anlat?

ışınlanan, görünen, renkleri var
ışınlanan, görünen, renkleri var
bir top

Doğayı nasıl koruyacak
yere çöp atanları uyarılar

topu anlat
ışınlanan, görünen, renkleri var, çere çöp
atan / ocaı uyandır bir
top



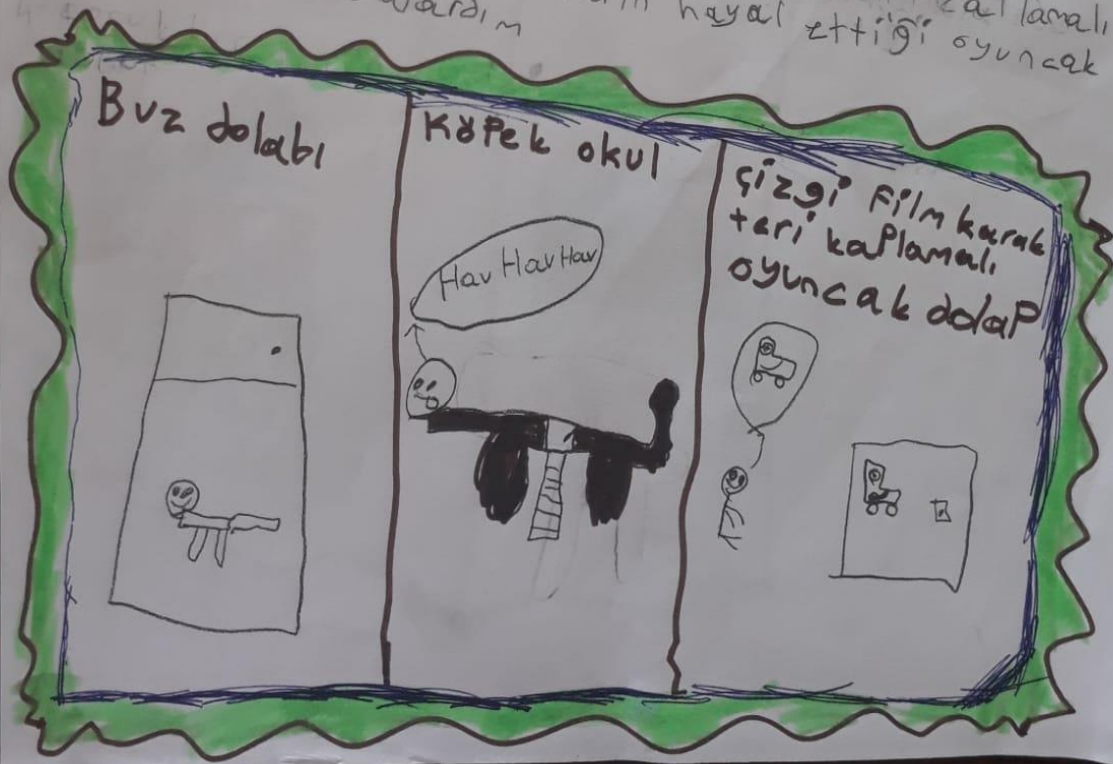
29 Nisan Cuma 2022

4/D 324 Emirhan Demirtaş

1- Mahallenize göçmenler taşındı Artık orada yaşlıyacaklar orada yaşamlarına devam etmek için sence ne tür ihtiyaçları olur?

Göçmenlerin ihtiyaçlarını listele

- 1- Meyvelerini görürmesin diye canavar kaplamalı buzdolabı yapardım,
- 2- Eğitim görmeleri için köpek okul yapardım,
- 3- Çocuklar eylesin diye bir çizgi film karakterli kaplamalı dolap ama için de çocukların hayal ettiği oyuncak çıkar bir dolap yapardım



Manzarenize göçmenler taşındı.
Artık orada yaşayacaklar. Orada
yaşamalarına devam etmeleri için
senle ne tür ihtiyazları olur?
Göçmenlerin ihtiyazlarını listele.

Göçmenler için yapılacak işler listesi

ilk öncelikle şehirin sakaryalı
du Ohlara yani göçmen
lere bisiklet ile kışaf
tler değiştirdim. kışaf
çocukları için de dükkan açtım
ve dilimizi öğrettim ve Atatürk
kürşanelerini, Atatürk
türkçe matematik, sosyal
bilimlik matematik.
yahu

Vecihi Hürkuş'la konuşma ve tanışma Fırsatın
olsaydı ona neler sorardın?

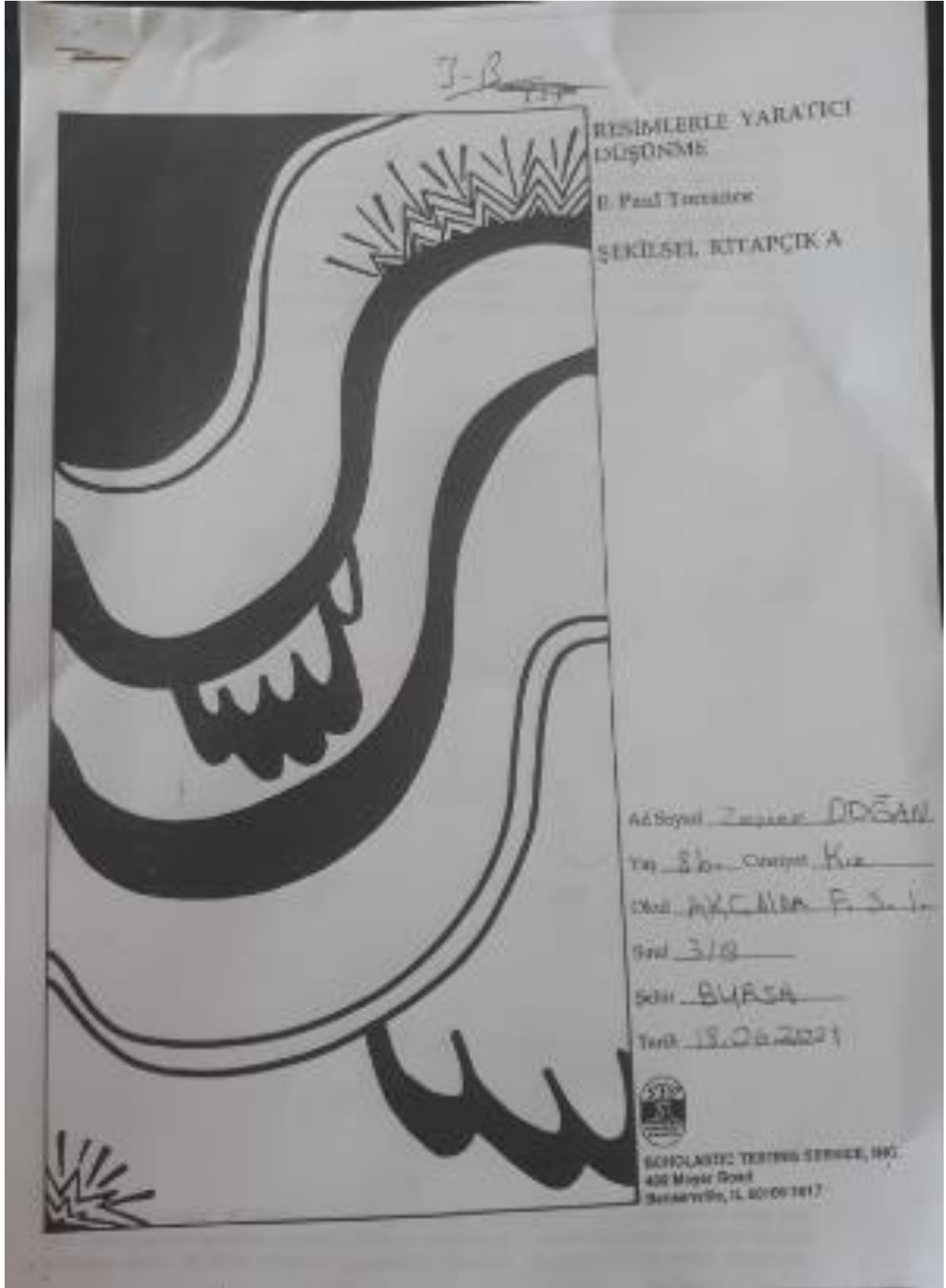
Soruları listele

- 1- uçağı nasıl yaptın?
- 2- uçağı yaparken ne malzemeler kullandın?
- 3- uçağın yakıtı varmı?
- 4- uçağın elektrikli mi?
- 5- banada uçak yapmayı öğretilmişin?
- 6- Atatürk neden senin soyadına Hürkuş koydu?
- 7- kurtuluş savaşında düşmanların uçağını nasıl patlat-
tın?
- 8- uçakları nasıl bakım yaptın?
- 9- uçağını düşman alması diye ne yaptın?
- 10- arkadaşlarıyla kimin grubuna katıldın?

Plastik şişenin özelliklerini düşünür Plastik şişe ile ne ler yapılabilirsin? hangi işlerde kullanabilirsin? ona kullanarak yapabileceğin işleri listele
onu gemi yapıp çöpleri toplama işi için ip bağlarımla ağaç, kıyafet masq sandalye



Ek 4-Resimlerle Yaratıcı Düşünme Şekilsel Kitapçık ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Sözel Kitapçık Uygulama Örnekleri

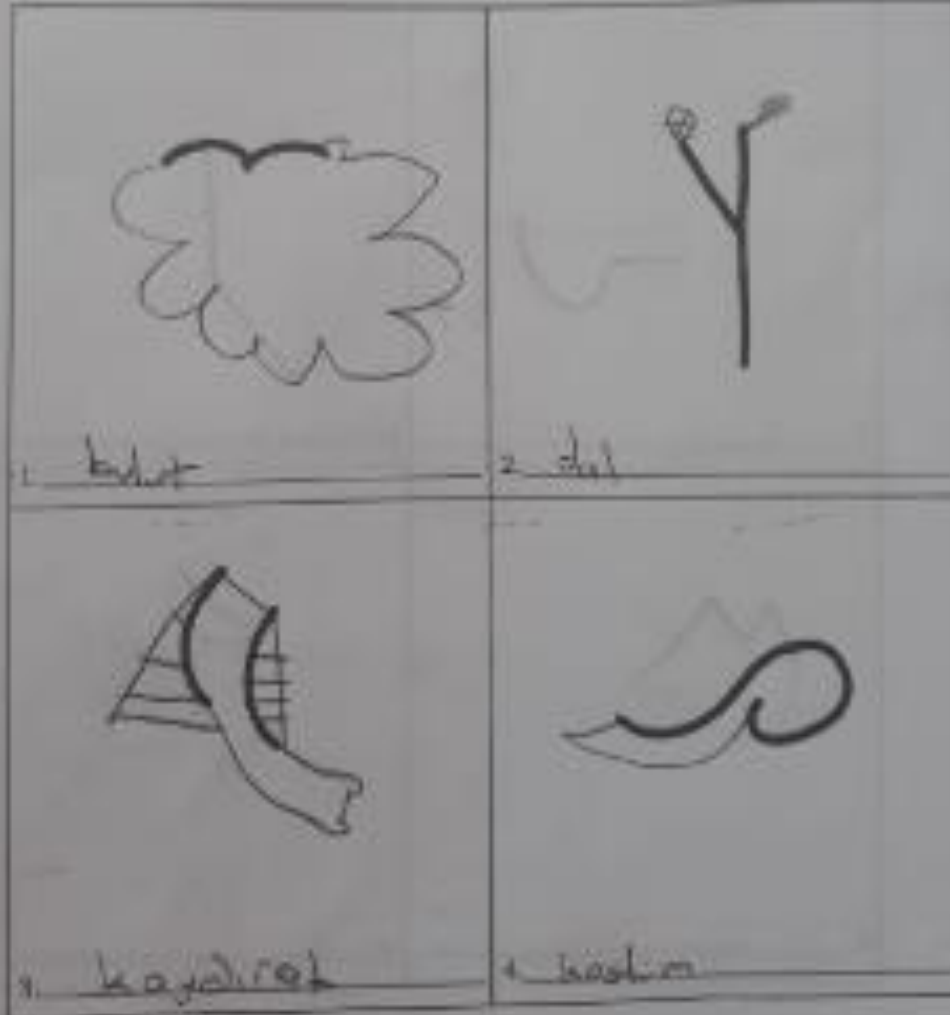


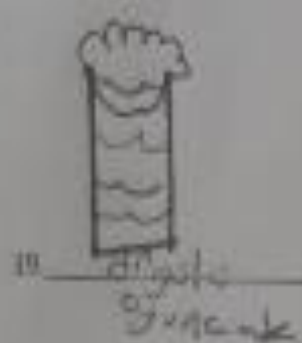


 1. Gök	 2. köf
 7. kışık	 8. Mayo
 9. yıl başı aşer	 10. bir rakamı

Faaliyet 2. RESİM TAMAMLAMA

İki ve beşer arasındaki sayfada bitmemiş şekiller çizilerek çizgiyi tamamlayarak ilginç resimler veya nesneler yapılabilir. Ve yine başlanmamış doğayla ilgili şekiller ve nesneler düştürmeye çalışılır. İki fikrini ise ilaveler yaparak resimlerin ilginç ve farklı bir hikaye anlatmasına çalışılır. Her gün için ilginç bir başlık düşünülür ve her resim altındaki numaranın yanındaki çizgi tamamlanır.







7. amang
karakter



8. kayit



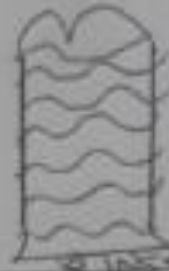
9. ev



10. cuyluk kupa



11. mayo



12. gips



13. kayrak



14. oyuncak bebek



15. mantar



16. serke



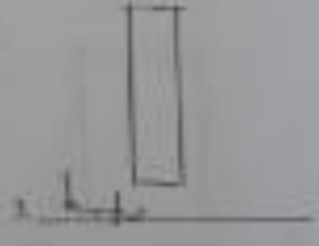
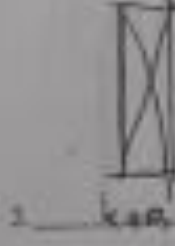
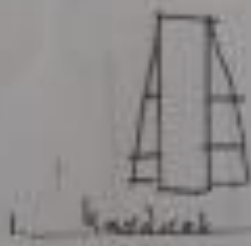
17. bebek
kiyafeti
Arka sayfaya devam ediniz.



18. yaz

Etkililer 3. DOĞRULAR

On dakika içinde bu ve bunun arkasındaki çizimlerdeki diğer kâğıt yan yana konmuş dört doğrulardan kaç tane resim veya resme yapabileceğinizi düşünün. Doğru çizimleri yapıp çizim resmin veya resmin ana parçası olmalıdır. Resimleri yapabilmek için doğru çizimlere tüm boyalarla veya kalemle çizimler ilave edebilirsiniz. Yapacağınız resmi tanımladıkça, kim, yan yana konmuş doğruları sizden geçecek ve de dış tarafına karşısı istediğiniz yere doğru aktarılacaktır. Üstünden geldik kadar doğruya resimler veya resimler yapma ve her birinin için bir hikaye anlatmasına çalışınız. Yapmış bir resim için bu büyük bölüm ve bu büyük doğruların altındaki metinlerinizi yerlerini karşınıza yazınız.



4. kare

5. kare

6. kare

kutusu

karakter

Faaliyet 1. SORU SORMA

Buraya, bir önceki sayfadaki resim hakkında ne olduğunu anlamaya yönelik olarak
gözülebilecek bütün soruları yazınız. Ne olduğunu yine anlamak için, sormanız gereken
bütün soruları sorunuz. Resme bakmakla cevap verilebilecek sorular sormayınız.
Resme baktığınız kadar telas, teker teker bakabilirsiniz.

1. Çocuk neyin suyu buluyor?
2. Hangi tür saksı kullanıyor?
3. Saksıya ne ekliyor?
4. Çocuk neye ne buluyor?
5. Çocuk ve ailesinde ne olabilir?
6. En sonunda ne olur olur?
7. Çocuk neye ne kullanıyor?
8. Çocuk buya girmek için ne buluyor?
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

Das heißt: Die meisten Menschen, die in der Vergangenheit in der Schweiz gelebt haben, sind heute in der Schweiz geboren. Das ist ein Zeichen für eine hohe Lebenserwartung und eine hohe Fruchtbarkeit.

1



1-3-KAALITELLE SON VE TALIMIN ET
 DE DE KALINLA MÜHÜRLE KÖRMELE DİĞİLDİR. BU KÖRMELELERİ YAPARAK KİLİMLERİNİZİ GÖZ KÖR
 OĞRETMENDE VE BÖRÖZ KÖRMELELERİNİZİ VE KÖRMELELERİ GÖZ KÖRMELELERİNİZİ GÖZ KÖRMELELERİNİZİ
 KÖRMELELERİNİZİ GÖZ KÖRMELELERİNİZİ GÖZ KÖRMELELERİNİZİ GÖZ KÖRMELELERİNİZİ GÖZ KÖRMELELERİNİZİ
 KÖRMELELERİNİZİ GÖZ KÖRMELELERİNİZİ GÖZ KÖRMELELERİNİZİ GÖZ KÖRMELELERİNİZİ GÖZ KÖRMELELERİNİZİ



SÖZCÜKLERLE YARATICI
DÜŞÜNME

E. Paul Yılmaz

SOZEL KİTAPÇIK A

Ad Soyad Hüseyin Talha
Yaş 5 OZKAN
Okul Çengelçel
Okul Adı Abdullah Fikriye
Okul No 512
Okul Bölge ...
Okul İl ...



SCHOLASTIC TESTING SERVICE
400 West 1st
Birmingham, AL 35208-1817

Faaliyet 2. NEDENLERİ TAHMİN ETME

Sayfa 2'de gördüğümüz resimdeki olayın nedenleri ne olabilir? Bunları aşağıdaki satırlara yazınız. Resimdeki olaydan hemen önce olmuştuk peyki ya da uzun bir zaman önce olan bir şeyi bu olayın nedeni olarak gösterebiliriz. İlginçten geldiği kadar çok tahminde bulununuz. Tahminleri bulandırmaktan çekmeyiniz.

1. Arka sırada birileri kavgaya olabilir.
2. Birisi gülmeye başlamış olabilir.
3. Birisi gırtlardan su çıkartıyor olabilir.
4. Birisi elini yüzüne sürmüştü olabilir.
5. Balık isfırda olabilir.
6. Saksıdan birşeyler isfırda olabilir.
7. Birisi gülmeye başlamış olabilir.
8. Köpek balığa marmelat atıyor olabilir.
9. Köpek isfırda birşey çıkartıyor olabilir.
10. Birilerine birşey balığa yemeye geliyor olabilir.
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

Faaliyet 3. SONUÇLARI TAJEMİN ETME

Sayfa'da gördüğünüz resimdeki deney sürecinde neler oldu? Aşağıdaki sorulara yazabildiğiniz kadar yazınız. Okulda okuyuşları tahmin ederken resimdeki olaylar hemen sonra ya da uzun bir zaman sonra okuyuşları tahmin edebilirsiniz. Elinden geldiğince kadar çok tahminde bulununuz. Tahminde bulunurken çok konuşunuz.

1. Kelime, kelime yazabildiği okuyuşları
2. Aynı kelimeyi kelime okuyuşları
3. Elinden geldiğince yazabildiği kelimeyi yazabildiği okuyuşları
4. Okulda okuyuşları kelime okuyuşları yazabildiği okuyuşları

5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

Faaliyet 4. ÜRÜN GELİŞTİRME

Bu sayfanın ortasında kâğıttan yapılmış oyuncak bir fili resmi var. Bu fili pek çok öğrenciyle görüldünüz. Aşağı yukarı 15 cm. boyunda ve 227g. ağırlığındadır. Bu file çocukların daha çok eğlenerek oynaması için, bu oyuncak filede ve gibi değişiklikler yapılabilir? En azından, en iyi çözümleri ve alımlanmış değişiklikler yapmayı düşününüz. Bu ve bundan sonraki sayfaya yazınız. Bu değişikliklerin ne kadar mal olacağı önemli değil. Sadece bu oyuncakla oynarken onun nasıl daha eğlenceli bir hale getirileceğini düşünün.



1. Filin kuyruğunu boyadım.
2. File kumbara özelliği ekledim.
3. Filin kuyruğunu boyadım.
4. File kumbara özelliği ekledim.
5. _____

1. İnsanlar Zorlara Zorlara yurdadı
2. Asaba kullandınız
3. Etiler ağızda ipler katarı
4. Yağmur daha hızlı akıyor
5. Ev yapmıyorsunuz
6. Apatlıca yapmıyorsunuz

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

16.

17.

18.

19.

20.

21.

22.

23.

24.

25.

26.

27.

Faaliyet 7. FAUZEDİN Kİ

Şimdi size ultra Basiret bulumayan bir olay vereceğim. Belki de hiçbir zaman gerçekleşmeyecek bir olay. Bunu sadece olmuş gibi düşünebilirsiniz. Bu size olabildiğince bütün başka heyecanlı şeyleri düşünme ve hayal gücünüzü kullanma fırsatı verecektir. Tabii ki eğer olmuş minisün olmayan bu durum gerçekleşirse.

Hayalimde bu olayın olmuş olduğunu itiraf eder. Sonra bu olayın olması ile meydana gelebilecek diğer şeyleri düşünün. Diğer deyişle, olayın sonuçları ne olabilir? Yapabildiğiniz kadar çok tahminde bulunun.

İmkânız olan olay şu: Fauzedin ki bütünler perytanise kadar uzanan qüvve mihmulinuz okuydu - o zaman ne oldu? Düşünce ve tahminlerinizi bir süreki sayfaya sıralayınız.



Friziyat 5. ALIŞILMADIK KULLANIMLAR (Karton kutular)

Pek çok kişi bir karton kutuları artırlar, fakat bunların binlerce diğer ve değişik kullanımları vardır. Aşağıdaki ve bir o kadar sayısızdaki sanatları düşünebildiğiniz bütün ilgi çekici ve değişik kullanım yollarını yazınız. Sadece tek bir hücredeki kutuyu düşünmeyiniz. Dilediğiniz kadar kutu kullanabildiniz. Kendinizi gördükleriniz ve duyduklarınızla sınırlanmayınız, olabildiğince pek çok yeni kullanım yollarını düşünelim.

1. Kalem
2. Kalemlik
3. Kalem
4. Kalem kutusu
5. Kalem kutusu
6. Kalem kutusu
7. Kalem kutusu
8. Kalem
9. Kalem kutusu
10. Kalem
11. Kalem kutusu
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.

ÖZGEÇMİŞ

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Ramazan AKAN		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme		Kurum Adı
Lise	1989	1991	Fethiye Lisesi
Lisans	1992	1996	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	1996	2001	Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Doktora	2018	2022	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Çalıştığı Kurum	Başlama - Ayrılma		Çalışılan Kurumun Adı
1.	1996		TC Milli Eğitim Bakanlığı Akçalar Fahriye Sayarel İlkokulu Nilüfer Bursa
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar	3. Uluslararası Stem Eğitimi Konferansı (2022) İstanbul Uluslararası eTwinning Çocuk ve Sanat (Children and Art) Projesi (2022) Uluslararası eTwinning Empati Kuruyorum Seni Anlıyorum (I Empatize and I Understand) Projesi (2022) European School Net Academy (2022) Avtive Learning and İnnovative Teaching in flexible Learning Spaces. DesignFİLS Projesi (2022) Güncel Pedagojilerle Yenilikçi Öğrenme Ortamları Tasarlama Öğretmen Eğitimi Projesi Mentörlük Eğitimi. TÜBİTAK 4005 (2019) Matematik Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Kullanımı ve Örnek Uygulamalar II (Eğitmen)		
Yayınlar:	Akan, R. & Bilgin, A. (2022) Türkiyede Eğitim Kurumlarında Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children – P4C) Program Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi. Güz Sayısı. Akan R. & Yaman E. & Doğan M. & Sarı Ö. (2018) İlkokul Fen Bilimleri 4 Ders Kitabı Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları (6721) Ders Kitapları Dizisi (1762) TTKB 28.05.2018 Gün ve 78 Sayılı Karar Sayfa Sayısı 289, ISBN: 978-975-11-4612-0 (TC MEB Ders Kitabı) Akan R. (2021) Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Atölyesi : 21. Yüzyıl		

	Becerileri. 2. Ulusal Eğitimde Dönüşüm Forumu (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) 96-97. Akan R. (2021) Her Branş ve Kademedeki Öğretmenler İçin Bir Yöntem Olarak Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Farklı Yaş Grupları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu. 306-307. (Özet Bildiri / Sözlü Sunum) Akan R. (2021) Her Branş ve kademedeki Öğretmenler İçin Bir Yöntem Olarak Çocuklar İçin Bir Yöntem Olarak Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminde Kullanılan Metotların İncelenmesi. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu. 418-419. (Özet Bildiri / Sözlü Sunum) Akan R. & Örs F. G. (2021) Atasözlerinin İçerdiği Toplumsal Mesajların Çocuklar İçin felsefe Pedagojisi (P4C) ile Sorgulanarak İncelenmesi. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu 230-231. (Özet Bildiri / Sözlü Sunum) Akan R. & Bulunuz M. & Bulunuz N. (2019) Sükûnetli Okul Eğitimi Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi. EJER 6. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. 2601-2606. (Tam Metin Bildiri). Akan R. & Bulunuz M. & Özgür K. (2019) Öğrenme Ortamlarında Ses ve Gürültü Düzeyi Hakkında Velilere Yönelik Anket Geliştirme Süreçlerinin Değerlendirilmesi. EJER 6. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. 2587-2600. (Tam Metin Bildiri). Akan R. & Bulunuz M. & Bulunuz N. (2019) Sükûnetli Okul Eğitimi Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi. EJER 6. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. 629-630. (Özet Bildiri / Sözlü Sunum) Akan R. & Bulunuz M. & Özgür K. (2019) Öğrenme Ortamlarında Ses ve Gürültü Düzeyi Hakkında Velilere Yönelik Anket Geliştirme Süreçlerinin Değerlendirilmesi. EJER 6. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. 703-704. (Özet Bildiri / Sözlü Sunum) Akan R. (2018) İlkokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. 1194-1195. (Özet Bildiri / Sözlü Sunum) Akan, R. (2018) Öğrenci Zorbalığı ve İlkokul Öğretmenleri ile Okul Yöneticilerinin Zorbalığa İlişkin Tutum ve Davranışları. 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (Özet Bildiri / Sözlü Sunum)
Diğer:	
	Tarih İmza Adı-Soyadı Ramazan AKAN