



T.C.

**SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) YAKLAŞIMININ
ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ELEŞTİREL KONUŞMA ÜZERİNE
ETKİSİ**

Kadriye Merve ENKAVİ

2230231504

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Nejdett DURAK

İSPARTA 2025

YÜKSEK LİSANS TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI





T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaklaşımının Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Konuşma Üzerine Etkisi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Kadriye Merve ENKAVİ
Mayıs 2025



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU
BEYAN BELGESİ



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-SOYADI	Kadriye Merve ENKAVİ
Öğrenci Numarası	2230231504
Enstitü Ana Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri
Programı	Felsefe Tarihi
Programın Türü	(x) Tezli Yüksek Lisans () Doktora
Danışmanının Unvanı, Adı-SOYADI	Prof. Dr. Nejdet DURAK
Tez Başlığı	Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaklaşımının Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Konuşma Üzerine Etkisi
Turnitin Ödev Numarası	

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 130 sayfalık kısmına ilişkin olarak, 29/05/2025 tarihinde tarafımdan Turnitin adlı intihal tespit programından Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönergesinin 14 üncü maddesinde yer alan filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve ekte sunulan rapora göre, tezin/dönem projesinin benzerlik oranı;

Kaynakçalar hariç, alıntılar dahil, 10 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç; %16'dır.

Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir:

(x) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise;

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylarım.

() Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise;

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esasları'nda öngörülen yüzdelik sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim.

Gerekçe:

Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlerin ışığı altında tarafımda yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim.

29/05/2025

Prof. Dr. Nejdet DURAK

ÖZET

Çocuklar için felsefe, çocukların felsefi diyalog yöntemi ile eleştirel düşünme ve eleştirel konuşma becerisini geliştiren bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Çocukların doğuştan getirdikleri merak ve sorgulama yeteneğini aktif olarak kullanan bu yöntem çocuklara sunduğu tartışma ortamıyla farklı bakış açılarını göstermekte ve edindikleri bilgileri sorgulama imkânı vermektedir. Bu çalışmanın amacı Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme ve eleştirel konuşma üzerindeki etkisini ölçmektir. Çalışma 116 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiş olup 36 hafta boyunca haftada 40 dakika olacak şekilde P4C oturumları uygulanmıştır. Çalışmada yarı deneysel karma desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Eleştirel Konuşma Eğilimi Ölçeği ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Nitel boyutunda ise 35 öğrenci katılımıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş olup veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Süreç sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme ve eleştirel konuşma becerisinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne baba eğitim durumu fark etmeksizin olumlu anlamda değişim olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin aykırı fikirlere karşı görüşü akıl yürütme becerilerinin geliştiğini gösterirken fikirlere yaklaşımlarının objektif olduğu görülmüştür. Fikir farklılıklarını çok yönlü düşünme ile açıkladıkları, mevcut fikrin terk edilmesini temellendirilmiş geçerli argümanlara dayandırdıkları ve kendilerini ifade ederken açık, sade ve anlaşılır anlatımın yanında etik ilkelere de önem verdikleri görülmüştür. Öğrenciler Felsefe dersinden düşünsel olarak güçlü bir yöntem edindiğini, sorgulama ve keşfetmenin önemini kavradıklarını, doğru bilgiyi ayırt etmek için daha fazla fikir edindiğini ve farklı bakış açıları kazandığını ifade etmiştir. Elde edilen bulgulara göre bu değişimlerin yalnızca bilgi düzeyinde değil sosyal, etik ve kişisel boyutlarda da gerçekleştiği söylenebilir. Bu araştırma çocuklar için felsefe yönteminin çocuklara eleştirel düşünme ve eleştirel konuşma becerileri üzerinde olumlu etkilerini göstermekle beraber çocukların felsefeyle anlamlı bir ilişki kurabilmeleri için bu faaliyete küçük yaşlardan itibaren düzenli ve sürekli olarak katılmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için Felsefe, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Konuşma, Eğitim, Felsefi Sorgulama, Mathew Lipman, P4C

ABSTRACT

Philosophy for children emerges as a method that develops children's critical thinking and critical speaking skills through the philosophical dialogue method. This method, which actively uses children's innate curiosity and questioning ability, shows children different perspectives with the discussion environment it offers and gives them the opportunity to question the information they have acquired. The aim of this study is to measure the effect of the Philosophy for Children (P4C) approach on critical thinking and critical speaking in 6th and 7th grade middle school students. The study was conducted with the participation of 116 students and P4C sessions were implemented for 40 minutes per week for 36 weeks. A semi-experimental mixed design was preferred in the study. In the quantitative dimension of the study, the *Critical Thinking Tendency Scale for Middle School Students* and the *Critical Speaking Tendency Scale* were applied as pre-test and post-test. In the qualitative dimension, a semi-structured interview was conducted with the participation of 35 students and the data were analyzed using the content analysis method. At the end of the process, it was determined that there was a positive change in the students' critical thinking and critical speaking skills regardless of gender, grade level and parental education. While the students' views against dissenting ideas showed that their reasoning skills had improved, it was observed that their approaches to ideas were objective. It was observed that they explained their differences of opinion with multi-dimensional thinking, based the abandonment of existing ideas on valid arguments and gave importance to ethical principles as well as clear, simple and understandable expression when expressing themselves. The students stated that they acquired a strong method in terms of thought from the Philosophy course, understood the importance of questioning and discovery, acquired more ideas to distinguish correct information and gained different perspectives. According to the findings obtained, it can be said that these changes occurred not only at the level of knowledge but also in social, ethical and personal dimensions. This study demonstrates the positive impact of the Philosophy for Children (P4C) approach on children's critical thinking and speaking skills, while highlighting the necessity of early, consistent, and sustained engagement with philosophical inquiry for fostering a meaningful relationship with philosophy.

Key words: Critical Speaking, Critical Thinking, Education, Mathew Lipman, Philosophical Inquiry, Philosophy for Children, P4C

ÖNSÖZ

Geleceğe dair umutlarımı besleyen “Çocuklar için Felsefe” alanına, bu çalışmayla küçük de olsa bir katkı sunabilmek benim için anlamlı ve değerlidir. Her çocuğun doğuştan sahip olduğu merak ve sorgulama duygusunu geliştirebilmenin onlara sunulabilecek en değerli hazinelerden biri olduğuna inanıyorum. Gelişen teknolojinin şekillendirdiği çağımızda eleştirel düşünme becerilerinin çocuklar açısından hem bilimsel süreçlerin etkin kullanımında hem de bireysel yaşamlarında bilinçli ve sağlıklı kararlar almalarında belirleyici bir rol üstleneceğini düşünüyorum. Bu yaklaşım, tez çalışmamın temel motivasyonunu oluşturmuştur.

Eleştirel düşünme becerisi eğitimde önemli bir yere sahip olsa da bu becerinin öğrenciler tarafından sınıf ortamında aktif biçimde kullanılabilmesi için uygulamada eksikler göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda P4C yaklaşımı, öğrencilerin düşünme ve ifade becerilerini geliştirmek adına güçlü bir potansiyel sunmaktadır. Nitekim öğrencilerin sadece bilgi edinmeleri değil; bilgiyi analiz etmeleri, sorgulamaları, anlamlı şekilde tartışmaları ve nezaketli bir şekilde karşıt görüşlerle yüzleşebilmeleri günümüz eğitim anlayışının vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir. Bu çalışmada P4C yönteminin, öğrencilere bu becerileri kazandırmadaki gücünü ve sınıf içi uygulamalarla nasıl etkili hâle geldiğini deneyimleyerek görmek temel hedeflerimdir. Aynı zamanda eğitim ortamlarında konuşma hakkının daha adil dağıtıldığı, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri ve düşüncelerini serbestçe ifade edebildikleri bir yapının kurulmasının mümkün olup olmadığını gözlemlene isteği de bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. “Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaklaşımının Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Konuşma Üzerine Etkisi” Başlıklı yüksek lisans tezinde söz konusu olan yöntemin ortaokul öğrencilerinin ilgili becerileri üzerindeki etkileri araştırıldı. Tezin birinci bölümünde kuramsal bir çerçeve çizilerek P4C’nin ne olduğu, ortaya çıkışı, gelişimi, kazanımları, eğitimdeki yeri, temel yaklaşımları ve uygulama şekli ele alınmış; eleştirel düşünme ve konuşma becerileriyle ilişkisi kuramsal bir zeminde değerlendirilmiştir. Tezin ikinci bölümünde ise araştırmanın yöntemi, veri toplama süreci ve analizlere yer verilmiş nicel ve nitel boyuta ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular tartışma

kısımında değerdendirilmiş ve Çocuklar için Felsefe yaklaşımının eleştirel düşünme ve eleştirel konuşma becerisine olan olumlu katkıları ortaya konulmuştur.

Araştırma süresi boyunca derslere ilgiyle katılan ve çalışmaya katkı sağlayan tüm öğrencilerime içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırmamın ortaya çıkmasında en başından beri beni destekleyen, benimle konuya heyecan duyan ve tez çalışma süresince bana rehberlik eden kıymetli hocam Prof. Dr. Nejdet DURAK’a şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince almış olduğum derslerle akademik bakış açımı derinleştirmeme katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Ayşe Sıdika Oktay’a, araştırmamın yöntemsel çerçevesinin oluşturulmasında bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Memiş’e ve değerli görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Arife Ünal Söngü’ye teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde yaşadığım zorlukların üstesinden gelmeme destek olan, bana çalışmamı tamamlayabilmem için her tatilde torunlarıyla ilgilenerek zaman tanıyan, varlıklarıyla her zaman bana güç veren, hayatımda her zaman başarılı olacağıma dair inançlarıyla beni yalnız bırakmayan sevgili annem ve babama minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Gerek akademik sürecimde gerekse kişisel hayatımda bana her zaman destek olan profesyonel yardımlarını esirgemeyen değerli eşime ve neşesiyle dolup taşıdığım biricik kızıma sevgilerimi sunar teşekkür ederim.

Bu tezi sevgili kızım Aslı Bengi’ye ithaf ediyorum...

Kadriye Merve ENKAVİ
Isparta 2025

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YÜKSEK LİSANS TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI.....	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
KISALTMALAR.....	xiv
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

1. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (PHILOSOPHY FOR CHILDREN: P4C)..	7
2. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFENİN ORTAYA ÇIKIŞI VE GELİŞİMİ	8
3. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFENİN KAZANIMLARI.....	13
4. EĞİTİMDE P4C YÖNTEMİNİN ÖNEMİ.....	16
5. P4C YÖNTEMİNDE FARKLI YAKLAŞIMLAR	19
5.1. Matthew Lipman Yaklaşımı	19
5.2. Catherine McCall'un Felsefî Sorgulama Topluluğu Yaklaşımı	20
5.3. Gareth Matthews Yaklaşımı	21
5.4. Thomas E. Jackson Yaklaşımı	21
6. P4C OTURUMLARININ UYGULANIŞI	22
7. TÜRKİYE'DE P4C İLE İLGİLİ YAPILMIŞ BAZI ÇALIŞMALAR	25
8. P4C OTURUMLARINDA UYGULANAN BAZI ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	27
9. P4C BAĞLAMINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNCE.....	32
10. P4C BAĞLAMINDA ELEŞTİREL KONUŞMA	35

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ, NİCEL VE NİTEL BOYUTU

1. YÖNTEM.....	42
2. ARAŞTIRMA MODELİ.....	42
3. ÇALIŞMA GRUBU	42

4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	43
4.1. Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği	43
4.2. Eleştirel Konuşma Eğilim Ölçeği	43
4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	44
5. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	44
6. ANALİZ	45
6.1. Verilerin Analizi	45
6.2. Normallik Dağılımı	45
7. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTUNA YÖNELİK BULGULAR	47
7.1. Güvenirlilik Analizi.....	47
7.2. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular.....	48
7.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
7.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
7.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
7.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
7.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
7.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
7.9. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
7.10. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
7.11. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
7.12. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	70
8. ARAŞTIRMANIN NİTEL BOYUTUNA YÖNELİK BULGULAR.....	72
8.1. Öğrencilerin Düşünsel Birlikteliklerinin Sonuçlarına ve Faydalarına İlişkin Bulgular	72
8.2. Öğrencilerin Aykırı Fikirlerin Kabul Edilmeyişinin Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	76
8.3. Öğrencilerin Kendilerini İfade Edişi ve Nelere Dikkat Ettiklerine İlişkin Bulgular.....	79
8.4. Öğrencilerin Arkadaşlarının Kendinden Farklı Düşünmesinin Sebebi ve İtiraz Ederken Nelere Dikkat Ettiklerine İlişkin Bulgular	85
8.5. Öğrencilerin Hoşlanmadığı Bir Arkadaşının Görüşlerini Önemseme Durumu ve Bunun Nedenine İlişkin Bulgular	89
8.6. Öğrencilerin Bilmediği Bir Konu Hakkında Konuşma Davranışı ve Bunun Nedenine İlişkin Bulgular	91
8.7. Öğrencilerin Bir Konuda Fikrini Değiştirmesine Sebep Olan Şeyler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	93

8.8. Öğrencilerin Felsefe Dersinin Kendilerine Faydaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	95
TARTIŞMA.....	98
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	100
KAYNAKÇA.....	104
EKLER.....	110
Ek-1. Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği.....	110
Ek-2. Eleştirel Konuşma Eğilim Ölçeği.....	111
Ek-3. Grupla Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	112
Ek-4. Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği Kullanım İzni	113
Ek-5. Eleştirel Konuşma Eğilim Ölçeği Kullanım İzni	113
Ek-6. Etik Kurul Onayı	114
Ek-7. Çocuklar için Felsefe Eğitim Sertifikası	115
ÖZGEÇMİŞ.....	116

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Lipman’la Çocuklar için Felsefe Eğitiminin Gelişimi	9
Tablo 2. Deney Grubu ile Gerçekleştirilen Uyarı ve Felsefi Kavram Listesi.	28
Tablo 3. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	46
Tablo 4. Güvenirlilik Analizi	48
Tablo 5. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgilerin Dağılımı	49
Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Konuşma Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 8. Sınıf Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları.....	54
Tablo 9. Sınıf Değişkenine Göre Eleştirel Konuşma Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları.....	56
Tablo 10. Anne Eğitim Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	58
Tablo 11. Anne Eğitim Değişkenine Göre Eleştirel Konuşma Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	61
Tablo 12. Baba Eğitim Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	64
Tablo 13. Baba Eğitim Değişkenine Göre Eleştirel Konuşma Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	67
Tablo 14. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları.....	70
Tablo 15. Eleştirel Konuşma Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları.....	71
Tablo 16. Öğrencilerin Aynı Düşünceye Sahip Olmaya Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular	72

Tablo 17. Öğrencilerin Fikir Farklılıklarının Faydasına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
Tablo 18. Öğrencilerin Aykırı Fikirlerin Kabul Edilmeyişinin Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	77
Tablo 19. Öğrencilerin Fikirlerini İfade Ederken Dikkat Ettiği Unsurlara İlişkin Bulgular.....	80
Tablo 20. Öğrencilerin Fikrinin Anlaşılmadığı Durumlarda Kullandığı Çözümlere İlişkin Bulgular	83
Tablo 21. Öğrencilerin Fikir Farklılıklarının Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	85
Tablo 22. Öğrencilerin İtiraz Geliştirirken Dikkat Ettiklerine İlişkin Bulgular.....	87
Tablo 23. Öğrencilerin Hoşlanmadığı Bir Arkadaşının Görüşlerini Önemseme Durumu ve Bunun Nedenine İlişkin Bulgular	89
Tablo 24. Öğrencilerin Bilmediği Bir Konu Hakkında Konuşma Davranışı ve Bunun Nedenine İlişkin Bulgular.....	91
Tablo 25. Öğrencilerin Bir Konuda Fikrini Değiştirmesine Sebep Olan Şeyler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	93
Tablo 26. Öğrencilerin Felsefe Dersinin Kendilerine Katkısı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	95

KISALTMALAR

C.	: Cilt
çev.	: Çeviren
Çif, Çifel	: Çocuklar için Felsefe
d.	: Doğum tarihi
ed.	: Editör
haz.	: Hazırlayan
IAPC	: Institute For The Advancement of Philosophy For Children (Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü)
ICPIC	: International Council of Philosophical with Children (Uluslararası Çocuklarla Felsefi Soruşturma Konseyi)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ö.	: Ölüm Tarihi
P4C	: Philosophy for Children (Çocuklar için Felsefe)
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfalar Arasında
SHÇEK	: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
SPSS	: Statiscial Package For the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TFK	: Türkiye Felsefe Kurumu
Unesco	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Komisyonu)
ve dğr.	: Ve Diğerleri
yy	: Yüzyıl

GİRİŞ

Günümüzde bireylerden beklenen sadece bilgi sahibi olmaları değil, aynı zamanda bu bilgiyi sorgulayıp değerlendirebilmeleri, çok yönlü düşünebilmeleri ve düşüncelerini açık biçimde ifade edebilmeleridir. Bu becerilerin erken yaşlardan itibaren kazandırılması, bireyin hem kişisel hem sosyal gelişimi açısından önem taşımaktadır. Çocukların doğuştan sahip olduğu merak ve sorgulama eğilimi desteklendiğinde düşünsel gelişim açısından büyük bir potansiyel sunmaktadır. Bu noktada çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yaklaşımlardan biri olan Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitim alanında dikkat çeken yöntemlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

P4C yaklaşımı, çocukların bir topluluk içinde felsefi diyalog yoluyla düşüncelerini teşvik eden bir yöntemdir. Bu yöntem, çocuklara eleştirel düşünme, gerekçelendirme, soru sorma, fikir üretme ve farklı görüşlere açık olma gibi beceriler kazandırmayı amaçlar. Çocukların düşünsel etkinliğini merkeze alan bu yaklaşım, onların karşılaştıkları fikirleri değerlendirmelerini, anlamlandırmalarını ve kendi düşüncelerini temellendirmelerini destekler. Aynı zamanda etik değerlere duyarlılığı artırarak, bireylerin daha saygılı ve açık bir iletişim dili geliştirmelerine katkı sağlar.

Bu yaklaşımın kurucusu olarak gösterilen Matthew Lipman'ın (d. 1923 – ö. 2010) *Thinking in Education* adlı eserinde, eğitimin temel hedeflerinden birinin düşünmeyi öğretmek olduğu vurgulanmakta ve P4C'nin temelleri ortaya konulmaktadır. Çocuklara eleştirel düşünmenin bir yolunu öğretebilmek adına geliştirilmiş bu yöntemin birçok beceriyi de beraberinde geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Lipman, 2003, s.12-15). Trickey ve Topping'ın yaptığı derleme çalışması P4C'nin eleştirel düşünme, akıl yürütme ve iletişim becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Trickey - Topping, 2004, s.365-380). Gregory, Haynes ve Murris'in editörlüğünü üstlendiği *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* kitabında Çocuklar için Felsefe yaklaşımı hem kuramsal temelleri hem de pedagojik ilkeleri çok boyutlu bir biçimde ele alınmıştır. Yöntemin bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlamasının yanında öğrencilerin sosyal etkileşim, empati ve değerlerin eğitiminde de anlamlı kazanımlar elde etmesine olanak sağlayan bir yaklaşım olduğu ortaya konulmuştur (Gregory, 2011, s.199-219).

Türkiye’de yapılan çalışmalar da benzer şekilde P4C’nin çok yönlü etkilerini ortaya koymaktadır. Boyacı vd. P4C’nin felsefi temelleri ile yöntemsel ilkelerini açıklayarak, yöntemin düşünsel becerilerin yanı sıra değer temelli eğitime katkı sağladığını ifade etmişlerdir (Boyacı vd., 2018, s.145-173). Taş, çalışmasında P4C programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılık düzeyleri üzerindeki etkisi deneysel bir tasarımla incelemiştir. Çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilişsel gelişimlerini desteklemek amacıyla P4C’nin potansiyelini ortaya koymaktadır (Taş, 2017, s.128-129). Akkocaoğlu Çayır, çalışmasında P4C yaklaşımının Türkiye’deki eğitim ortamlarında uygulanabilirliği ve öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik görüşleri nitel bir yöntemle araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin P4C’nin öğrencilerin eleştirel düşünme, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2015, s.218-229).

Bu araştırmanın temel amacı, P4C yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve eleştirel konuşma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırma sürecinde 116 öğrenciyle 36 hafta boyunca haftada bir kez gerçekleştirilen felsefi soruşturmalar, öğrencilerin düşünsel gelişiminde anlamlı değişiklikler yaratmıştır. Elde edilen veriler, öğrencilerin farklı görüşlere karşı daha açık olduklarını, düşüncelerini temellendirirken akıl yürütme becerilerini kullandıklarını ve fikirlerini ifade ederken açık, sade ve etik bir dil benimsediklerini ortaya koymuştur.

Bu çalışma, çocukların düşünme ve ifade becerilerini destekleyen felsefi etkinliklerin eğitim sürecinde ne kadar etkili olabileceğini göstermekte ve P4C yaklaşımının küçük yaşlardan itibaren sistemli şekilde uygulanmasının önemine dikkat çekmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitimin ana amaçlarından ve çağımızın en önemli becerilerinden biri olan eleştirel düşünme; öğrencilere olaylara farklı açılardan bakabilmeyi, görüşlerini sağlam dayanaklarla açıklayabilmeyi ve sonucunda da yargıya varabilmeyi kazandırır. Eğitimin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği üst düzey düşünme becerilerini eleştirel düşünme; bilgiyle hareket etme, sorgulayıcı tutuma sahip olma, problemlere öngörüyle yaklaşma, varsayımları düşünerek hareket etme ve alternatif çözüm

yollarını görebilme olarak ifade edebiliriz. Eğitimle eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması aynı zamanda etkili iletişim becerilerini de beraberinde getirmektedir. Öğrenen ve öğreten olmak üzere iki temel unsur arasındaki bu iletişim eğitimde istendik hedeflerden biri olan eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında etkilidir (Köksal - Çöğmen, 2018, s.278-296). Öğrenen edindiği bu beceriyi hayatında pratiğe dönüştürebilmesi için de iletişim becerilerini kullanmalıdır. Eleştirel düşünme becerisi gelişen öğrencinin eleştirel yoluyla hem kendi fikirlerini daha net ifade edebilir hem de diğerinin görüşlerini anlayıp değerlendirme imkânı bulabilir. Gelişen teknolojiyle birlikte her türlü bilgiye erişimin kolay olduğu günümüzde hakikati ayırt edebilmek için eleştirel düşünmeye ihtiyacımız olduğu açıktır. *Çocuklar için Felsefe (P4C)* yönteminin temel kazanımlarından olan eleştirel düşünme becerisi, eğitimde istendik hedeflere varılmasında önem taşımaktadır. Yöntemin getirilerinden olan eleştirel görüşe sahip olma, temel dayanakları sorgulama, farklı fikirlere karşı açık olma, eleştirel görüşler ışığında kendi fikrini yenileyebilme, sağlam argümanlar ışığında kendini doğru ifade etme, problemlere karşı yaratıcı çözümler üretebilme, nitelikli değerlendirmeler yapabilme ve nezaketli bir tartışma sürdürebilme bu etkinliğin ana amacına işaret etmektedir. Bu araştırmanın amacı, *Çocuklar için Felsefe (P4C)* yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve eleştirel konuşma becerileri üzerindeki etkisini ölçmektir. Araştırmanın amacı, 36 hafta boyunca haftada bir kez 40 dakika olacak şekilde gerçekleştirilen P4C yaklaşımı temelli soruşturmaların öğrencilerde eleştirel düşünme ve eleştirel konuşma becerisi üzerinde anlamlı bir değişim yaratıp yaratmadığını hem nicel hem de nitel veriler ışığında ortaya koymaktır.

Problem Durumu

Çocuklar için Felsefe (P4C) temelli soruşturmalar gerçekleştirilen ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve eleştirel konuşma becerisinde eğitimi almadan önceki hallerine göre fark var mıdır? Öğrencilerin bu sürece ilişkin deneyimleri bu gelişimi nasıl yansıtmaktadır?

Alt Problemler

1. 36 Hafta süren P4C temelli felsefi soruşturmalar yapan denek grubunun ilgili eğitimi almadan önceki ve sonraki durumlarını:
 - a) Eleştirel düşünme eğilimleri
 - b) Diyalektik düşünme eğilimleri
 - c) Eğilim
 - d) Analiz
 - e) Eleştirel konuşma eğilimleri
 - f) Konuşma öncesi
 - g) Konuşma sırası
 - h) Konuşma sonrası puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
2. Öğrencilerin düşünsel birlikteliklerinin sonuçları ve faydaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğrenciler fikirlerini ifade ederken nelere dikkat etmekte ve ne tür çözümler geliştirmektedir?
4. Öğrenciler farklı düşünmenin nedenlerini nasıl açıklamakta ve itiraz geliştirirken nelere dikkat etmektedir?
5. Öğrenciler hoşlanmadıkları bir arkadaşının fikirlerini önemseme durumunu nasıl açıklamaktadır?
6. Öğrencilerin bilmediği bir konu hakkında konuşma davranışlarının nedenleri nelerdir?
7. Öğrencilerin bir konu hakkında fikir değiştirmelerinin nedenleri nelerdir?
8. Öğrenciler felsefi soruşturma sürecinin kendilerine olan katkıları hakkında ne düşünmektedir?

Araştırmanın Konusu ve Kapsamı

Araştırmanın konusu, Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımının ortaokul öğrencileri üzerinde eleştirel düşünme ve eleştirel konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada ortaokul öğrencileri ile 36 hafta boyunca farklı kavramlarda P4C temelli felsefe atölyeleri gerçekleştirilmiş olup öğrenciler üzerindeki değişim ölçülmüştür. Araştırmada ölçülen verilerin ön test ve son test olarak

karşılaştırılmasının yanında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme ile nitel veriler toplanmıştır.

Araştırma evrenini 2023-2024 yılları arasında Ankara'nın Çankaya ilçesine bağlı özel bir kolejde öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Hedef evrene bütünüyle ulaşmak mümkün olmadığından tüm izinler alınarak P4C temelli felsefe eğitimi alan 116 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu araştırmada eleştirel düşünme ve eleştirel konuşma becerisi nicel araştırma yöntemine göre iki ölçek kullanılarak ölçülmüştür. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ise nicel araştırmada da görüş bildiren 35 öğrencinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Elde edilen veriler bu bulgularla sınırlıdır.

Bu araştırma belirli bir öğrenci grubuyla sınırlı kalmış olup bulgular bu örneklem doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Sayıtlar

1. Araştırmanın evreni yansıttığı,
2. Uygulama aşamasındaki P4C temelli felsefe etkinlikleri deney grubunda yer alan tüm öğrencilere eşit süre ve içerikte uygulandığı,
3. Öğrencilerin nicel araştırma verisi olan ölçekteki maddeleri hem ön test hem de son test sırasında samimi bir şekilde doldurduğu,
4. Öğrencilerin ölçeklerin başında yer alan kişisel bilgi kısmını doğru doldurduğu,
5. Nitel araştırmada yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların; araştırma amacına uygun olarak hazırlandığı ve her bir sorunun olgunun bir yönüne açıklık getirdiği,
6. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruları içtenlikle ve özgün bir şekilde cevaplandığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmada;

Uygulama süresi 36 hafta ile,

Nicel boyutta 2023-2024 yılları arasında Ankara'nın Çankaya ilçesine bağlı özel bir kolejde öğrenim gören 6. ve 7. sınıfta okuyan 116 öğrenciyle,

Nitel boyutta nicel araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf şubelerine göre her sınıftan 4-5 kişilik gruplar halinde toplam 35 öğrenciyle elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Ayrıca araştırma tek gruplu olup ön test ve son test sonuçlarına karşılaştırmalı dayandığından kontrol grubu bulunmamaktadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

1. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (PHILOSOPHY FOR CHILDREN: P4C)

“Çocuk Felsefesi” kavramı ilk kez 1953’te Karl Jaspers (d. 1883 – ö. 1969) tarafından kullanılmıştır. Türkiye’de çocuklar için felsefe veya çocuklarla felsefe şeklinde karşılık bulan bu yöntem dört farklı tanımlamayı içermektedir: büyüklerin çocuklar hakkında yaptığı felsefe, büyüklerin çocuklar için hazırladığı felsefe, çocukların kendileriyle eş düşüncelerde fikir ürettikleri felsefe ve çocukların evrenindeki sorunlardan yola çıkarak tartışılan felsefe (Karakaya, 2006, s.23-27). Çocuklar için felsefenin farklı anlamlar içermesinin sebebinin bu yöntemin kim tarafından nasıl gerçekleştirildiği, yöntemin merkezinde kimin yer aldığı, bir rehber ya da yönlendirenin olup olmadığı veya belirli bir yaşa göre ayarlanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuklar için felsefe İngilizcedeki karşılığı olan *Philosophy for Children*’ın kısaltılmasıyla literatürde P4C olarak yerini almıştır. Çocuklara uygulanan bu yöntem aynı zamanda uygulama aşamasındaki birtakım değişikliklerle yetişkinlere de uyarlanabildiğinden *Topluluklar için Felsefe* (Philosophy for Communities) adıyla da anılmaktadır. Kısaltmada yer alan 4C dört temel kazanıma işaret etmektedir; eleştirel düşünme (critical), yaratıcı düşünme (creative), işbirlikçi düşünme (collaborative) ve özenli düşünme (caring) (Özdemir, 2021, s.4). Aynı zamanda P4C kısaltmasında yer alan “4” rakamından yola çıkarak kısaltmaya iki anlam yüklenir; ‘for’ *için* anlamıyla çocuklar için felsefe ve ‘four’ *dört* anlamıyla da dört temel kazanıma işaret eder. Dikmelik bu yöntemin alandaki adının uzun olması kısaltmanın da fazla formüle edilmesinin birtakım alternatiflerinin oluşmasına sebep olduğunu söyler; ÇiF, Çifel (Dikmelik, 2022, s.16). Kısaltmasının birden fazla anlama işaret ediyor oluşu bu yöntemin sağladığı katkıların da çok yönlülüğünü göstermektedir.

Felsefe yapmanın ilk koşulu merak etmektir. Çevresindeki sorunların farkına varıp merak eden kişi, soru sorar ve cevap arar. Bazen bu cevaplardan yeni sorular

doğar bazen verilen cevap yeterli gelmez ve soruya cevap aramaya devam edilir. Çocuklar da doğdukları ilk andan itibaren çevresindeki dünyayı merak eder ve anlamlandırmaya çalışır. Çevresindeki dünyaya yönelimi tıpkı bir filozof gibi sorgulayıcıdır. Bu yeteneklerinin yükseleceği alan da şüphesiz felsefedir. Çocukların felsefe yapmalarına olanak sağlayan bu yöntem onların erken yaşta sorgulayıcı ve yaratıcı bakış açısı geliştirebilmesini destekleyecektir. Çocuklar felsefe yaparak kendilerini daha iyi ifade edecek, görüşlerini nedenleriyle temellendirebilecek ve farklı fikirlere karşı açık görüşlü olacaktır (Wartenberg, 2014, s.3-37).

1970’lerde çocukların da felsefe yapabileceğine inanan Matthew Lipman ve Ann Sharp (d. 1942 – ö. 2010), çocuklar için felsefenin bir yöntem olarak öne çıkmasını sağlamışlardır. Sokratik yöntemden köklerini alan bu yaklaşım, bir problem durumuyla bir kavramı, sorgulama becerisinin gelişimine katkı sağlar. Çember şeklinde oturuş oturumlarda öğretmen, bir rehber rolünü üstlenir. Problem üzerinden ilenilerek, tartışmalar bazen öğretmenin bazen de çemberdeki katılımcıların soruları ile yapılır. Çemberde yer alan topluluk üyeleri kendisine sunulan problemi çözmeye ve farklı fikirler üretmeye çalışır. Hedeflenen bir çözüm yoktur. Amaç her üyenin o problem ya da problemin getirdiği kavram hakkında düşünmesidir (Ferreira, 2004, s.46-65). Sonuç olarak çocukların doğumlarıyla beraberinde getirdiği merak ve sorgulama arzusunu felsefeyle diri tutmak ve sürdürebilmek için geliştirilmiş olan bu yöntem çocuklara derinlemesine düşünce, eleştirel görüş, farklı bakış açısı ve konuşma becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir.

2. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFENİN ORTAYA ÇIKIŞI VE GELİŞİMİ

Çocuklar için felsefe yönteminin kurucusu kabul edilen Matthew Lipman, Columbia Üniversitesi’nde felsefe dersleri verdiği sırada üniversite öğrencilerinin temel düşünme yetilerinde eksiklik olduğunu gözlemlemiş ve üniversite düzeyinde bu becerilerin kazanılmasının çok geç olduğunu fark etmiştir. İlk olarak ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle felsefi bir tartışma yapmış ve çok olumlu sonuçlarla karşılaşmıştır (Akkocaoğlu Çayır - Akkoyunlu, 2016, s.97-133). Lipman’ın felsefeyi çocuklarla yapılan bir yöntemle çevirmesinin bir diğer sebebi de Columbia Üniversitesi’nde yayın ülke çapında görülen öğrenci hareketlerine tanıklık etmesidir. Benzer şekilde karşı karşıya kaldığı olgular onu eleştirel düşünme ve problemlere karşı

mantıklı yargılarda bulunmanın erken yaşlarda başlaması gerektiğine ikna etmiştir (Gregory, 2011, s.199-219). Bunun üzerine temel akıl yürütme becerilerinin daha küçük yaşlarda çocuklara kazandırılması gerektiğini düşünerek çocukların felsefe öğrenimini kolaylaştıracak bir eğitim programı hazırlamıştır. Lipman 1969 yılında “*Harry Stottlemeier Discovery*” adlı felsefi öğretim programını da içerisinde barındıran ilk kitabını yayınlamıştır. Ardından 1974 yılında Montclair State Üniversitesinde Ann Margaret Sharp ile “*Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü*” (IAPC)’nü kurmuş ve çalışmalarına burada devam etmiştir (Özdemir, 2021, s.5). Enstitünün dergisi olan *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*’da birçok uygulama ve eğitsel kılavuz yayınlanmıştır. Çocuklar için felsefenin gelişimine ilişkin yayınlar Tablo 1.’de verilmiştir (Okur, 2008).

Tablo 1. Lipman’la Çocuklar için Felsefe Eğitiminin Gelişimi¹

Yıl	Gelişme
1974	Çocuk Felsefesini Geliştirme Enstitüsü (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children-IAPC) Montclair State University ’de kuruldu. Harry Stottlemeier’s Discovery adlı öykü IAPC tarafından yayınlandı.
1976	1969’da yazmaya başladığı, Harry Stottlemeier’s Discovery ile Felsefi Sorgulama (Philosophical Inquiry) adlı eğitsel kullanım kılavuzu IAPC tarafından yayınlandı. 14-15 yaş aralığındaki çocuklar için Lisa adlı öykü IAPC tarafından yayınlandı.
1977	Ethical Inquiry: An Instructional Manual to Accompany Lisa adlı eğitsel kılavuz IAPC tarafından yayınlandı. Philosophy in the Classroom (Felsefe Sınıfta olarak Türkçe’ye çevrilmiştir.) adlı kitap IAPC tarafından yayınlandı.
1978	Growing up with Philosophy (Felsefeyle Büyümek) Temple Üniversitesi yayınları tarafından yayınlandı. 14-15 yaş grubu için Suki ve orta okul için Mark adlı öykü, IAPC tarafından yayınlandı.
1979	Thinking: The Journal of Philosophy for Children yayınlandı.
1980	Philosophy in the Classroom (Sınıfta Felsefe) adlı eser Temple University Press tarafından yayınlandı. IAPC tarafından, Writing: How and Why (Yazmak: Nasıl ve Ne İçin) adlı kullanım kılavuzu Suki’yi desteklemek amacıyla yayınlandı.
1981	IAPC tarafından Pixie adlı öykü yayınlandı.
1982	Looking for Meaning (Anlamı Aramak) adlı eğitsel kılavuz Pixie’ yi desteklemek amacıyla IAPC tarafından yayınlandı. IAPC tarafından Kio and Gus adlı öykü yayınlandı.

¹ Melek Okur, “Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının Atılgnlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi”, *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul 2008, s. 20-22.

1983	Ronald Reed'in yazmış olduğu Talking with Children (Çocuklarla Konuşmak) adlı eser, Arden Press tarafından yayınlandı.
1984	IAPC tarafından New Jersey Test of Reasoning yayınlandı.
1985	Mihael Pritchard tarafından yazılan Philosophical Adventures with Children (Çocuklarla Felsefi Maceralar) University Press of America tarafından yayınlandı. Danimarka' da ICPIC kuruldu. Master's Program in Teaching Philosophy to Children (Çocuklara Felsefeyi Öğretmek Yüksek Lisans Programı) Montclair State College' de başladı.
1986	Wondering at the World (Dünyayı Merak Etmek) adlı eğitsel kullanım kılavuzu Kio and Gus'ı desteklemek amacıyla IAPC tarafından yayınlandı.
1987	IAPC, 5-6 yaş için Elfie adlı öykü yayınladı.
1988	Getting Our Thoughts Together (Düşüncelerimizi Bir Araya Getirmek) adlı eğitsel kılavuz, Elfie' yi desteklemek üzere IAPC tarafından yayınlandı. Temple University Press, Philosophy Goes to School (Felsefe Okulda) adlı eseri yayınladı. Montclair State College' de Institute for Critical Thinking (Eleştirel Düşünme Enstitüsü) kuruldu.
1990	BBC tarafından Çocuk Felsefesi üzerine Socrates for Six-Year-Olds (Altı Yasındakiler İçin Sokrates) adıyla, bir saatlik film yayınlandı.
1991	Thinking in Education (Düşünme Eğitimi) adlı kitap Cambridge University Pres tarafından yayınlandı.
1992	Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery Temple (Çocuk Felsefesi Üzerine Çalışmalar: Harry Stottlemeier' in Keşif Mabeti) adlı eser University Press tarafından yayınlandı.
1993	Thinking Children and Education (Çocuklar ve Eğitim Hakkında Düşünme), Kendall/Hunt tarafından yayınlandı. Phil Cam tarafından Thinking Stories Vol. 1 (Hikayeleri Düşünme-1. bölüm), yayına hazırlandı.
1994	Phil Cam tarafından Thinking Stories Vol. 2 (Hikayeleri Düşünme-2. bölüm), yayına hazırlandı. Gareth Matthews' in The Philosophy of Childhood (Çocukluk Felsefesi) adlı kitabı, Harvard University Pres tarafından yayınlandı.
1995	Montclair State College, Montclair State University adını aldı.
1996	Natasha: Vygotskian Dialogues (Natasha: Vygotski Tarzı Söyleşiler) adlı eser Cambridge University Pres tarafından yayınlandı.

Çocuklar için felsefe yönteminin gelişiminde, Lipman ve Sharp tarafından yayınlanan felsefi içerikli kitaplar ve kılavuz kitapların etkisi yöntemin sistemleşmesi ve yaygınlaşması açısından büyük katkılar sağlamıştır. Yapılan çalışmaların kapsamının genişlemesiyle birlikte 1985 yılında çocuklar için felsefenin uluslararası alanda yayılmasını ve dünyanın farklı yerlerindeki uygulayıcıların birbiriyle aktarımda bulunmasını sağlamak amacıyla “*Uluslararası Çocuklarla Felsefi Soruşturma Konseyi*” (ICPIC) kurulmuştur. Konsey iki yılda bir düzenlenen konferanslarla

uygulayıcıları bir araya getirerek iş birliği yapılmasına olanak sağlanmıştır. Konseyin hedefleri; alandaki araştırmaları teşvik etmek, uygulayıcılar arasındaki ilişkiyi geliştirmek, karşılaşılabilecek pedagojik problemler için akademisyenler arası ilişki kurulmasını sağlamak, yöntemin ilk ve ortaokul müfredatına dâhil edilmesi için çalışmaları koordine etmek, bölgesel felsefe merkezleri kurulmasını teşvik etmek ve eğitim kalitesini felsefeyle iyileştirme çabaları olarak sıralanabilir.²

Sokratik yöntemde temelini bulan çocuklar için felsefe, Sokratik yöntemden farklı olarak düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayan, yapılandırmacı bir anlayışla ortaya çıkmıştır. Bu yöntemde, ortaya çıkan görüşler doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmez. Görüşmeler, demokratik bir ortamda ve herkesin özgürce fikirlerini ifade edebileceği bir şekilde, konuşma kurallarına uygun olarak gerçekleştirilir. (İlhan Tunç, 2017, s.71-90). Lipman, öğrencilerin ezberci bir yaklaşımla sadece bilgiyi edinen (edilgen) bir durumda olmalarına karşı çıkarak, çocuklar için felsefe yöntemini John Dewey ve Lev Vygotsky'nin düşünce temelli eğitim anlayışı üzerine inşa etmiştir. (Naji, 2005, s.23-29). Lipman, felsefe eğitimin çocuğun bütün eğitim hayatında olması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü çocuğun eğitiminde anlamı aradığını, anlam bulamadığında da eğitimden uzaklaşacağını ileri sürmektedir. Bir kavram hakkında tartışmak edinilmiş bir kavramdan çok daha fazla düşünmeyi teşvik eder. Üzerine düşünülen eylemler muhakeme yeteneğini geliştirir (Okur, 2008, s.12-13). Kavrama dair düşünmek ve tartışmak anlam arayışını ifade eder.

Gareth B. Matthews “Çocukluk Felsefesi” adlı kitabında Piaget’nin bilişsel olgunlaşma düzeyi ile felsefe yapabilmenin ilişkisine dair görüşlerine yer verir. Ona göre, felsefe bilişsel olarak olgunlaşmamış kişilerin yapamayacağı bir etkinlikse, o zaman çocukların garip sorular sorması ve bu sorular üzerinde konuşmaları da söz konusu olmamalıdır. Örneğin dört yaşındaki bir çocuğun dünyanın renklerden oluştuğunu söylemesinin ya da seslerin var olmasının düşünceleri mümkün kıldığını söylemesinin bilişsel olarak mümkün olmaması gerekirdi. Matthews’a göre, çocuklara ilişkin düşüncelerimizin temelinde çeşitli çocukluk teorileri yer almaktadır; ancak ona göre, belirli tek bir model üzerinden düşünmek, çocuklara dair yanlış anlamalara yol

² *icpic.org (ICPIC)*, “About ICPIC” (Erişim 1 Ağustos 2024), <https://www.icpic.org/about-us/>.

açabilir. Bu nedenle, çocuklara yönelik yaklaşımlarımızda bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarını bir arada değerlendiren bütüncül bir bakış açısı benimsememiz gerekmektedir. Ona göre modern ve gelişen bilimsel dünyamızda çocukların bazı şeyleri yetişkinlerden çok daha hızlı kavradıklarını unutmamalıyız (Matthews, 2023, s.39). Matthews'ın da belirttiği gibi, çocuklardan çoğu zaman beklenmeyen nitelikte felsefi soruların gelmesi, onların felsefe yapmak için belirli bir yaş aralığını beklemediklerini göstermektedir. Buna karşın, yalnızca bilişsel düzeyleri yeterince geliştiğinde konuşabilecekleri varsayılan konular hakkında çocukken konuşabilen bireyler, büyüdüklerinde bu yetilerini nasıl ve neden yitirirler?

Lipman'ın aktardığına göre, Dewey eğitimi eleştiriyordu. Eğitim, öğrencilere ham sonuçlar sunup, çözümü kendilerinin bulmalarını bekliyordu; ancak bu sonuçlara götüren akıl yürütmeler, hatalar ve bu hataları çözme yolları eğitimde yer almıyordu. Eğitimle öğrencilere kazandırılmaya çalışılan hedefler buluşların sonuçları gösterilerek yapıldığından eleştirel düşünmenin önüne de bir duvar örülmüş oluyordu. Lipman'a göre, öğrencilerin etkili düşünme becerilerine sahip olmalarını istiyorsak, onlara disiplinler arası düşünmeyi kazandırmalıyız. Tarih eğitiminden beklenen, öğrencinin tarihsel düşünme becerisini geliştirmesi; matematik eğitiminden ise matematiksel düşünme becerisini edinmesidir. Buradaki asıl amaç ise olaylara yalnızca tek bir disiplinden bakmak değil, disiplinler arası bir bakış açısıyla olayları değerlendirebilmektir. Önemli olan, o disiplinin bilgisini edinmek değil, o disiplinin perspektifinden dünyayı görebilmektir (Lipman, 2023, s.18). Bu süreç, eleştirel düşünme becerisiyle mümkün hale gelir. İlk olarak, Dewey'in pragmatist anlayışından hareketle Lipman'ın geliştirdiği bu yeni yöntem, Gareth Matthews'ın çocuğun doğal merakını kaybetmemesi gerektiği anlayışı doğrultusunda, çocuklarla diyalog yoluyla devam eder (Vansieleghem - Kennedy, 2011; Çayır, 2015, s. 26-27).

Çocuklar için felsefenin temeli ve amaçları, 1960'tan bu yana birçok eğitimci ve felsefeciyi etkilemiş ve 50 farklı ülkede uygulanan bu yaklaşım, ülkelerin katkılarıyla gelişip zenginleşmiştir. Özellikle Fransa, İngiltere, Norveç ve Avustralya'da çocuklar için felsefe programının kurumsallaşması için; sınıf içi materyal geliştirme, öğretmen eğitimi, danışmanlık, müfredat programları ve benzeri pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tüm çalışmalara rağmen çocuklar

için felsefe milli müfredat programlarına dahil edilememiştir. Çalışmalar bağımsız kuruluşlar ve okulların tercihleriyle devam etmektedir (Özdemir, 2018a, s.149-165).

3. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFENİN KAZANIMLARI

Bir şeyi anlamanın en basit ve en yaygın yolu, onun ne olduğunu sormaktır. Aldığımız cevapla çoğu zaman yetiniriz. Bir sorun oluşturmadığı ve kullanmaya devam edebileceğimiz sürece, üzerine tekrar düşünmeyiz. Bu durum, bize bir şey öğrendiğimizi düşündürse de aslında bilginin pasif alıcısı olduğumuzu gösterir. Aldığımız cevapla artık yetinemez olduğumuz noktada cevaba yönelik sorular sormaya başlarız (Fromm, 2020, s.30). Bir şeyin ne olduğunu öğrenmenin yolu, ona yönelik derinlemesine bir sorgulama yapmaktır. Eleştirel düşünme becerisi, gerçeğe ulaşmak için gösterdiğimiz çaba ile mevcut bilgimizi sorgulamaya teşvik eder. Eğer çocukların var olan cevaplarla yetinmeyip daha fazla düşünmelerini ve sorgulamalarını istiyorsak, onlara eleştirel düşünme becerisi kazandırmalıyız.

Yöntemin sağlamayı hedeflediği dört temel kazanımdan biri olan **eleştirel düşünme**, mevcut bilginin sorgulanmasını, düşünceler arası tutarlılığın sağlanmasını ve geçerli olan bilginin ayıklanmasını ifade eder. **Yaratıcı düşünme** ise, konuyla ilgili kendi düşüncesini herhangi bir sınırlama olmaksızın özgürce ortaya koymayı belirler. **İşbirlikçi düşünme**, tartışılan konunun bireylerin katkılarıyla ilerlemesini, görüş geliştirenlerin fikirlerine katılmayı, tartışan topluluğun bir üyesi olarak doğruyu bulmaya değil, tartışmanın devam etmesine katkı sağlama anlamına gelir. Dördüncü kazanım olan **özenli düşünme** ise tartışan grubun her bir üyesinin tartışma kültürünü saygı ile sürdürmesi anlamına gelir (Akkocaoğlu Çayır, 2021, s.45-51).

Akkocaoğlu (2021)'na göre çocuklarla felsefe, çocuklardaki doğal merak ve sorgulama becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Merak, ilgili konu üzerine konuşmayı ve ilginin dinamik kalmasını sağladığı için öğrenme yolculuğunu da derinleştirir. Çocukların doğuştan sahip oldukları sahici sorgulama yeteneklerinin felsefe ile karşılık bulacağını savunan Lipman, bu yöntemin çocukların müfredatındaki temel unsur olması gerektiğini vurgular. Çocuklara yönelik felsefi sorgulamalar; onların merakını dinamik tutmalarına, bağımsız düşünebilmelerine ve

özüne yönelik sorgulamalara gidebilmelerine olanak sağlar (Boyacı vd., 2018, s.145-173).

Çocukların çevreye dair merakının doğal bir sonucu olarak soru sorması, anlam üretimini de beraberinde getirir. Merak derinleştikçe, soruların da derinleşmesiyle, elde edilen cevaplar içinde doğru sonucu bulmaya çalışan çocuk, dayanağı kuvvetli, çelişkiden uzak ve eleştiriler karşısında dayanabilecek anlamı tercih edecektir. Merakı diri kaldığı ölçüde sorulara karşı da aynı ilgiyle bakacaktır. Çocuklar için felsefe metoduyla sunulan bir felsefi metinle karşılaşan çocuklar, anlamı oluşturmaya çalışacaklardır. Anlamı, kendi felsefi dünyasında şekillendiren çocuk, başarılı bir tartışma yürütmenin en önemli koşullarından biri olan dil becerisiyle bunu aktaracaktır. Hem anlatma hem de aktarma aracı olarak kullandığı dil becerisi, her sorgulamada daha da geliştirecektir (Akkocaoğlu Çayır - Akkoyunlu, 2016, s.97-133). Böylece felsefenin çocuklara anlamı oluşturma, anlamı aktarma ve anlam bütünlüğünü koruma konusundaki katkısı büyük olacaktır.

Çocuklar için felsefe yöntemi, klasik eğitim anlayışındaki dinle-öğren-yap uygulamasının aksine, düşünme becerisini harekete geçiren, sorgulamayı aktif kılan bir yöntemi öne çıkarır. Yöntem, bir felsefi problem içeren hikâye üzerinden çocuklara sunulur. Kesin bir cevabı olmayan sorularla karşılaşan çocuklar, özgürce düşünür, ortaya atılan cevaplara dair fikirler üretir ve fikirlerini doğru bir şekilde aktarabilmek için dili düzgün kullanmaya özen gösterir. Zihni bilgilere maruz bırakmadan önce onu çalıştırmak, zihnin bilgileri doğru işlemesini ve diğer tüm bilgi alanlarıyla doğru ilişki kurabilmesini sağlar (Özdemir, 2018a, s.149-165).

Felsefe: Bir Özgürlük Okulu adlı bir rapor, 2007 Yılında farklı ülke ve bölgelerdeki çocuklar için felsefe çalışması yapan uzmanların bir araya gelmesiyle yayınlanmıştır. Bu raporun hazırlanmasına öncülük eden UNESCO'nun Sosyal ve Beşerî Bilimler Bölümü, sahadaki farklı çalışmaların paylaşılması ve gelecekte neler yapılabileceğinin tartışılması amacıyla bir araya gelmiştir. Bu toplantı sonucunda belirlenen altı değerden ikisi, özellikle çocukların eleştirel düşünme kapasitelerinin eleştirel konuşma becerisine dönüşmesine örnek teşkil etmektedir. Bahsi geçen altı değerden birincisi: *Çocukların kişisel gelişiminin desteklenmesi*'dir. Bu değer sayesinde, tartışma anında kendi görüşlerini dile getiren çocuk, argüman oluşturma,

karşı tarafın görüşüne saygı çerçevesinde itiraz geliştirme ve onu dinleyen bir topluluk karşısında konuşma becerileri kazanır. Bu süreç, çocuğun kendine olan güvenini de önemli ölçüde artırmaktadır. İkinci değer ise: *Çocukların dil, konuşma, tartışma becerilerinin gelişmesi*'dir. Çocuklar, bir toplulukla etkileşim halinde, konuşmadan önce zihinlerinde kurdukları argümanları dili doğru kullanarak ifade etmeye özen gösterirler. Dili kullanma yetenekleri gelişen çocuklar düşüncelerini daha açık ve etkili bir biçimde ifade etmeye başlar (United Nations Educational, 2007, s.18-24).

Fisher çocuklar için felsefe yöntemiyle gelişen becerileri şöyle sıralar; kavram yapılandırma, sorgulama, akıl yürütme ve çevirme becerileri. Ona göre öğrenciler bu yöntemle kavramsal bağlantılar kurar, kavramlara çerçeveler oluşturur. Ayrıca, sorgulama sürecindeki soruları keşfeder, argüman kurar, anlam oluşturur ve bağlantılar kurar. Böylelikle öğrencide gelişen tutumlar ise eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünmedir (Fisher, 2013, s.187). Lipman "*Felsefe Okulda*" adlı kitabında felsefi diyalogun önemini, yeni fikirlerin inşa süreciyle birlikte vurgular. Bir fikri toplulukla tartışmak, o fikre dair önyargıların ve ön kabullerin fark edilmesini sağlarken, aynı zamanda bu fikri desteklemek üzere sağlam argümanlar geliştirmeyi de beraberinde getirir. Çocuklar için felsefe yöntemiyle sınıf, soruşturan bir topluluğa dönüşür; çocuklar fikir inşa ederken karşıt görüşlere ihtiyaç duyar. Lipman'a göre ise değerleri öğretmenin en etkili yolu, bu değerleri tartışmaya açmaktır. Lipman bunu iki gerekçeyle açıklar: ilk olarak, didaktik bir biçimde değer anlatımı, çoğu zaman fikir aşılama dönüşerek ters etki yaratabilir. İkinci olarak ise çocuklar, doğuştan gelen merak ve keşif duyguları sayesinde sorgulamaya doğal olarak yatkındırlar (Lipman, 2023, s.67).

Çocuk karşılaştığı bir problemi çözebilmek için onu analiz eder, parçalarına ayırır, yeniden birleştirir ve yapılandırır. Bu süreç, çocuğun üst düzey düşünme becerilerini devreye soktuğunu gösterir. Ne kadar çok problemle karşılaşır ve bu süreçte ayırma, gruplama, yeniden kurma gibi zihinsel işlemleri tekrar ederse, düşünme pratiği o kadar gelişir. Bu düşünsel pratik, dil kullanımına da yansır ve dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Her yeni cevapla yeniden yapılandırılan problemler, çocuğun yaratıcı düşünme yeteneğini de besleyecektir (Özcan, 2023, s.118-129).

Öğrencilerin değerler alanında ahlaki bir soruşturma yürütebilmesi ve etik problemler karşısında yetkin bir tutum sergileyebilmesi için, onları güçlü akıl yürütme becerileriyle donatması gerekmektedir. Bu beceriler; kategorize etme, tanımlama, karşılaştırma, çıkarım yapma, örnekleme, karşı örnek üretme ve sorgulama gibi düşünsel yetkinlikleri kapsar. Bunun yanında soruşturma becerileri, bir durumu açıklayabilme, sorunu kurgulayabilme ve hipotez geliştirebilme gibi yeteneklerin geliştirilmesini içerir. Kavram oluşturma becerileri ise kavramları yapılandırma, onları bağlamsal ilişkiler içinde tanımlama ve analiz etme yetisini içerir. Bu üç boyut birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin etik düşünme kapasitelerinin derinleştiği görülür. Zihinsel eylemler: varsayımda bulunma, tahmin geliştirme, anımsama, seçim yapma, ilişki kurma gibi becerilerin gerçekleşmesidir. Üstbilişsel eylemler: bir düşünme sürecinde ortaya çıkan fikrin herkes tarafından soruşturulması, o konuda çıkarımlar yapma becerisinin gelişmesidir. Çocuklara akıl yürütme becerisi kazandırıldıktan sonra, her türlü empoze fikre karşı daha uyanık olacaklardır. Soruşturan bir topluluğun parçası olma becerisini kazandıktan sonra ise, başkalarının görüşlerinin de değerli olduğunu fark edecek ve bencilce düşünceler karşısında duyarlı bir tutum geliştireceklerdir. Kısaca ifade etmek gerekirse Lipman’a göre; çocuklar için felsefe yöntemi kısa vadede sınıfa ve diğer disiplinlere katkı sağlar, uzun vadede ise geleceğin bir eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır (Lipman, 2023, s.165).

4. EĞİTİMDE P4C YÖNTEMİNİN ÖNEMİ

İnsan, var olduğu andan itibaren bilinçli ya da bilinçdışı biçimde ve kimi zaman belirli alanlara özgü olarak sürekli bir öğrenme süreci içindedir. Bu nedenle eğitim, insanla birlikte var oldukça bireyi, toplumu ve tüm dünyayı etkilemeye devam eder (Gelen, 2017, s.15-29). Türkçe’deki “eğitim” kelimesi İngilizce’de “education” olarak geçmektedir. Bu terimin etimolojisi, Latince’deki iki farklı fiilin birleşiminden kaynaklanır: “Educare” fiiline göre, eğitim, öğrenene el becerisi kazandırmayı ifade ederken; “educere” fiiline göre eğitim, bireye zihinsel düşünme becerisi kazandırmak anlamına gelir (Billington - Sperlinger, 2011, s.505-516) (Günay, 2018, s.71-88). Eğitim kelimesi TDK Türkçe Sözlükte; “çocuklar ve gençlerin toplumsal hayatta yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayış elde etmelerine; kişilik geliştirmelerine okul içinde veya dışında doğrudan ya da dolaylı yardım etme,

terbiye.”³ olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ister el becerisi kazandırmak ister zihinsel yetileri geliştirmek anlamında olsun; her durumda bireyden başlayarak toplumu etkileyen güçlü bir etki yaratır. Toplumsal hayatta yer edinebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayış; içinde bulunulan toplumun, çağın, dinin, bilimsel kabullerin ve felsefi yaklaşımların etkisiyle biçim değiştirir.

Durkheim’a göre eğitim, sosyal kurum olarak toplumun temel işlevlerinden biridir. Bu, yetişkinlerin genç kuşaklara, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kendi değerlerini aktarması sürecidir (Ergün, 1994, s.50-55). Toplumun bir arada tutan temel unsurlardan biri olan değerler, toplumun sürekliliği ve uyumu açısından büyük önem taşır. Bu değerlerin istenilen biçimde genç kuşaklara aktarılması için en uygun ortam ise okuldur. Durkheim’a göre, çocukların sorumlu bireyler olarak yetiştirilebilmesi için okulda değerlerin öğretilmesi gereklidir (Tezcan, 1985, s.30-35). Kant’a göre insan eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır. Kant, *Eğitim Üzerine* adlı kitabının sonunda, insanın günlük eylemlerini düşünmesinin, değerler alanında daha kolay ve sağlıklı kararlar almasına yardımcı olacağını belirtir. (Kant, 2009, s.70-78). Bu nedenle, çocukların keşfetme ve soru sorma meraklarının erken yaşlarda eleştirel düşünme eğitimiyle desteklenmesi, onların değerlerle ilgili kararlarda pratik kazanmasını sağlayacaktır.

Bireyleri yetiştiren eğitim, aynı zamanda toplumsal, ekonomik ve siyasi açıdan toplumların geleceğini şekillendiren önemli bir faktördür (Sarıbaş - Babadağ, 2015, s.18-34). Öğrenme süreci, eğitimin ilk ortamı olan ailede başlar ve bireyin bu temelle toplumsal yaşama katılımını mümkün kılar. Bu bağlamda, ailenin eğitimdeki rolü toplum için büyük bir önem taşır. Çocukların eğitiminde yakın çevrenin etkisini vurgulayan Boyacı ve arkadaşları, kullanılacak araçların niteliklerine dikkat çekerek, çocuk edebiyatının faydalarına yönelik vurgu yapmaktadır (Belet Boyacı vd., 2017, s.172-194). Görünen o ki, toplumun bir aradalığının gelişiminde önemli bir rol oynayan eğitim, bireyler üzerinde hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemlerinde büyük bir etkiye sahiptir. Her birey, aldığı eğitimle çocukluktan yetişkinliğe geçerken topluma değer aktarımında bulunacaktır. Bu nedenle, değerlerin eğitiminde ve aktarılmasında bireyin aldığı eğitim, yetişkin olduğunda başkalarına yapacağı aktarımı

³ *Güncel Türkçe Sözlük*, “eğitim” (Erişim 3 Nisan 2025), <https://sozluk.gov.tr>

da etkileyeceğinden oldukça önemlidir. Ayrıca, çocuğun eğitimle ilk teması olan çocuk kitaplarının felsefî düşüncelerle uyum içinde sunulması, değerlerin öğretilmesinde büyük bir rol oynayacaktır. Bu konuda Erdem (2015), “Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe Kitapları” adlı makalesinde çocuklar için yazılmış felsefe kitaplarına ilişkin şu değerlendirmede bulunmaktadır: “Çocukların düşünmesinin istendiği yerde çocukların okuduğu metinlere ilişkin soruların oluşturulması gerekmektedir. Düşünme çocuk tarafından gerçekleştirilmesi gereken bir edimdir; diğer türlü didaktik olması kaçınılmazdır.” (Çotuksöken - Tepe, 2015, s.49-59). Çocuklarla felsefe yapabilmemizi mümkün kılacak çocuk kitapları gelişigüzel olmamalı, dikkatle kaleme alınarak yönlendirmeden yazılmalıdır. Ayrıca, çocukların düşünmesini teşvik etmek amacıyla, kitaplar soru sormaya açık olmalı ve çocuğa kendi düşüncelerini geliştirme fırsatı sunmalıdır.

Felsefeyi anlamaya yönelik tarih boyunca yapılan tanımlara baktığımızda, bir ortak tanımdan ziyade, her filozofun kendi bakış açısına göre farklı tanımlar sunduğunu görürüz. Felsefeye dair ortak bir anlayış yalnızca kelime anlamında bulunabilir ki bu da “bilgelik sevgisi” olarak karşımıza çıkar. Ancak yine de felsefeyi bir yöntem ve etkinlik olarak düşünmek ve bu anlayışı çocuklara kazandırmak büyük bir önem taşır. Etkinlik, tamamlanmamış ve devam eden bir faaliyet olarak düşünüldüğünde, çocukların bu süreç içinde özgür bir şekilde yer alacakları da açıktır. Felsefe, çocukların soruları, merakları ve bilme isteğini sürdürebilir ve bilinçli hale getirebilir. Bu unsurlar bir nitelik haline dönüştüğünde ise, çocuklarda sistemli düşünme, sorumluluk sahibi olma ve değer üretebilme becerileri arasındaki fark da ortaya çıkacaktır. Eğitim hedeflerine ulaşılırken, bireylerin ve toplumun gelişmesi amacıyla sorgulama temelli bir eğitim anlayışı, hızla yol gösterici bir rol oynayacaktır.

Gelişen dünyamızda karşılaştığımız muhtemel sorunları çözmek amacıyla ortaya çıkan 21. yüzyıl becerileri, temel problemleri beş ana unsurda toplamaktadır: Eğitim, ekonomi, enerji, çevre ve eşitlik. Bu sorunların çözümünde gerekli olan beceriler ise eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, bilgi ve medya okuryazarlığı, iş birliği, takım çalışması ve liderlik, yaratıcılık ve yenilik, hesaplama ve bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığı, kişisel kariyer ve öğrenme süreçleri ile farklı kültürleri anlama becerilerinden oluşmaktadır. (Trilling - Fadel, 2009). 21. yüzyıl eğitim anlayışına baktığımızda, eğitimin bireylerden beklentisinin bilgi

edinmekten çok, beceri kazandırmak olduğu görülmektedir. Eskiden başarı testlerini geçmek ve bir meslek edinmek yeterli iken, günümüzde sorun çözme becerisi, üretilen projeler, yenilikçilik ve yaratıcılık daha fazla önem kazanmaktadır (Uçak - Erdem, 2020, s.76-93). Öğrencilerin okul sonrası yaşamlarında başarılı olabilmeleri ve beceri ile yeterliliklerini ortaya koyabilmeleri, edindikleri becerileri hayata aktarabilmelerine bağlıdır. Türkiye’de değiştirilen öğretim programları incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisi kapsamında yer alan akıl yürütme, karar verme, problem çözme ve sistemli düşünme becerilerinin yanı sıra, yaratıcı düşünme becerisi kapsamında yer alan yaratıcı olma, yaratıcı çalışmalar yapma ve yenilikleri uygulama gibi becerilerin ortak öğretim alanlarında bulunduğu görülmektedir (Gelen, 2017, s.15-29).

Bu durumda, eğitim, toplumu dönüştüren bir kurum olarak, öğrenenin yetkinlik ve becerilerini ortaya çıkarmayı hedeflerken, öğretenden de bu süreçte rehberlik etmesi beklenmektedir.

5. P4C YÖNTEMİNDE FARKLI YAKLAŞIMLAR

Sokrates’ten günümüze kadar aktarıla gelen Sokratik yöntem, önemini hala korumaktadır. Sokrates’in bilgi ile eylem arasındaki bağı kurma yaklaşımı, günümüzde eğitimciler tarafından da uygulanmaya çalışılmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışlarıyla öğretmen, Sokrates’in karşısındaki kişinin bilgisini açığa çıkarmak için sorduğu soruları sınıf ortamına taşımıştır. Öğretmen, öğrencileri bir kavram hakkında düşündürür, cevaplarıyla sorgulamayı teşvik eder ve tartışmayı takip etmelerine rehberlik eder (Bozer - Kurnaz, 2016, s.153).

5.1. Matthew Lipman Yaklaşımı

Çocuklar için felsefe yöntemi denildiğinde, ilk olarak karşımıza Lipman’ın, Dewey’in pragmatik eğitim anlayışından yola çıkarak geliştirdiği ve temeli Sokratik diyalogdan alan bakış açısı çıkar. Lipman’a göre, amaç, gündelik hayata eleştirel bir gözle bakabilen bir eğitim ortamı sunmaktır. Eğitimde reform niteliğinde bir değişim hedefleyerek, bu yaklaşımın okullarda temel müfredat olarak yerleşmesi gerektiğini savunur (Vansielegheem - Kennedy, 2012). Lipman, sohbet ortamında gerçekleştirdiği oturumlarda çocuklarla birlikte hikâyeler üzerine konuşmuş, çözüm önerileri aramış

ve çocukların mantıklı düşünme becerilerine rehberlik etmiştir (Karakaya, 2006, s.23-37). Lipman, çocuklarla felsefe yaparken gerçek yaşamdan yola çıkarak eleştirel bir diyalog süreci yürütür. Ona göre çocuklarla felsefe yapma sürecinde izlenebilecek beş temel adım vardır: İlk olarak bir hikâye paylaşılır; ardından öğrenciler, hikâyede dikkatlerini çeken unsurları ifade eder. Bu paylaşımlardan yola çıkarak öğretmen rehberliğinde bir tartışma başlatılır. Daha sonra tartışmanın derinleştirilmesi sağlanır ve son olarak, süreç hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından değerlendirilerek tamamlanır (Akkocaoğlu Çayır, 2015, s.48).

Lipman ve Sharp, felsefi tartışma sürecinin etkili bir şekilde yönetilebilmesi için bu süreci adım adım izlenebilecek bir kılavuzla düzenlemiştir. Süreç, hikâyenin ilgili bölümünün çocuklara okunmasıyla başlar. Ardından, çocuklara dikkatlerini çeken noktalar veya bölüme ilişkin düşünceleri sorulur. Öğretmen, öğrencileri cesaretlendirmek amacıyla, verilen cevapları tahtaya öğrencilerin isimleriyle birlikte yazar. Bu aşamadan sonra tartışılacak sorular belirlenir; öğretmen, anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmak için sorular sorar ve zaman kısıtı nedeniyle bazı sorular bir sonraki oturuma ertelenebilir. Tartışma sırasında öğretmen, öğrencilerin birbirlerini dikkatle dinlemelerine ve fikirler arasındaki benzerlikleri ile farklılıkları tespit etmeye yardımcı olur. Tartışma tamamlandığında ise, değerlendirme öğretmen ve öğrencilerin birlikte katılımıyla gerçekleştirilir. (Lipman, 1981, s.50-55)

5.2. Catherine McCall’un Felsefi Sorgulama Topluluğu Yaklaşımı

McCall, çocuklarda felsefi düşünme becerisinin doğuştan var olduğuna inanmakla birlikte, bu potansiyelin açığa çıkabilmesi için çocukların felsefeyle tanıştırılması gerektiğini vurgular. 1980’li yıllarda Lipman ile yürüttüğü çalışmalar sonucunda, “felsefi sorgulama topluluğu” yaklaşımını ortaya koymuştur. McCall, bu ortak çalışmayla akıl yürütme, gerekçelendirme, anlam çıkarma, yaratıcılık ve sorgulama gibi becerilerin geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu sorgulama topluluğunda tartışmalar, akıl yürütme süreçleri doğrultusunda ilerler. Felsefi diyalogun esas alındığı bu ortamda, öğrencilerin konuşma süresi ve sırası değişkenlik gösterebilir; ayrıca tartışma sırasında öğrencilerin paylaştığı görüşlerin, bizzat benimsedikleri fikirler olması şart değildir. McCall’a göre felsefi sorgulama süreci üç temel adımdan oluşur: İlk olarak bir uyarın paylaşılır, ardından bu uyarana ilişkin kafa

karıştırıcı sorular belirlenip tahtaya yazılır. Son olarak, felsefi tartışmaya en açık olan sorunun seçilmesiyle sorgulama başlatılır (McCall, 2023, s.12-25).

5.3. Gareth Matthews Yaklaşımı

Bir diğer önemli yaklaşım ise Gareth Matthews'ın çocuklarla felsefi diyalog yöntemidir. Matthews, çocukluğun felsefe yapmak için yetersiz bir dönem olarak görülmemesi gerektiğini savunur. Bu yaklaşıma göre, çocuğun doğuştan sahip olduğu merak ve sorgulama isteği, felsefi diyalog yöntemiyle desteklenerek dönüştürülmeli ve geliştirilmelidir (Vansieleghem - Kennedy, 2012, s.20-22). Matthews, çocukluğun belirli evrelere ve bu evrelerde sahip olunabilecek becerilere göre sınıflandırılmasına karşı çıkar. Lipman'ın görüşleriyle büyük ölçüde örtüşse de felsefe yapmanın doğal bir etkinlik olarak kendiliğinden gelişmesi gerektiği düşüncesinde ondan ayrılır. Ayrıca, çocukların yaptığı felsefe ile yetişkinlerin yaptığı felsefeyi birbirinden ayırmanın yanlış olduğunu savunur. Öğrencileriyle gerçekleştirdiği oturumlarda ortaya çıkan kavramsal sorunları, çocukluktaki düşünceler üzerinden ele alarak düzeltilebileceği yönünde rehberlik eder (Karakaya, 2006, s.23-37).

5.4. Thomas E. Jackson Yaklaşımı

Thomas E. Jackson, kendi yaklaşımını geliştirirken birden fazla yöntemi birleştirmiş ve çocuklarla felsefe yapmanın anaokulu düzeyinden itibaren başlaması gerektiğini savunmuştur. Ona göre, söylenenin içeriğine, söyleyenin kim olduğundan bağımsız olarak odaklanmak, bağımsız düşünmenin gelişimi için temel bir gerekliliktir. Bu nedenle, çocukların bu beceriyi kazanabilmesi için öğrenme ortamının bu hedef doğrultusunda düzenlenmesi gerekir. Ayrıca çocukların söylediklerinin ciddiye alınması ve onların da bu durumun farkına varabilmeleri son derece önemlidir (Karakaya, 2006, s.23-37). Jackson, çocuklarla felsefe yapma sürecini dört temel basamak üzerinden yürütür. İlk aşamada, sınıfça belirlenen bir hikâye okunur. Ardından, öğrencilerin grup çalışmasıyla hazırladığı sorular arasından bazıları seçilir. Bu seçilen sorular tartışma ve etkinlikler için başlangıç noktası olarak kullanılır. Üçüncü aşamada, bu sorular etrafında planlanan etkinlikler gerçekleştirilir. Sürecin sonunda ise, önceden hazırlanmış değerlendirme formları öğrenci ya da öğretmen

tarafından doldurularak sürecin geri bildirimi sağlanır (Akkocaoğlu Çayır, 2015, s.26-28).

Vansieleghem ve Kennedy, çocuklar için felsefe yönteminin eğitimde dönüştürücü bir güç olarak ele alınması gerektiğini savunur. Ayrıca bu alana katkıda bulunan diğer önemli isimleri de çalışmalarında belirtirler: Ann Margaret Sharp, David Kennedy, Karin Murris, Walter Kohan, Michel Sasseville, Joanna Haynes, Jen Glaser, Oscar Brenifier, Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber ve Philip Cam (Vansieleghem - Kennedy, 2012, s.30-33).

Görüldüğü üzere, farklı uzmanlar çocuklarla felsefe yapma sürecine farklı yaklaşımlar geliştirmiş olsalar da bu süreç genel hatlarıyla dört temel aşamadan oluşmaktadır: metin okuma, soru hazırlama, sorular üzerinden tartışma yürütme ve sürecin değerlendirilmesi.

6. P4C OTURUMLARININ UYGULANIŞI

Lipman, çocuklarla felsefe oturumlarını yürütürken sorgulama topluluğunun yapısına özellikle dikkat çeker. Ona göre, sorgulama süreci bir uyararla başlatılmalı ve katılımcılar çember şeklinde oturarak birbirlerini görebilmelidir. Bu düzen, herkesin söz alabilmesini ve fikir üretebilmesini destekler. Ayrıca, sorgulamanın verimli olabilmesi için ideal katılımcı sayısının 15-20 kişi arasında tutulması önerilir. Fikir belirtmek isteyen katılımcılar, kolaylaştırıcıdan söz alarak konuşmalıdır. Sorgulama sürecinde, topluluğun paylaştığı çıktılar dikkatle takip edilmeli ve bu çıktılara dayalı olarak tartışmalar ilerletilmelidir. Kolaylaştırıcı, sorgulama topluluğunu değerlendirmeli, eksiklikleri ve güçlü yönleri göz önünde bulundurarak sonraki oturumlar için planlama yapmalıdır. Ayrıca, kolaylaştırıcı herhangi bir görüş belirtmemeli, objektifliğinden sapmamalı ve tüm farklı fikirleri hoşgörüyle karşılamalıdır (Lipman, 2003, s.50-55).

Uyarının Sunulması: Soruşturma, bir uyarı sunumuyla başlatılır. Paylaşılan uyarı metni, geçmişin değerlerini ve kazanımlarını içermeli, tartışmaya uygun kavramlar barındırmalı, mantıksal ilişkiler üzerine inşa edilmeli, etik açıdan uygun bir yaş grubuna hitap etmeli ve felsefi bir arka plan taşımalıdır. Uyarı metnini kimin ya da kimlerin okuyacağına, topluluk tarafından karar verilir ve metin sesli bir şekilde

okunur. Katılımcılar, uyarıcı metninde yer alan ilişkileri ve anlamları keşfeder ve üzerinde düşünmeye başlar (Lipman, 2003, s.40-66).

Gündeme Karar Verme: Gündemin oluşturulmasında katılımcılar, soruşturma yürütmek istedikleri konuları belirler. Katılımcılardan, tartışmak istedikleri konuyu açan felsefi sorular oluşturmaları istenir ve bu sorular tahtaya yazılır. Benzer sorular gruplandırılır ve gerekirse düzenleme yapılması gereken sorular, kolaylaştırıcının rehberliğinde düzeltilir. Ardından, topluluğun ortak kararı ile başlangıç yapılacak ve tartışmaya devam edilecek sorular belirlenir (Lipman, 2003, s.40-66).

Topluluğu Sağlamlaştırmak: Sorgulama topluluğunun kararlaştırdığı sorularla tartışma başlatılır. Katılımcılar, kendi fikirlerini ifade eder, birbirleriyle diyalog kurar, kavramların anlamlarını araştırır ve nedenler üzerine konuşarak bilişsel becerilerini geliştirirler. Katılımcılar, iş birliği içinde soruşturmayı yürüttüklerinden, her biri diğerinin fikirlerinin nedenlerini anlar ve birlikte öğrenme süreci gerçekleşir. Kavramlar doğru anlamlarıyla kullanılmaya özen gösterilir, bu sayede topluluk daha duyarlı hale gelir (Lipman, 2003, s.83-89).

Soruşturma Planları ve Hazırlık Aşaması: Gerçekleştirilecek her bir soruşturma öncesinde ön hazırlık süreci gereklidir. Tartışmada kullanılacak metin ve sorulabilecek sorular, kolaylaştırıcı tarafından detaylı bir şekilde çalışılmalıdır. Gelebilecek sorular ve tartışmanın arka planının doğru bir şekilde izlenebilmesi için farklı senaryolar üzerinden tartışmanın olası seyri incelenmelidir. Bu ön hazırlık süreci ile katılımcıların daha fazla düşünmesi hedeflenmekte, böylece üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine destek olunmaktadır. Ayrıca, farklı bakış açılarıyla ilgili topluluğu bilgilendirmek ve ortaya çıkan felsefi alt dallara göre tartışmayı yönlendirebilmek için bu süreç büyük önem taşımaktadır (Lipman, 2003, s.90-103).

Öğrencileri Teşvik Etme: Soruşturma sürecinde öğrencilerin yönelttikleri soruların ve bu sorulara verilen yanıtların değerlendirilmesi, öğrenme sürecinin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu değerlendirme, herhangi bir görüşün haklılığını savunmaya yönelik subjektif bir tutumdan kaçınılmalıdır. Topluluğun üst düzey düşünme becerilerini sergilemesi amaçlandığı için, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında verilen uygun cevaplar, topluluğun amacına ulaşmasını sağlar (Lipman, 2003, s.90-103).

Hipotez Kurma: Öğrenciler, soruşturulan konu ile ilgili hipotez kurar, bu hipotez için argümanlar oluşturur ve dayanaklar sunar. Sorgulama topluluğunun konu ile ilgili görüşleri tartışılmaya devam ederken, hipotezler ya haklı çıkabilir ya da değişebilir. Hipotezler topluluk tarafından sorgulanır ve ardından devam edilecek hipotez belirlenir (Lipman, 2003, s.90-103).

Değerlendirme Aşaması: Sorgulama topluluğu süreci hem bireysel hem de topluluk olarak değerlendirir. Gerçekleştirilen sorgulamanın niteliği, sorgulamanın nasıl geçtiği, üyeler arasındaki özenli etkileşimler ve sonucunda varılan bir sonucun olup olmadığı, bir form ya da sözlü değerlendirme ile gözden geçirilir (Lipman, 2003, s.125-130).

Kolaylaştırıcı tarafından topluluğa bir uyarıcı yani çocukların dikkatini çeken, karar verilmesinin önünde engel oluşturan, yaşamla ilişkili bir problem durumu sunulur (Lipman, 2003, s.22-24). Felsefe, gündelik hayatta karşımıza çıkan çeşitli problemleri ve yanıt aranması zor durumları içinde barındıran bir alan olarak karşımıza çıkar. Çocuklar, arkadaşlık, adalet, eşitlik ve ahlak kuralları gibi konularda yaşadıkları çelişkili durumlar üzerinden bir karar vermeye çalışırlar (Akkocaoğlu Çayır, 2021, s.43). Çocuklar, karşılaştıkları çözümü zor problem durumlarını tarihsel birikime sahip olmaksızın, hayret ve merakla çözmeye çalışırlar. Öyle ki, felsefenin başlangıcındaki sorulara ilk kez yanıt aranıyormuşçasına bir düşünce süreci izlerler. Burada ortaya çıkan cevaplar, kişisel deneyimlerin sonucu olarak şekillenen argümanları oluşturur. Dolayısıyla çocuklar, kendi cevaplarını nedenleriyle birlikte sunarken, görüşler arası çatışmaların çıkması, sorgulayan topluluğun en doğal özelliğidir. Kolaylaştırıcı öğretmen, cevaba ilişkin bir bilgi sunmadığı için topluluk, hangi argümanın problemi çözdüğüne, harmanladıkları görüşlerle karar verir. Bu süreç, çocukların özgün ve yaratıcı kimliklerini geliştirmelerine olanak tanır (Çalışkan Akçetin, 2023, s.59-91).

Problem karşısında çocuklar, gerekçelerini sunar, argümanlarını güçlendirir, topluluğun diğer üyelerini dinler, varsayımlarda bulunur ve bir çıkarım yaparlar. Tartışma sonunda, sorulan sorular hakkında kesin yargılara varılmaz; tartışmayı yürüten kişi cevaplara ilişkin kişisel bir yorum yapmaz. Tartışmanın amacı, kimin en doğru sonuca ulaştığı ya da uyarıcının sonunda ne olduğu değil, süreç içinde sunulan

gerekçeler, konuyla ilgili akıl yürütmeler ve zihnin aktif bir şekilde sürece katılmasıdır. Düzenli aralıklarla uygulanan soruşturmalarla çocuklara felsefi düşünme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu süreçte öğretmen, eğitici bir konumda değil, sorgulamaya yönlendiren bir kolaylaştırıcıdır (Özdemir, 2018a, s.149-165).

7. TÜRKİYE’DE P4C İLE İLGİLİ YAPILMIŞ BAZI ÇALIŞMALAR

Türkiye Felsefe Kurumu (TFK) Türkiye’de felsefenin toplumsal işlevlerini ortaya koymasına yardımcı olmak, ulusal ve uluslararası çalışmalar yapmak amacıyla 1974 yılında kurulmuştur. 1979 Yılında Unesco’ya bağlı Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonuna üye olmuştur. Türkiye Felsefe Kurumu Başkanı Ioanna Kuçuradi 1992 yılında Türkiye’de çocuklar için felsefe biriminin kurulmasını sağlamıştır. Çocuklar için felsefe birimi, 1993 yılında beri lise öğrencileri arasında Ulusal Felsefe Olimpiyatları düzenlemekte ve yarışmayı kazananların Uluslararası Felsefe Olimpiyatlarına katılımını sağlamaktadır.⁴

TFK, Çocuklar için Felsefe birimi kurulduğundan beri başkanı olan Nuran Direk, felsefeyi ilkökul ve ortaokul seviyesindeki çocukların da yapabileceğini savunmuş ve P4C (Philosophy for Children) yönteminin yaygınlaşması için büyük bir adım atmıştır. Direk’in etkilenip beslendiği kaynağın Lipman olması nedeniyle, Türkiye’de daha çok Lipman’ın geliştirdiği yöntem yaygınlık kazanmıştır. Direk çocuklar için felsefe yöntemini uygulamaya dönebilmek için Lipman’ın *Pixie* adlı öyküsünü çevirip uyarlamıştır. İlk olarak 1994 yılında İstanbul’da SHÇEK yuvalarındaki çocuklarla gerçekleştirilen bu uygulama çocuklar tarafından büyük bir beğeniyle karşılanmış ve önemli bir etki uyandırmıştır. Direk, yöntemi çocukların bu kadar sevmesinin nedenleri arasında geleneksel eğitim sisteminin çocuklara az söz hakkı tanınmasına karşın, felsefenin onlara daha fazla alan açmasını görmektedir (Özdemir, 2018b).

Felsefe eğitimini değerlendirmek amacıyla, 2004 yılında TFK tarafından gerçekleştirilen sempozyumda, çocuklarla felsefe çalışmalarının yapılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bunun üzerine, ilköğretim kademesinde ‘Çocuklar için Felsefe’ adıyla bir dersin olması gerekliliği, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu

⁴ Türkiye Felsefe Kurumu (TFK), “TFK Hakkında” (Erişim 25 Mart 2025), <https://www.tfk.org.tr>

Başkanlığını harekete geçirmiş ve ‘Düşünme Eğitimi’ adı altında 6-8. sınıflarda seçmeli bir ders açılmasına karar verilmiştir. Derse ilişkin öğretim programının hazırlanmasında gereksinimleri vurgulayan TFK’dan ve deneyimlerini ortaya koyan Felsefe bölümlerinden destek alınmamıştır. Hazırlık çalışmaları, eğitim fakültelerinin katkılarıyla tamamlanmıştır. Eğiticiler konusunda da bir anlaşmazlık yaşanmış, başlangıçta sadece felsefe öğretmenlerinin bu dersi vermeye yetkin görüldüğü ancak daha sonra vazgeçildiği görülmüştür. Düşünme Eğitimi dersinin seçmeli kategorisinde yer alması nedeniyle yalnızca çok az sayıda özel okulda ders olarak açıldığı bilinmektedir (Çotuksöken - Tepe, 2015, s.18). Yapılan çalışmaların sınırlı olması çocuklar için felsefenin öneminin ve gerekliliğinin yeterince anlaşılmadığını göstermektedir.

Maltepe Üniversitesi’nde 2006-2007 eğitim öğretim yılında Betül Çotuksöken’in katkılarıyla “Çocuklar için Felsefe” alanında araştırma ve uygulama çalışmalarına başlanmıştır (Erdoğan, 2018, s.92).

2011 Yılında Unesco Türkiye Millî Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi, MEB ve TFK iş birliğiyle *İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı* düzenlenmeye karar verilmiştir. Çalıştayda ilk gün *İlköğretimde Felsefe* konusu kapsamında *Çocuklar ve Felsefe*, *Çocuklar için Felsefe: Telif Felsefe Kitapları* ve *Çocuklar için Felsefe: Çeviri Felsefe Kitapları* ele alınmıştır. İkinci gün *Ortaöğretimde Felsefe* konusu kapsamında *Felsefe Ders Programı*, *Öğretmen Eğitimi* ve *Felsefe Ders Kitapları* ele alınmıştır. Çalıştayda temel eğitimdeki felsefenin önemine, çocuklar için felsefenin içeriği özenle hazırlanmasına, felsefe eğitimine erken yaşta başlanması gerekliliğine, eğitmen donanımlarına ve dünyadaki örneklerine vurgu yapılmıştır (Çotuksöken - Tepe, 2015, s.5-10).

Son yıllarda çocuklar için felsefeye olan ilginin artmasıyla alana ilişkin kaynak kitapların arttığı, eğitmenlerin yetiştirildiği ve yabancı kaynakların dilimize çevrildiğini görmekteyiz. Çocuklarla felsefe yapabilmek için ortak bir tutum geliştirmek ve bu alanı kurumsallaştırmak için yapılacak her çalışma önemini korumaktadır. Günümüzde çocuklar için felsefenin halen anaokulu, ilkokul ve ortaokul müfredatına dahil edilmemesi sebebiyle yapılan çalışmalar istenen düzeye ulaşamamıştır.

Bu çalışmada, alınan eğitimin altyapısı ve beslenen kaynakların Lipman temelli olması nedeniyle, Lipman'ın geliştirdiği yaklaşım daha fazla kullanılmış ve bu doğrultuda felsefe oturumları gerçekleştirilmiştir.

8. P4C OTURUMLARINDA UYGULANAN BAZI ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Direk, 2002 yılında yazdığı *Küçük Prens Üzerine Düşünmek* adlı kitabında, çocuklarla felsefe yapabilmek için yöntemle ilişkin bazı önerilerde bulunmuştur. İlk olarak öğretmen, Sokratik yöntem çerçevesinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamak amacıyla *Küçük Prens*'ten bir bölüm okur. İkinci okuma, öğrenci tarafından yapılır ve en çok dikkat çeken bölümler canlandırılır. Ardından öğrencilerden metne ilişkin sorular oluşturmaları istenir ve tahtaya yazılır. En çok tartışılması istenen sorular belirlenir ve soruyu oluşturan ilk kişiden olmak üzere tartışma başlatılır. Öğretmen bir rehber olarak teşvik edici davranır, çelişkili durumları saptayıp aktarır, öğrencilerin birbirini dinlemesini sağlar ve tartışmada ortaya çıkanları toplarlar. Yazma konusuna ilişkin alıştırmalar yapılacağına filozofların görüşlerinin sadeleştirilmesi ya da filozofların görüşlerine ilişkin gündelik hayattan örneklerle destelenmesi istenir. En başarılı deneme sınıfta okunup panoya asılır (Direk, 2002, s.50-55). Direk'in çocuklarla felsefi tartışma gerçekleştirirken dikkat çektiği öneriler göz önünde bulundurularak, bu araştırmada bu hususlara özel bir önem verilmiştir.

2023-2024 Eğitim öğretim yılı içerisinde deney grubuna uygulanan uyaran listesi Tablo 2.'de yer almaktadır. İlk hafta P4C'nin ne olduğu hakkında bilgi verilerek öğrencilere kazanımlardan bahsedilmiş ve bu becerilerin gerçekleşebilmesi için gerekli kurallar hakkında bilgi verilmiştir. Listede yer alan uyaranların bir kısmı Worley'nin *Felsefe Makinesi* (Worley, 2019) adlı eserinden, bir kısmı ise birbirinin devamı niteliğindeki mitolojik öykülerle sürdürülen soruşturmalar kapsamında *Felsefe Gemisi* (Worley, 2023) adlı eserinden yararlanılarak yürütülmüştür. Aynı zamanda listede P4C Türkiye'nin geliştirdiği uyaranlar, Onur Bakır'a ait uyaranlar, kişisel olarak geliştirilmiş uyaranlar ve önemli günlere ait sunulardan yola çıkılarak gerçekleştirilmiş soruşturmalar da yer almaktadır.

Tablo 2. Deney Grubu ile Gerçekleştirilen Uyarı ve Felsefi Kavram Listesi.

Hafta	Uyarı	Felsefi Kavram
1. Hafta	P4C hakkında bilgi verilmesi	Kurallar ve Yöntem
2. Hafta	Omelas'ı Bırakıp Gidenler	Çıkarlar ve Toplumsal Mutluluk
3. Hafta	Altın Elmalar Mitolojik Öyküsü	Güven ve Dürüstlük
4. Hafta	Krisippos'un Köpeği	Hayvan Hakları
5. Hafta	Bir Karıncanın Hayatının Anlamı	Varoluşçuluk ve Hayatın Anlamı
6. Hafta	Kurbağa ve Akrep	Özgür İrade, Ahlaki Sorumluluk
7. Hafta	Piramidin Gölgesi	Savlar, Safsata ve Bilgelik
8. Hafta	Metafizikî Ti'ye Almak	Metafizik, Var Olan Şeyler
9. Hafta	Philippe Petit'in Cesaret Yürüyüşü	Cesaret ve Korkusuzluk
10. Hafta	Türkiye'de Felsefe Sunumu	Felsefe Nedir?
11. Hafta	Yaman Yumruk	Özdenetim, Duygular ve İrade
12. Hafta	Cumhuriyet Adası-1	Adalet, Kurallar ve Toplum
13. Hafta	Cumhuriyet Adası-2	Kurallar ve Yasa
14. Hafta	Sisyphos Efsanesi Mitolojik Öyküsü	Özgür İrade ve Sorumluluk
15. Hafta	Kalipso Adası Mitolojik Öyküsü	Sevgi, Sevgi Çeşitleri
16. Hafta	Duvara Bantlanmış Muz Örneği	Sanat, Sanat Eseri ve Alımlayıcı
17. Hafta	Büyük Dükkânı	Öz, Benlik ve Bellek
18. Hafta	Sirenler Mitolojik Öyküsü	Özgürlük ve Sorumluluk
19. Hafta	Burada ve Orada	Göç, Kimlik ve Kültür
20. Hafta	Bilimde Kadınlar Günü Sunumu	Toplumsal Cinsiyet Eşitliği
21. Hafta	Suyu Tutanlar	Doğal Kaynakların Paylaşımı
22. Hafta	Başka Gezegendeki Senler	Bireysel Kimlik ve Benlik Algısı
23. Hafta	Tahta At: Truva Öyküsü	Savaş, Adalet ve Haklılık
24. Hafta	Muharebe	Savaşın Kuralları ve Adalet
25. Hafta	Lotus Yiyenler	Mutluluk ve Unutmak
26. Hafta	Kiklops	Varlık ve Gerçeklik
27. Hafta	Kaptan mı Yoksa Mürettebat mı?	Yönetim Şekli ve İktidar
28. Hafta	Yeni Spor Ayakkabısı	Doğru ve Ahlaki Sorumluluk
29. Hafta	Yeni Arkadaş	Arkadaşlık ve Yapay Zekâ
30. Hafta	Yemeğe Misafir	Hayvan Hakları
31. Hafta	Seçimler	Seçim ve Mecburiyet
32. Hafta	Sürücüsüz Otomobil Programcısı	Kurallar ve Ahlaki Karar
33. Hafta	Winnie The Pooh'un Keki	Eşitlik ve Adalet
34. Hafta	Haber: Kendine Ceza Kesen Polis	Evrensel Ahlak Yasası
35. Hafta	Video Örneği: A like	Eğitim ve Başarı
36. Hafta	Video Örneği: Snack Attack	Nezakat ve Kabalık

Örnek: 2.Haftanın Uyararı

Omelas'ı Bırakıp Gidenler⁵ (Orijinal adı soruşturma için yönlendirici olabileceği için uyararı adı Omelas olarak toplulukla paylaşılır.)

“Omelas adındaki küçük kasabada herkes çok mutlu ve refah içinde bir hayat sürmektedir. Ancak Omelas'taki bu mutluluğun devamlı olabilmesi bir kızın kötü şartlarda bir zindanda tutulmasına bağlı. Kasabadaki herkesin mutluluğu ve refahı bu kızın zindanda olmasına bağlı. Omelas halkı kızın zindanda olduğunu ve neden orada tutulmaya devam edilmesi gerektiğini biliyor. Anlaşmaya göre eğer halk mutluluk ve refah istiyorsa bu masum kız zindanda kötü şartlar içinde kalmak zorunda. Eğer kız zindandan çıkar ve özgürlüğüne kavuşursa Omelas halkı mutluluğunu ve refahını yitirecektir. Omelas halkı belli bir yaşa gelince bu kızı ziyaret etmesi sağlanıyor böylece mutluluk ve refahın neye bağlı olduğundan herkesin haberi oluyor.”

Uyararı sunumu sonrasında başlangıç sorusu soruşturan topluluğa yöneltilir.

Soruşturan Topluluk:

Başlangıç Sorusu: Omelas halkının bu kız çocuğu için yapabileceği bir şey var mıdır yok mudur?

Omelas halkının iyiliği için birisi feda edilebilir mi?

Başlangıç sorusu tartışıldıktan sonra felsefi soru sorulur.

Felsefi Soru: Kendi mutluluğumuz için bir başkasının kötü koşullarda yaşamasını kabul edebilir miyiz?

Mutluluk başkasının üzüntüsünün üzerine kurulabilir mi?

Bu durumda eylemsiz kalmak ya da harekete geçip eylemde bulunmak bizim irademizde midir?

Omelas'tan ayrılanlar bu kararı özgür irade sahibi olarak mı veriyor?

Omelas'tan ayrılanlar kızı mı yoksa kendisini mi düşünüyor?

İnsan hem toplum hem de kendisi için doğru olanı yapamaz mı?

⁵ Ursula K Le Guin, *Rüzgarın On İki Köşesi*, çev. Aysun Babacan, İstanbul, Ayrıntı, 2011.

Örnek: 3. Haftanın Uyarısı:

Altın Elmalar (Mitolojik Öykü)⁶

“Eski ama çok eski çağlarda yaşayan titanlar varmış. Bunlar yaşamı meydana getiren zaman, okyanus, hava, aklınıza gelebilecek yaşamın içindeki her türlü olayın açıklamasını sağlayabilecek özel güçlere sahipmiş. Bu titanların içerisinde en güçlüsü ise Atlas’mış. Ancak o zamanların dünyasında yalnızca titanlar yokmuş. Aynı zamanda tanrılar diye isimlendirilen ve dünyada meydana gelen olaylardan sorumlu olağanüstü güçleri olan bir grup varmış ve onların da en güçlüsü Zeus’muş. Zeus gökyüzünde olan türlü olayları sağlayan Tanrıymış. Onun süper gücü buymuş ve günlerden bir gün dünyayı biz yöneteceğiz kavgasına tutuşmuşlar. Kavganın galibi ise Zeus olmuş ve Atlas’a bir ceza vermiş. Artık buraların yöneticisinin Tanrılar olduğunu bilin diye diğer Titanları ise evlerine yollamış. Atlas’ın cezası dünyanın en batısına giderek gökyüzünü sırtında taşımakmış. Zaman zaman hikayelerde dünyayı onun sırtına yüklenmiş olarak görebiliriz. Ancak şunu bilmemiz gerekir ki Atlas’ın cezası sonsuza dek sırtında bir şeyler taşımakmış. Atlas cezasını kabul etmiş ve sırtında gökyüzünü taşıırken bir gün biriyle karşılaşmış. Karşılaştığı Herakles ya da daha bilindik adıyla Herkül’müş. Herkül Zeus’un oğlu olmasının yanı sıra üvey annesiyle doğduğundan bu yana hep sorunlar yaşıyormuş ve bir gün bu sorunlar Herakles’in başına büyük bir sorun çıkarmış. Bu sorunu aşmak için ona bir şans verilmiş eğer ona verilen 12 görevi başarıyla tamamlarsa bir daha sorun kalmayacakmış. Bu on iki görev neymiş? Vahşi aslanları öldürmek, Ejderhalarla savaşmak, geyikleri yakalamak, yaban domuzlarını yakalamak, ahır temizlemek, kuş sürüsünü gölden kovmak, Girit boğasını ülkesine götürmek, atları yakalamak, harika bir kemeri sahibinden almak, gizli yerde saklı olan köpekleri yer yüzüne çıkarmak, öküzleri getirmek ve son olarak da Altın elmaları almakmış. Tam da altın elmaları nereden bulurum diye düşünürken Atlas ile karşılaşmış. Atlas bu altın elmaların yerini biliyormuş ve bir teklifte bulunmuş. Atlas: “Çok uzun zamandır sırtımda dünyayı taşıyorum. Sen ki 12 görevi yerine getirmene az kalmış Herakles’sin. Eğer dünyayı

⁶ James George Frazer, çev. Nur Nirven, Bibliotheka: Yunan Mitolojisi, ed. (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2020),

ben elmaları sana getirene kadar taşırsan sana elmaları getiririm.” demiş. Bunun üzerine Herakles düşünmüş.”

Uyaran sunumu sonrasında başlangıç sorusu soruşturan topluluğa yöneltilir.

Soruşturan Topluluk:

Başlangıç Sorusu: Sizce Herakles Atlas’a güvensin mi? Güvenmesin mi? Neden?

Atlas’ın niyeti iyi mi?

“Herakles düşünmüş taşınmış “Tamam. Ben dünyayı taşıyacak kadar güçlüyüm sen getir bana elmaları.” demiş. Bunun üzerine Atlas dünyayı Herakles’e verince çok rahatlamış ve hemen elmaları almaya gitmiş. Gitmiş ama sırtında bir şeyler olmaması ona çok güzel gelmiş. Artık istediği gibi hareket edebilir ve hatta dans bile edebilirmiş. Bu hislerini Herakles’e anlatmak için yanına gittiğinde Atlas, “Senin için bu altın elmaları götürmen gereken yere götürebilirim. Uzun zamandır sırtım ağrıyor. Hem cezamı paylaşmış oluruz. Bu altın elmaları götürdüğümde senin görevin tamamlanır sende özgür kalırsın.” demiş.”

Soruşturan Topluluk:

Başlangıç Sorusu: Herakles Atlas’ın teklifini kabul etsin mi?

Felsefi Soru: Özgürlük böyle mümkün olur mu? Özgürlük nedir?

Bir karar verirken başkasını nasıl etkileyebileceğini düşünür müsünüz?

“Herakles bunun bir oyun olabileceğini düşünerek bir kurnazlık düşünmüş. Atlas, “Tamam ben taşıyım ama biraz yükümü hafiflet sırtıma iyice yerleştir.” dediği sırada Atlas elmaları düşürmüş ve Herakles büyük bir kurnazlıkla dünyayı Atlas’a bırakmış elmaları alıp uzaklaşmış. Böylelikle altın elmaları alma görevi tamamlanmış.”

Felsefi Soru: Sorumluluklarımızı bir başkasına yaptırsak o sorumluluğu yerine getirmiş sayılır mıyız?

Örnek: 8. Haftanın Uyarısı:

Haydi Oradan! Metafiziği Tiye Almak⁷

“İki kişinin varlıkların hangi maddeden yapıldığına ve bu maddelerin nereden geldiğine ilişkin karşılıklı diyalogu verilir. Ardından soru gelir.

Bu tartışma sonsuza kadar gider mi?

Kimin düşüncesine katılıyorsunuz?

Yeterince tartışıldıktan sonra soruşturmaya varsayımsal bir örnek eklenir. Mucizevi küçültme makinesi adını alan bu makine şeylerin iç dünyasına yolculuk edilmesini sağlayacak kadar sizi küçültüyor. Ardından örneğe ilişkin soru sorulur.

Sonsuza kadar küçülmeye devam edebilir misiniz?

Tartışmayı devam ettirecek felsefi sorular ise şöyledir;

Var olan en küçük şeyi bulabilir misiniz?

En küçük şey diye bir şey var mıdır?

Sonunda hiçbir şey olana kadar küçülebilir misiniz?

Daha küçülemeyecek kadar küçük bir şey var mıdır?

Bir şey, hiçbir şey haline gelebilir mi?”

9. P4C BAĞLAMINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNCE

Eleştirel düşünme kavramı, etimolojik olarak Yunanca kökenli “kriticos” (anlayışlı yargı) ve “kriterion” (standartlar) terimlerinden türetilmiştir. Kavramsal olarak eleştirel düşünme, belirli ölçüt ve standartlara bağlı olarak anlayışlı ve temellendirilmiş yargıların geliştirilmesini ifade eder. Bu bağlamda eleştirel düşünme; objektif yargıda bulunmaya yönelik açık ve bilinçli düşünme, anlayışlı yargılar geliştirme ve bir şeyin gerçek değerini belirlemeye yönelik değerlendirme sürecidir. Temel amacı, düşünmenin kalitesini artırmaktır. Daha açık bir ifadeyle, eleştirel düşünme süreci; açıklık, doğruluk, bağlam, derinlik, genişlik, mantıklılık, tarafsızlık

⁷ Peter Worley, *Felsefe Makinesi*, çev. Tuğçe Ebese Büyükugurlu, İstanbul, Paraşüt Kitap, 2019, s.201.

ve yeterlilik açısından düşüncelerin sistematik olarak analiz edilmesi ve değerlendirilmesini kapsar (Paul - Elder, 2016, s.110-123). Eleştirel düşünmenin temel unsurları şunlardır:

- **Açıklık**, bir düşüncenin net ve anlaşılır biçimde ifade edilmesidir.
- **Doğruluk**, bilginin gerçeğe uygunluğunu ifade eder.
- **Bağlam**, düşüncenin konuyla ilişkili olması anlamına gelir.
- **Derinlik**, bir konunun tüm boyutlarıyla ele alınmasını gerektirir.
- **Genişlik**, farklı bakış açılarına yer verilmesini ifade eder.
- **Mantıklılık**, düşüncelerin tutarlı ve çelişkiden uzak olmasıdır.
- **Tarafsızlık**, yargıların önyargılardan arındırılmış şekilde sunulmasını içerir.
- **Yeterlilik** ise, bir sonuca ulaşmak için gerekli ve yeterli argümanların ortaya konması anlamına gelir.

Nitekim İngilizceye “critical” olarak geçen kelime bir şeyi iyi ya da kötü yönleriyle değerlendirme anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme kavramı tarihsel olarak Sokrates’e kadar uzanır. İlk dönemlerde felsefenin bireyi mantıklı düşünmeye yönlendirmesi olarak görülen bu kavram, zamanla *doğru değerlendirme yapma* şeklinde anlaşılmaya başlanmıştır. Ancak eleştirel düşünmenin üzerinde tam anlamıyla uzlaşılan tek bir tanımı bulunmamaktadır. Farklı disiplinler ve düşünürler, bu kavramı çeşitli açılardan ele alarak farklı yorumlar getirmiştir. (Kaya, 1997, s.8).

Eleştirel düşünme bilgiyi edinme, bilgi hakkında değerlendirmede bulunma ve bilgiyi doğru yerde kullanabilme olarak tanımlanmaktadır. Düşünceler arasında tutarlı olmak, kavramsal birleştirmeler yapmak, gerçekçi sonuçlara varmak ve düşünceler arası ilişkiler kurabilmek eleştirel düşünmenin taşıdığı özellikler arasındadır (Demirel, 1999, s.40).

Olayları doğru değerlendirme, isabetli yargılarda bulunma, farklılık ve benzerlikleri ayırt edebilme gibi beceriler, temel bilişsel süreçlerle ilişkili olmakla birlikte, esas olarak eleştirel düşünme becerisinin gelişmesiyle derinleşir ve anlam kazanır. Bu nedenle, çocukların sağlıklı ve tutarlı düşünebilmeleri için onlara eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Akbıyık ve Seferoğlu’nun

aktardığına göre, eleştirel düşünme üzerine yapılan çalışmalarda, öğrencilere hazır bilgi sunmak yerine sorgulama becerilerini teşvik eden bir eğitim verildiğinde, bu becerilerde anlamlı gelişmeler kaydedildiği görülmektedir. Ancak eleştirel düşünme becerilerinin gelişebilmesi için, eğitimin soru sormaya açık, açık uçlu sorularla yapılandırılmış bir ortamda yürütülmesi, öğretmenin üst düzey sorular sorarak öğrencilere argüman geliştirme fırsatı tanınması ve sürecin süreklilik göstermesi gereklidir. Kısa süreli uygulamaların etkisi zamanla azalacağından, kalıcı gelişim için uzun vadeli bir yaklaşım önem taşımaktadır. (Akbiyık - Seferoğlu, 2002, s.91-92). Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılabilmesi için, sorgulamaya dayalı bir eğitim müfredatının oluşturulması ve bu becerinin sürdürülebilirliği için her sınıf düzeyine uygun programların yapılandırılması gerekmektedir.

Eleştirel düşünme düzeyinin artması, yalnızca düşünsel derinliği ve sorgulayıcı tutumu geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda problem çözme, karar verme, iletişim ve akademik başarı gibi çeşitli bilişsel ve sosyal becerilerde de anlamlı gelişmeler sağlar. Erdem ve Yazıcıoğlu'nun öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonuçları da problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Erdem - Yazıcıoğlu, 2015, s.27-41). Torun'un çalışması ortaokul öğrencilerinin argüman düzeyi veya kalitesi ile karar verme becerisi arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Argüman kurma düzeyi arttıkça öğrencilerin argümantasyon becerileri ve karar verme becerilerinin arttığı görülmüştür (Torun, 2015, s.135-143). Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, eleştirel düşünme ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, en yüksek düzeydeki ilişkinin iletişim becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında olduğu belirlenmiştir (Köksal - Çöğmen, 2018, s.290-292). Akbiyık ve Seferoğlu'nun çalışması eleştirel düşünme becerisi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olan öğrencilerin Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Coğrafya derslerinde de akademik olarak daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akbiyık - Seferoğlu, 2002, s.97-98). Bayat'ın 2014'te gerçekleştirdiği çalışması incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri arttıkça akademik yazma başarılarının arttığı görülmüştür (Bayat, 2014, s.173).

Eleştirel düşünme, bilimsel bilginin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Çocukluk döneminde geliştirilen bu beceri, bireylerin ve toplumların gelişimine uzun vadede olumlu etkiler yaratacaktır. Bilimin sahip olduğu kesin yargılar, eleştirel düşünme açısından sorgulanabilir hale gelse de bu düşünme biçimi bilime katkı sunan bir araç olarak işlev görür. Çünkü eleştirel düşünme, bireylerin ve toplumların daha yüksek düzeyde düşüncelerini teşvik ederek, toplumsal ve bireysel gelişimi destekler. Eleştirel düşünme, bilime yöneltilen felsefi eleştiriler aracılığıyla, bilimsel bilgiye yeni bir bakış açısı kazandırma ve anlamayı derinleştirme fırsatı sunar. Çocuklara eleştirel düşünmeyi kazandırmanın en etkili yolu ise felsefi diyalogla mümkündür. Felsefi diyalog, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ve onları daha derinlemesine düşünmeye teşvik eden bir yöntem olarak önemli bir yer tutmaktadır. Felsefi diyalog ortamında çocuklar, karşılaştıkları problem durumları hakkında fikir üretir, çözüm önerileri geliştirmek için adımlar atar, farklı bakış açılarını analiz eder ve kendi düşüncelerini değerlendirir. Eleştirel düşünme becerisi, felsefi diyalogda pratikleştikçe, çocukların gündelik hayatlarında karşılaşacakları çeşitli sorunlara akılcı ve sistematik çözümler üretmeleri kolaylaşacaktır. Ayrıca, bu beceri çocukların bilimsel düşünceye daha açık, sorgulayıcı ve yenilikçi bir tutum geliştirmelerini sağlar. Sonuç olarak, bireysel ve toplumsal düzeyde dönüşüm sağlanabilir.

10. P4C BAĞLAMINDA ELEŞTİREL KONUŞMA

Konuşmak, TDK Türkçe sözlükte yer alan tanımlarıyla, “bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak”, “belirli bir konudan söz etmek” ve “bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek” olarak geçer.⁸ Konuşma edinilen bilgi, hissedilen duygu ve düşüncenin karşı tarafa belirli seslerle aktarılması olarak tanımlanır (Demirel, 1999, s.40). Adalı ise konuşmayı; “zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşıdakine sunulması” olarak tanımlar (Adalı, 2003, s.20-22). İletişimin önemli bir unsuru olan konuşmanın pek çok farklı tanımı yapılmaktadır. Özetle konuşma, içinde bulunduğu topluma göre şekillenen bir dille duygu, düşünce, bilgi ve isteklerini bir süre içinde diğerine aktarmasıdır.

⁸ TDK, “Güncel Türkçe Sözlük” (Erişim 3.04.2025), <https://sozluk.gov.tr>

İnsanların kendilerini başkalarına ifade edebilmesi, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde aktarabilmesi, konuşma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Konuşma, yalnızca sesin aktarılması değil, düşüncelerin doğru bir biçimde iletilmesi ve karşı tarafın ikna edilmesinde önemli bir rol oynar. Açık ve anlaşılır bir anlatım, bu süreçte büyük bir öneme sahiptir. Çocukların çevrelerinden edindikleri dil becerileri, okula başladıklarında eğitim ve öğretim süreciyle şekillenir. Okul, dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik sistemli bir rol üstlenir (Doğan, 2009, s.185-204). Konuşma becerisinin alt türlerinden biri olan eleştirel konuşma, bireyin yalnızca kendisini ifade etmesinin ötesine geçer; aynı zamanda düşüncelerini gerekçelendirerek savunma, karşıt görüşleri değerlendirme ve alternatif çözüm yolları önerme yeteneğini içerir. Bu yönüyle eleştirel konuşma hem düşünme hem de iletişim becerilerini birleştiren üst düzey bir dil kullanımını gerektirir. Konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi Türkçe eğitiminin önemli bir parçasıdır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencileri için hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı, konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik özel amaçlar doğrultusunda bazı kritik hedefler belirlemiştir. Bu hedefler arasında, Türkçe’yi doğru ve kurallara uygun kullanma, duygu ve düşünceleri sözlü ve yazılı olarak etkili bir şekilde ifade etme ve okuduğunu eleştirel bir bakış açısıyla sorgulama yer almaktadır. Programda özellikle “duygu ve düşünceleri etkili bir şekilde ifade etme” ve “eleştirel bir bakışla sorgulama” gibi kazanımlar, eleştirel konuşmanın eğitsel zeminini oluşturmaktadır.

Sınıf düzeyinin artmasıyla beceri kazanımlarının da detaylandırıldığı görülmektedir. Örneğin ilköğretim 1. ve 2. sınıflarda “kelimeleri anlamlarına uygun kullanır, hazırlıksız konuşma yapar, çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur ve konuşma stratejilerini uygular” gibi kazanımlara yer verilirken 3. sınıfta “sınıf içi tartışma ve konuşmalara katılır”, 4. sınıfta “hazırlıklı konuşmalar yapar” kazanımlarının eklendiği görülmüştür. 5., 6., 7. ve 8. Sınıflarda ise “konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır, kelimeleri anlamlarına uygun kullanır, konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır, konuşmalarında yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır” gibi kazanımların yer aldığı görülmektedir.⁹ Okulun çocukları hayata hazırlayan bir yer

⁹ MEB, “Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi” (Erişim 11 Mart 2025), mufredat.meb.gov.tr

olduğu düşünülduğünde çocukların konuşma becerisinin geliştirmesi öğrencinin sınıf içi iletişimde de önemlidir. Bu noktada, özellikle eleştirel konuşma becerisi, öğrencilerin yalnızca düşüncelerini açıklamakla kalmayıp, aynı zamanda başkalarının düşüncelerine saygılı bir şekilde karşılık verme, eleştirme, geliştirme ve yeniden yapılandırma gibi önemli becerileri kazanmalarını sağlar. Bu beceriler, öğrencilerin düşünsel esneklik kazanmasına ve fikir alışverişi sürecinde daha derinlemesine ve yapıcı bir katkı sunmalarına olanak tanır.

Çocuklar için felsefe yönteminin öğrencilere sağladığı pek çok kazanımda önemli bir rol oynayan unsur, sorgulama topluluğudur. Bu kavram, ilk kez Charles Sanders Peirce tarafından geliştirilmiş olup, çocuklar için felsefe yöntemine entegre edildiğinde daha da belirginleşen bir öneme sahiptir. Bu yöntem çerçevesinde, çemberde yer alan katılımcılar, sorgulama topluluğunun bir üyesi olarak birbirlerini saygı çerçevesinde dinlerler. Problem durumlarına çözüm geliştirmek, kavramsal sorgulamalar yapmak, fikirler inşa etmek veya mevcut fikirleri eleştirel bir şekilde sorgulamak, tüm bu süreçler sorgulama topluluğu aracılığıyla gerçekleştirilir. Sorgulama topluluğu, herhangi bir disipline bağılı olmadan tartışmayı sürdürdüğünden esnek, otorite içeren bir yapı olmadığından da özgür bir yapıdadır (Lipman, 2003, s.18-26). Birbirleriyle diyalog halinde olan çocuklar sorgulama topluluğu sayesinde demokratik bir ortamla tanışmış olur. Çocuklar için felsefenin getirdiğı bu olanak çocukların tamamıyla özgür ve özgün bir fikir ortaya koydukları anlamına gelmez. Ancak çocuklar bu ortamda kendisini ifade etme, yargılarını güçlendirme, itiraz geliştirme ve argüman sunma gibi becerilerle kendi fikrini ortaya koyar. Bu becerilerin tümü, eleştirel konuşmanın yapısal öğelerindendir. Bu nedenle, P4C yöntemi yalnızca düşünme becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda doğrudan eleştirel konuşma becerisini de teşvik eder. Sunulan fikirler, sorgulama topluluğunun desteğıyle tartışmaya açılır. Bu süreçte, çocuklar, kendilerine ait olduğunu düşündükleri görüşleri demokratik bir ortamda sorgulama fırsatına sahip olurlar. Bu fırsat, düşüncelerindeki sorgulama eylemini davranışa dönüştürerek, mevcut fikre katılmama, mevcut fikrin çelişkilerini ortaya koyma veya mevcut fikre dayanak sunma gibi çeşitli şekillerde kendini gösterir (Vansieleghem, 2005, s.19-35).

Çocuklarla felsefi diyalogun geliştiğı ortamda varlığını gösteren sorgulama topluluğu, kavram ve problemlere ilişkin sorgulamalarda bulunması bakımından

adının anlamını verir. Ancak Dikmelik, “Sorgulayan Çocuklar” kitabında sorgulama topluluğu kavramının farklı bir eğitim yönteminde de yer aldığını vurgulayarak, çocuklarla felsefe yaklaşımlarında farklı metotların da kullanıldığını vurgu yaparak şemsiye kavram olarak kullanılmasının daha kapsayıcı olduğunu ifade eder. Sorgulama topluluğu ile çocukların felsefe yaparken oluşturdukları grup temsil edilir (Dikmelik, 2022, s.16).

Farklı eğitim yöntemlerinin varlığı ya da çocuklar için felsefe kapsamında kullanılan çeşitli metotlar, sorgulama topluluğunun tanımında farklılıklara yol açabiliyorsa, çocuklarla gerçekleştirilen felsefi bir diyalogun içeriği ve bu diyalogun nasıl şekillenmesi gerektiği üzerine bir inceleme yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda, ideal bir felsefi diyalogun nasıl gerçekleşebileceğini anlamak için, bu tür bir diyalogda hangi unsurların yer alması gerektiğine ve nasıl işlediğine dair derinlemesine bir değerlendirme yapılmalıdır.

Dikmelik’e göre, ideal bir sorgulama topluluğunu oluşturan üç temel unsur bulunmaktadır: diyalogun felsefi olması, topluluğun sosyalliği ve kolaylaştırıcının rolü. Çocuklar için felsefe yöntemi, çok sayıda beceriyi açığa çıkarma potansiyeline sahip olmasına rağmen, diyalogun felsefi olabilmesi için ele alınan konunun da felsefi nitelik taşıması gereklidir. Konunun felsefi olması, çocuklar için felsefe uygulamalarında ortaya çıkarılması beklenen beceriler ışığında aslında bir zorunluluk teşkil eder. Çünkü her soru, felsefi olma özelliği taşımaz ve bu tür sorular etrafında şekillenen diyalog da felsefi bir diyaloga dönüşemez. Eleştirel konuşma becerisinin gelişebilmesi için, tartışmaların yalnızca bilgi paylaşımıyla sınırlı kalmaması, bunun yerine kavramsal derinlik, gerekçelendirme ve sorgulama unsurlarını içermesi gerekmektedir. Bu bağlamda, felsefi diyalog, eleştirel konuşma becerisinin doğal gelişim alanını oluşturur.

Felsefi diyaloga, filozofların metinlerinden yola çıkarak bakıldığında, problemle ilgili merak, derinlemesine sorgulama, akıl yürütme ile ulaşılmış çözümler, eleştiriler ve fikirlerin savunulması gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır. Dikmelik, felsefi diyalogun yöntemlerini tartışırken felsefe yapmanın temel unsurlarını şu şekilde sıralar: Bir görüşü temellendirerek sunmak, bu temellendirmenin o fikri kabul edilebilir kılmasını sağlamak; kullanılan kavramları veya görüşleri açıklayarak

ifadenin net ve anlaşılır olmasını temin etmek; kabul gören tezlerden hareketle bir çıkarımda bulunmak; savunulan görüşün içinde saklı olan argümanları ortaya çıkarmak; ifade edilen argümana önceden itiraz geliştirmek ve buna yönelik bir cevap hazırlamak; kavramları analiz ederek benzerlik ve farklılıklarını belirlemek. Bu yöntemler, felsefi diyalogun derinlemesine düşünme ve eleştirel bakış açısının geliştirilmesi için gerekli olan ana unsurlarını oluşturur. (Dikmelik, 2022, s.104-109).

Dikmelik, felsefi diyalogun unsurlarını sıralarken, bu unsurların yalnızca ardışık bir şekilde uygulanmasının felsefi diyalogun gerçekleşmesi için yeterli olmayacağını vurgulamaktadır. Ona göre, felsefe yapmak, bu unsurların bir amaç doğrultusunda, belirli bir bağlamda ve birbirleriyle tutarlı bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür. Yani, her bir parça, felsefi bir amacın parçası olarak işlev görmeli ve tüm süreç, belirli bir konu veya problem üzerinde derinlemesine bir düşünme ve sorgulama amacı taşımalıdır. Bu bağlamda, felsefi diyalogun gerçekten etkili olabilmesi için kullanılan yöntemlerin, salt bir dizi teknikten öte, anlamlı ve tutarlı bir bütün olarak uygulanması gerektiği ifade edilir.

Topluluğun sosyalliği ya da işbirlikçi olması için tüm katılımcıların birbirine saygılı olması, yapıcı eleştirilerde bulunması ve diğerlerinin görüşlerini topluluğa dahil edici davranışlarda bulunması gerekir. Saygı, felsefi bir diyalogun temel taşlarından biri olarak, katılımcıların birbirlerine karşı duyduğu anlayış ve dikkati ifade eder. Bu kavram, sadece söz kesmeme veya itirazları kibarca ifade etme ile sınırlı değildir. Aynı zamanda, diğerlerinin düşüncelerini küçümsememek, farklı görüşlere açık olmak, her bireyin katkısını değerli görmek ve duygusal tepkilerden kaçınmak gibi çok çeşitli davranışları da içerir. Felsefi diyalogda saygı, her katılımcının düşüncelerinin eşit derecede önemli olduğu ve her görüşün dikkatle değerlendirilmesi gerektiği bir ortam yaratır. Yapıcı eleştirilerde bulunmak başkalarının düşünceleri ile ilerleme sağlamayı gerektirir. Başkalarının konuşmaya olan katkısını ortaya çıkarmak ve teşvik etmek de dahil edici tutuma örnek olarak gösterilir (Dikmelik, 2022, s.110). Bu ortam, eleştirel konuşmanın gerektirdiği sosyal-duygusal becerilerin de gelişmesine katkı sunar.

Kolaylaştırıcı, felsefi diyalogda öğretmen olarak önemli bir rol üstlenir, ancak bu rol, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, katılımcılara liderlik etmekten

ziyade, tartışmayı yönlendiren bir rehber olmayı içerir. Kolaylaştırıcının en önemli görevi, katılımcıların akıl yürütme süreçlerini teşvik etmek ve diyalog sürecinde düşüncelerinin netleşmesine yardımcı olmaktır (Lipman vd., 2023, s.165-170). Tartışma sırasında kolaylaştırıcı, kullanılan argümanlar ve varılan çıkarımlar üzerine dikkatlice odaklanır, olası itirazları vurgular ve böylece daha derinlemesine bir sorgulama yapılmasını sağlar. Aynı zamanda, katılımcıların düşünme süreçlerini gözlemleyerek, gerektiğinde sessiz kalarak, onlara kendi düşüncelerini geliştirme fırsatı sunar. Kolaylaştırıcı aynı zamanda bir moderatör gibi hareket eder. Bu rol, tartışmanın düzenini sağlamak, katılımcıların sırasını gözetmek ve konudan sapılmamasını temin etmek gibi sorumlulukları içerir. Konuşma süreci boyunca, topluluğu söz alması için davet eder, tartışma sonunda yapılması gerekenler hakkında hatırlatmalar yapar ve tüm süreç boyunca tarafsız bir duruş sergileyerek herkesin eşit bir şekilde sesini duyurmasına olanak tanır. Bu şekilde kolaylaştırıcı, katılımcıların felsefi düşüncelerini özgürce ifade etmelerini ve derinlemesine tartışmalarını sağlarken, aynı zamanda bir yönlendirici, denetleyici ve destekleyici rol üstlenir. (Dikmelik, 2022, s.113).

Felsefi konular doğrudan öğretilmeden de felsefi bir tartışma gerçekleştirmek mümkündür; bu, kolaylaştırıcının etkin bir şekilde görevini yerine getirmesiyle sağlanabilir. Burada önemli olan, kolaylaştırıcının felsefi diyalog sürecini doğru bir şekilde yönetmesidir. Çocuklara felsefi bilgilerin aktarılmasından çok, yöntem ve kuralların doğru bir biçimde uygulanması, çocukların sorgulama topluluğunun bir parçası olmalarını sağlar. Bu süreçte kolaylaştırıcı, çocukları sorgulayan, eleştiren ve akıl yürüten bireyler haline getirmek için tartışma ortamını ve kurallarını uygun bir şekilde yönlendirir. Böylece, çocuklar yalnızca belirli felsefi bilgileri öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirirler.

“Felsefi eğitim, insanları eleştirel sorgulama ve yaratıcı düşünmeye teşvik ettiği ve bunu yapmalarını olanaklı sağladığı sürece başarılıdır.” (Lipman vd., 2023, s.165)

Dikmelik, felsefi diyalogun amacını, ilerleme ve doğruya ulaşma çabası olarak tanımlar. İlerleme, etkinliğin başındaki düşüncelerin daha derin bir anlayışa dönüşmesini ifade eder. Bu süreç, ortaya konan ifadelerdeki hataların veya

eksikliklerin fark edilmesi, destekleyici argümanlar bulmak adına çeşitli yolların denenmesi ancak sonuçta tatmin edici bir çözüm elde edilememesi, ya da farklı fikirlerin baştaki görüşü sorgulayıp sarsmasıyla karakterizedir. Doğruya ulaşma çabası ise, topluluğun ulaşmayı hedeflediği noktayı tanımlar. Felsefe, belirli bir sonuca ulaşmayı amaçlamaz; ancak topluluk bu hedefi bir amaç olarak kabul ettiğinde, gerçekçi bir sorgulama süreci başlar (Dikmelik, 2022, s.109).

Lipman, çocuklar için felsefe yönteminin diğer eğitim modellerinden en önemli farkını, çocukların birbirlerinden nasıl öğreneceğini gösteriyor olmasında görür. Çünkü her tartışma, katılımcıların katkılarıyla şekillenir ve gelişir. Kolaylaştırıcı, yalnızca bilinen cevapları almak amacıyla soru sormaz; aksine, düşüncelerin temelinin nasıl inşa edildiğini görmek için sorular yöneltir. Bu yaklaşım, çocukların hem düşünsel hem de iletişimsel gelişimlerini destekler ve eleştirel konuşmanın hem bireysel hem de toplumsal boyutlarını besler. Soruya verilen her cevap, topluluğun birbirinden öğrenmesini sağlar (Lipman vd., 2023, s.170)

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ, NİCEL VE NİTEL BOYUTU

1. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analizine dair ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

2. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada yarı deneysel karma desen yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı bir araştırma paradigması olup, yalnızca tek bir yöntemle dayalı çalışmalara kıyasla daha bütüncül ve derinlemesine sonuçlar elde edilmesine olanak tanımaktadır (Baki - Gökçek, 2012, s.1-21). Bu yaklaşım sayesinde hem sayısal hem de sözel veriler bütünleştirilerek daha kapsamlı ve güçlü kanıtlara ulaşılması mümkün olmuştur (Tunalı vd., 2016, s.106-112).

Araştırma sürecinde gelişen desenler, elde edilen bulgular doğrultusunda şekillenmiş ve planlama buna göre yapılandırılmıştır (Toraman, 2021, s.1-29). Ayrıca, nicel verilerin daha ayrıntılı biçimde yorumlanabilmesi ve derinleştirilebilmesi amacıyla, araştırma sürecine nitel veriler de dâhil edilmiştir.

3. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılı Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı özel bir kolejde öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencileri katılım göstermiştir. Araştırma tüm izinler alınarak gönüllük esası ile gerçekleştirilmiştir, nicel araştırmaya katılan 69 öğrenci 6. sınıf, 47 öğrenci ise 7. sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan toplam 116 öğrencinin 61'ini kız, 55'ini erkek öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden nitel araştırmaya katılan 20 öğrenci 6. sınıf, 15 öğrenci 7. sınıf öğrencisidir. Nitel araştırmaya katılan toplam 35 öğrencinin 16'sını kız 19'unu erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubuna ön test uygulanmış ve 36 haftalık çocuklar için felsefe eğitimi sonrasında son test uygulanarak araştırmanın etkisi ölçülmek

istenmiştir. Nitel araştırma sürecinde, 36 haftalık çocuklar için yürütülen felsefe eğitimi programının sonunda, öğrenciler gönüllülük esasına dayalı olarak 4 ila 5 kişilik gruplar hâlinde yarı yapılandırılmış grup görüşmelerine dâhil edilmiştir. Araştırma grubunda yeter sayıya erişilemediği için kontrol grubu oluşturulamamıştır. Bu nedenle nitel araştırmayla çalışma desteklenmek istenmiştir. Araştırma etik standartlara uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada eleştirel düşünme eğilim ölçeği, eleştirel konuşma ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçlarıyla ilgili detaylara aşağıda yer verilmiştir:

4.1. Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için ön test ve son test aşamasında “Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Yıldırım Döner ve Demir (Yıldırım Döner - Demir, 2022, s.1-30) tarafından geliştirilen; 5’li likert tipi temel alınarak oluşturulmuş ölçekte 21 madde bulunmaktadır. Ölçek, diyalektik düşünme (m1, m2, m3, m5, m6, m7, m8, m9, m12, m14, m16, m17), eğilim (m18, m19, m20, m21) ve analiz (m4, m10, m11, m13, m15) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte, yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi, zaman içinde tutarlılığını ve güvenilirliğini test etmek için test-tekrar test ve güvenilir ölçüm sunması için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilere dayanarak yapılan güvenilirlik analizlerinde, Cronbach’s Alpha değeri 0.87, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerleri ise 0.81 olarak belirlenmiştir (Yıldırım Döner - Demir, 2022). Bu sonuçlar 21 maddeli ve üç boyutlu likert tipli ölçeğin geçerli ve yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek Ek-1’de sunulmuştur.

4.2. Eleştirel Konuşma Eğilim Ölçeği

Öğrencilerin eleştirel konuşma eğilimlerini ölçmek için ön test ve son test aşamasında “Eleştirel Konuşma Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Söylemez (Söylemez, 2015) tarafından geliştirilen; 5’li likert tipi temel alınarak oluşturulmuş ölçekte 32

madde bulunmaktadır. Ölçek, konuşma sırası (m1, m2, m7, m8, m9, m10, m17, m18 m24, m25, m27, m29, m33), konuşma öncesi (m3, m4, m5, m6, m13, m14, m15, m22, m23, m26, m28, m30, m31, m32) ve konuşma sonrası (m11, m12, m16, m19, m29) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Yapılan yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmalarından sonra 49 maddeden oluşan taslak ölçeğin nihai şekli 32 madde üç boyuta indirgenmiştir. Gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde, Cronbach Alpha değerinin 0.890, Guttman değerinin 0.882 ve Sperman-Brown değerinin 0.874 olarak ölçülmüştür. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek Ek-2’de sunulmuştur.

4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünme ve eleştirel konuşma becerisine etkisini belirleyebilme ve nicel verilerle karşılaştırma yapabilme imkânı sunması için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken alanyazın taraması yapılmış ve nicel araştırmada kullanılan ölçek maddelerinden hareketle taslak form oluşturulmuş uzman görüşler alındıktan sonra formun nihai şekline karar verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu eleştirel düşünme ve eleştirel konuşma olmak üzere iki bölüm ve toplam 11 sorudan oluşmaktadır. Grupla yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek-3’te sunulmuştur.

5. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmada kullanılmış olan ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilere uygulanabilmesi için Süleyman Demirel Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul onayı alınmıştır. Etik onay belgesi Ek-6’da yer almaktadır. Araştırmanın veri toplama süreci ve uygulama süreci “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Eleştirel Konuşma Eğilim Ölçeği”nin öğrenciler tarafından doldurulmasıyla başlamıştır. Araştırma grubunda yer alan her bir öğrenciye ve ebeveynlerine araştırmanın içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra çocuklar için felsefe eğitiminin nasıl gerçekleşeceği bu yöntemin kazanımları ve kuralları hakkında bilgi verilmiştir. Okulda 40’ar dakikalık dersler halinde 36 hafta boyunca çocuklar için felsefe eğitimi gerçekleştirilmiştir. 36 Hafta süren eğitimin

ardından tekrar öğrencilerden “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Eleştirel Konuşma Eğilim Ölçeği”ni doldurmaları istenmiştir. Eğitim sonrasında grupla gerçekleştirilen görüşmeler için her sınıf şubesinden gönüllülük esasına uygun olarak 4’erli 5’erli gruplar halinde yarı yapılandırılmış görüşme için rastgele öğrenci seçilmiş ve yüz yüze grupla görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğrencilere katılımcı haklarından, görüşme gizliliğinden bahsedilmiştir. Öğrencilerin ve ebeveynlerinin izinleri alınarak ses kaydı alınmış ve tüm etik kurallara uyulmuştur.

6. ANALİZ

6.1. Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler SPSS IBM programı ile yapılmıştır. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler frekans (n), yüzde (%), ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), minimum ve maksimum değerler olarak belirtilmiştir.

İlk olarak “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Eleştirel Konuşma Ölçeği” ne yönelik betimsel analiz sonuçları verilmiş ve normal dağılım hipotezine uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmak suretiyle tespit edilmiş ve parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir (Tablo 3). Ardından Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Eleştirel Konuşma Ölçeğine dönük iç tutarlılık analizi yapılmış, ölçeklerin çalışmada kullanılmasında bir sakıncanın bulunup bulunmadığı ele alınmıştır.

Normal dağılım gösteren değişkenlerin ön test- son test karşılaştırmalarında ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır.

6.2. Normallik Dağılımı

Veriler analiz edilmeden önce Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları; Eleştirel Konuşma Ölçeği ve alt boyutları ön test-son test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır (Tablo 3). Test sonuçlarına ait sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek		N	Çarpıklık	Basıklık
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Ön Test	116	0,290	-0,316
	Son Test	116	0,860	0,894
Diyalektik Düşünme	Ön Test	116	0,525	0,099
	Son Test	116	1,362	0,408
Eğilim	Ön Test	116	0,267	-0,697
	Son Test	116	0,423	-0,359
Analiz	Ön Test	116	0,801	0,105
	Son Test	116	0,087	0,477
Eleştirel Konuşma	Ön Test	116	0,522	-0,304
	Son Test	116	0,041	0,136
Konuşma Öncesi	Ön Test	116	0,772	0,593
	Son Test	116	0,204	0,132
Konuşma Sırası	Ön Test	116	1,383	0,902
	Son Test	116	-0,155	0,624
Konuşma Sonrası	Ön Test	116	0,531	0,821
	Son Test	116	0,437	-0,577

Seçer (2015, s. 28)¹⁰ normal dağılım varsayımının; ‘çarpıklık ve basıklık’ değerleri bakılarak değerlendirmenin daha doğru bir yaklaşım olduğunu değerlendirmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)¹¹, çarpıklıkla basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 arasında olduğu hallerde normal dağılımın sağlandığını kabul etmektedir.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

¹⁰ Seçer, İ. (2015). Spss ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi, 2. Baskı. ss: 28, Anı Yayıncılık, Ankara.

¹¹ Tabachnick, B.G., Fidell. L.S. (2013). Using multivariate statistics. Sixth Ed. Boston: Pearson.

7. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTUNA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın örneklemini oluşturan 116 öğrenciye Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Eleştirel Konuşma Eğilim Ölçeğinde yer alan ifadelerle birlikte demografik soruların uygulanması ile elde edilmiş olup verilerin analizi bu bölümde yapılmıştır. Bu bölümde yapılan analizlerde; “iç tutarlılık analizi, frekans analizi, fark testleri” yer almaktadır.

7.1. Güvenirlilik Analizi

İçsel tutarlılık, alfa katsayısı (Cronbach’s alfası) hesaplanarak bulunur. Alfa katsayısı, ölçme aracındaki farklı soruların aynı niteliği ölçerken birbirlerini ne kadar tamamladıklarını tespit eder. Cronbach’s α katsayısı ile ilgili şu bilgiler verilebilir (İslamoğlu - Alınacak, 2016).

α değeri,

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise	Güvenilir değil
$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise	Düşük güvenilirlikte
$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise	Oldukça güvenilir
$0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ ise	Yüksek güvenilirdir.

Tablo 4. Güvenirlilik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha
Eleştirel Düşünme Eğilimi	0,913
Diyalektik Düşünme	0,862
Eğilim	0,755
Analiz	0,859
Eleştirel Konuşma	0,841
Konuşma Öncesi	0,917
Konuşma Sırası	0,885
Konuşma Sonrası	0,856

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,913, Diyalektik Düşünme Cronbach's Alpha değeri 0,862, Analiz Cronbach's Alpha değeri 0,859'dur ve bu değerler yüksek derecede güvenilirdir. Ayrıca Eğilim Cronbach's Alpha değeri 0,765'tir ve bu değer oldukça güvenilirdir.

Eleştirel Konuşma Ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,841, Konuşma Öncesi Cronbach's Alpha değeri 0,917, Konuşma Sonrası Cronbach's Alpha değeri 0,856, Konuşma Sırası Cronbach's Alpha değeri 0,885'tir ve bu değerler yüksek derecede güvenilirdir.

Bütün bu değerler; ölçeklerin güvenilir olduğunu ve analizde kullanılmasında bir engelin olmadığını göstermektedir.

7.2. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında deney grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgilerinden cinsiyet dağılımları sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgilerin Dağılımı

Kişisel Bilgiler	Alt Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	61	52,6
	Erkek	55	47,4
Sınıf	6.sınıf	69	59,5
	7.sınıf	47	40,5
Anne Eğitim	Lise ve altı	8	6,9
	Lisans	65	56,0
	Lisansüstü	43	37,1
Baba Eğitim	Lise ve altı	4	3,4
	Lisans	75	64,7
	Lisansüstü	37	31,9
Düzenli Kitap Okuma	Evet	65	56,0
	Hayır	51	44,0
Felsefeye İlgi Durumu	Evet	70	60,3
	Hayır	46	39,7

Tablo 5’te yapılan frekans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin %52,6 oranında kız ve %47,4 oranında erkek öğrencilerden oluştuğu, %59,5 oranında 6. sınıf ve %40,5 oranında 7. sınıf olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin annelerinin %6,9 oranında lise ve altı seviyede, %56,0 oranında lisans ve %37,1 oranında lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının %3,4 oranında lise ve altı seviyede, %64,7 oranında lisans ve %31,9 oranında lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin %56,0 oranında düzenli kitap okuduğu, %60,3 oranında felsefeye ilgisinin olduğu belirlenmiştir.

7.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ve alt boyutları; (Diyalektik Düşünme, Eğilim, Analiz) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu kapsamında, öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkili

Örneklem T-Testi (Paired Samples T-Test) ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

		Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kız	Ön Test	61	2,16	0,61	-	0,041
		Son Test	61	2,40	0,66	2,066	
	Erkek	Ön Test	55	2,00	0,69	-	0,043
		Son Test	55	2,28	0,74	2,052	
Diyalektik Düşünme Eğilimi	Kız	Ön Test	61	1,99	0,56	-	0,304
		Son Test	61	2,10	0,61	1,033	
	Erkek	Ön Test	55	1,92	0,75	-	0,429
		Son Test	55	2,03	0,66	0,794	
Eğilim	Kız	Ön Test	61	2,29	1,01	-	0,013
		Son Test	61	2,77	1,09	2,525	
	Erkek	Ön Test	55	2,09	1,00	-	0,024
		Son Test	55	2,54	1,08	2,289	
Analiz	Kız	Ön Test	61	2,21	0,68	-	0,359
		Son Test	61	2,34	0,78	0,921	
	Erkek	Ön Test	55	1,99	0,63	-	0,046
		Son Test	55	2,27	0,81	2,014	

Tablo 6 incelendiğinde, kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi son test puan ortalamasının (2,40) Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puan ortalamasından (2,16) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Erkek öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi son test puan ortalamasının (2,28) Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puan ortalamasından (2,00) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Kız öğrencilerin Diyalektik Düşünme son test puan ortalamasının (2,10) Diyalektik Düşünme ön test puan ortalamasından (1,99) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Erkek öğrencilerin Diyalektik Düşünme son test puan ortalamasının (2,03) Diyalektik Düşünme ön test puan ortalamasından (1,92) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Kız öğrencilerin Eğilim son test puan ortalamasının (2,77) Eğilim ön test puan ortalamasından (2,29) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Erkek öğrencilerin Eğilim son test puan ortalamasının (2,54) Eğilim ön test puan ortalamasından (2,09) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Kız öğrencilerin Analiz son test puan ortalamasının (2,34) Analiz ön test puan ortalamasından (2,21) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Erkek öğrencilerin Analiz son test puan ortalamasının (2,27) Analiz ön test puan ortalamasından (1,99) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

7.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre Eleştirel Konuşma ve alt boyutları (Konuşma Öncesi, Konuşma Sırası, Konuşma Sonrası) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu kapsamında öğrencilerin Eleştirel Konuşma ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkili Örneklem T- Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Konuşma Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

		Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Konuşma	Kız	Ön Test	61	69,54	14,65	-	0,004
		Son Test	61	77,80	16,07	2,967	
	Erkek	Ön Test	55	66,42	17,69	-	0,017
		Son Test	55	74,65	18,07	2,416	
Konuşma Öncesi	Kız	Ön Test	61	15,10	3,70	-	0,006
		Son Test	61	17,05	4,07	2,772	
	Erkek	Ön Test	55	14,40	4,28	-	0,028
		Son Test	55	16,22	4,28	2,228	
Konuşma Sırası	Kız	Ön Test	61	26,30	6,38	-	0,008
		Son Test	61	29,52	6,92	2,681	
	Erkek	Ön Test	55	24,60	7,57	-	0,027
		Son Test	55	27,73	7,06	2,241	
Konuşma Sonrası	Kız	Ön Test	61	28,15	6,61	-	0,019
		Son Test	61	31,23	7,71	2,371	
	Erkek	Ön Test	55	27,42	7,65	-	0,040
		Son Test	55	30,71	8,92	2,076	

Tablo 7 incelendiğinde, kız öğrencilerin Eleştirel Konuşma son test puan ortalamasının (77,80) Eleştirel Konuşma ön test puan ortalamasından (69,54) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Erkek öğrencilerin Eleştirel Konuşma son test puan ortalamasının (74,65) Eleştirel Konuşma ön test puan ortalamasından (66,42) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Kız öğrencilerin Konuşma Öncesi son test puan ortalamasının (17,05) Konuşma Öncesi ön test puan ortalamasından (15,10) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Erkek öğrencilerin Konuşma Öncesi son test puan ortalamasının (16,22) Konuşma Öncesi ön test puan ortalamasından (14,40) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Kız öğrencilerin Konuşma Sırası son test puan ortalamasının (29,52) Konuşma Sırası ön test puan ortalamasından (26,30) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Erkek öğrencilerin Konuşma Sırası son test puan ortalamasının (27,73) Konuşma Sırası ön test puan ortalamasından (24,60) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Kız öğrencilerin Konuşma Sonrası son test puan ortalamasının (31,23) Konuşma Sonrası ön test puan ortalamasından (28,15) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Erkek öğrencilerin Konuşma Sonrası son test puan ortalamasının (30,71) Konuşma Sonrası ön test puan ortalamasından (27,42) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

7.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğrencilerin sınıf durumlarına göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ve alt boyutları (Diyalektik Düşünme, Eğilim, Analiz) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu kapsamında öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının sınıf durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği İlişkili Örneklem T- Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları

	Sınıf	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	6.sınıf	Ön Test	69	2,18	0,70	-	0,019
		Son Test	69	2,47	0,72	2,374	
	7.sınıf	Ön Test	47	1,94	0,55	-	0,081
		Son Test	47	2,16	0,64	1,761	
Diyalektik Düşünme	6.sınıf	Ön Test	69	2,02	0,76	-	0,218
		Son Test	69	2,17	0,63	1,238	
	7.sınıf	Ön Test	47	1,86	0,46	-	0,643
		Son Test	47	1,92	0,62	0,465	
Eğilim	6.sınıf	Ön Test	69	2,37	1,03	-	0,007
		Son Test	69	2,86	1,05	2,736	
	7.sınıf	Ön Test	47	1,93	0,91	-	0,035
		Son Test	47	2,37	1,08	2,145	
Analiz	6.sınıf	Ön Test	69	2,15	0,71	-	0,091
		Son Test	69	2,38	0,84	1,702	
	7.sınıf	Ön Test	47	2,04	0,59	-	0,258
		Son Test	47	2,20	0,71	1,138	

Tablo 8 incelendiğinde; 6. sınıf öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi son test puan ortalamasının (2,47) Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puan ortalamasından (2,18) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < 0.05$) tespit edilmiştir.

7. Sınıf öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi son test puan ortalamasının (2,16) öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puan ortalamasından (1,94) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > 0.05$) tespit edilmiştir.

6.sınıf öğrencilerin Diyalektik Düşünme son test puan ortalamasının (2,17) Diyalektik Düşünme ön test puan ortalamasından (2,02) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > 0.05$) tespit edilmiştir.

7.sınıf öğrencilerin Diyalektik Düşünme son test puan ortalamasının (1,92) Diyalektik Düşünme ön test puan ortalamasından (1,86) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

6.sınıf öğrencilerin Eğilim son test puan ortalamasının (2,86) Eğilim ön test puan ortalamasından (2,37) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

7.sınıf öğrencilerin Eğilim son test puan ortalamasının (2,37) Eğilim ön test puan ortalamasından (1,93) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

6.sınıf öğrencilerin Analiz son test puan ortalamasının (2,38) Analiz ön test puan ortalamasından (2,15) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

7.sınıf öğrencilerin Analiz son test puan ortalamasının (2,20) Analiz ön test puan ortalamasından (2,04) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

7.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğrencilerin sınıf durumlarına göre Eleştirel Konuşma ve alt boyutları (Konuşma Öncesi, Konuşma Sırası, Konuşma Sonrası) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu kapsamında öğrencilerin Eleştirel Konuşma ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının sınıf durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği İlişkili Örneklem T- Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Değişkenine Göre Eleştirel Konuşma Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları

	Sınıf	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Konuşma	6.sınıf	Ön Test Son Test	69 69	67,28 77,91	17,74 16,56	- 3,641	0,000
	7.sınıf	Ön Test Son Test	47 47	69,21 73,96	13,63 17,65	- 1,458	0,148
Konuşma Öncesi	6.sınıf	Ön Test Son Test	69 69	14,65 16,94	4,43 3,97	- 3,198	0,002
	7.sınıf	Ön Test Son Test	47 47	14,94 16,23	3,24 4,47	- 1,611	0,111
Konuşma Sırası	6.sınıf	Ön Test Son Test	69 69	25,04 28,83	7,35 6,96	- 3,104	0,002
	7.sınıf	Ön Test Son Test	47 47	26,15 28,45	6,44 7,16	- 1,635	0,105
Konuşma Sonrası	6.sınıf	Ön Test Son Test	69 69	27,58 32,14	7,63 7,67	- 3,505	0,001
	7.sınıf	Ön Test Son Test	47 47	28,13 29,28	6,30 8,90	- 0,722	0,472

Tablo 9 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerin Eleştirel Konuşma son test puan ortalamasının (77,91) Eleştirel Konuşma ön test puan ortalamasından (67,28) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < 0.05$) tespit edilmiştir.

7. Sınıf öğrencilerin Eleştirel Konuşma son test puan ortalamasının (73,96) Eleştirel Konuşma ön test puan ortalamasından (69,21) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > 0.05$) tespit edilmiştir.

6. Sınıf öğrencilerin Konuşma Öncesi son test puan ortalamasının (16,94) Konuşma Öncesi ön test puan ortalamasından (14,65) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

7. Sınıf öğrencilerin Konuşma Öncesi son test puan ortalamasının (16,23) Konuşma Öncesi ön test puan ortalamasından (14,94) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

6. Sınıf öğrencilerin Konuşma Sırası son test puan ortalamasının (28,83) Konuşma Sırası ön test puan ortalamasından (25,04) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

7. Sınıf öğrencilerin Konuşma Sırası son test puan ortalamasının (28,45) Konuşma Sırası ön test puan ortalamasından (26,15) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

6. Sınıf öğrencilerin Konuşma Sonrası son test puan ortalamasının (32,14) Konuşma Sonrası ön test puan ortalamasından (27,58) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

7. Sınıf öğrencilerin Konuşma Sonrası son test puan ortalamasının (29,28) Konuşma Sonrası ön test puan ortalamasından (28,13) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

7.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ve alt boyutları (Diyalektik Düşünme, Eğilim, Analiz) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu kapsamında öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve alt boyutlarına ilişkin ön test puanlarının anne eğitime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği İlişkili Örneklem T-Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Anne Eğitim Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

	Anne Eğitim	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Lise ve altı	Ön Test	8	2,00	0,50	-	0,350
		Son Test	8	2,29	0,69	0,968	
	Lisans	Ön Test	65	2,11	0,64	-	0,075
		Son Test	65	2,33	0,74	1,795	
	Lisansüstü	Ön Test	43	2,06	0,70	-	0,036
		Son Test	43	2,38	0,65	2,137	
Diyalektik Düşünme Eğilimi	Lise ve altı	Ön Test	8	1,89	0,66	-	0,947
		Son Test	8	1,92	0,68	0,068	
	Lisans	Ön Test	65	1,94	0,58	-	0,198
		Son Test	65	2,09	0,68	1,293	
	Lisansüstü	Ön Test	43	2,00	0,77	-	0,625
		Son Test	43	2,07	0,55	0,491	
Eğilim	Lise ve altı	Ön Test	8	2,25	1,20	-	0,284
		Son Test	8	2,88	1,04	1,114	
	Lisans	Ön Test	65	2,23	1,02	-	0,072
		Son Test	65	2,57	1,15	1,816	
	Lisansüstü	Ön Test	43	2,13	0,96	-	0,004
		Son Test	43	2,75	1,01	2,930	
Analiz	Lise ve altı	Ön Test	8	1,85	0,63	-	0,562
		Son Test	8	2,08	0,87	0,593	
	Lisans	Ön Test	65	2,16	0,64	-	0,217
		Son Test	65	2,32	0,84	1,242	
	Lisansüstü	Ön Test	43	2,07	0,71	-	0,118
		Son Test	43	2,31	0,71	1,581	

Tablo 10 incelendiğinde anne eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi son test puan ortalamasının (2,29) Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puan ortalamasından (2,00) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi son test puan ortalamasının (2,33) öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puan

ortalamasından (2,11) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi son test puan ortalamasının (2,38) öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puan ortalamasından (2,06) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Diyalektik Düşünme son test puan ortalamasının (1,92) Diyalektik Düşünme ön test puan ortalamasından (1,89) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Diyalektik Düşünme son test puan ortalamasının (2,09) Anne eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Diyalektik Düşünme ön test puan ortalamasından (1,94) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Diyalektik Düşünme son test puan ortalamasının (2,07) Anne eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Diyalektik Düşünme ön test puan ortalamasından (2,00) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Eğilim son test puan ortalamasının (2,88) Eğilim ön test puan ortalamasından (2,25) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Eğilim son test puan ortalamasının (2,57) Anne eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Eğilim ön test puan ortalamasından (2,23) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Eğilim son test puan ortalamasının (2,75) Anne eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Eğilim ön test puan ortalamasından (2,13) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Analiz son test puan ortalamasının (2,08) Analiz ön test puan ortalamasından (1,85) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Analiz son test puan ortalamasının (2,32) Analiz ön test puan ortalamasından (2,16) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Analiz son test puan ortalamasının (2,31) Analiz ön test puan ortalamasından (2,07) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

7.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre Eleştirel Konuşma ve alt boyutları (Konuşma Öncesi, Konuşma Sırası, Konuşma Sonrası) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu kapsamında öğrencilerin Eleştirel Konuşma ve alt boyutlarına ilişkin ön ve son test puanlarının anne eğitime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği İlişkili Örneklem T- Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Anne Eğitim Değişkenine Göre Eleştirel Konuşma Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

	Anne Eğitim	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Konuşma	Lise ve altı	Ön Test	8	66,25	13,44	-	0,224
		Son Test	8	75,75	16,28	1,273	
	Lisans	Ön Test	65	66,86	14,55	-	0,002
		Son Test	65	75,60	16,14	3,242	
	Lisansüstü	Ön Test	43	70,21	18,85	-	0,076
		Son Test	43	77,49	18,77	1,794	
Konuşma Öncesi	Lise ve altı	Ön Test	8	13,50	1,85	-	0,083
		Son Test	8	16,75	4,56	1,868	
	Lisans	Ön Test	65	14,49	3,34	-	0,002
		Son Test	65	16,54	3,96	3,185	
	Lisansüstü	Ön Test	43	15,42	4,99	-	0,177
		Son Test	43	16,81	4,51	1,360	
Konuşma Sırası	Lise ve altı	Ön Test	8	24,63	8,09	-	0,374
		Son Test	8	28,13	7,14	0,918	
	Lisans	Ön Test	65	25,29	6,66	-	0,011
		Son Test	65	28,31	6,69	2,575	
	Lisansüstü	Ön Test	43	25,95	7,40	-	0,040
		Son Test	43	29,33	7,57	2,088	
Konuşma Sonrası	Lise ve altı	Ön Test	8	28,13	7,20	-	0,434
		Son Test	8	30,88	6,45	0,805	
	Lisans	Ön Test	65	27,08	6,38	-	0,004
		Son Test	65	30,75	8,02	2,892	
	Lisansüstü	Ön Test	43	28,84	8,09	-	0,179
		Son Test	43	31,35	9,07	1,355	

Tablo 11 incelendiğinde, anne eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Konuşma son test puan ortalamasının (77,75) Eleştirel Konuşma ön test puan ortalamasından (66,25) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Eleştirel Konuşma son test puan ortalamasının (75,60) Eleştirel Konuşma ön test puan ortalamasından (66,86) daha

yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Konuşma son test puan ortalamasının (77,49) Eleştirel Konuşma ön test puan ortalamasından (70,21) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Konuşma Öncesi son test puan ortalamasının (16,75) Konuşma Öncesi ön test puan ortalamasından (13,50) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Konuşma Öncesi son test puan ortalamasının (16,54) Konuşma Öncesi ön test puan ortalamasından (14,49) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Konuşma Öncesi son test puan ortalamasının (16,81) Konuşma Öncesi ön test puan ortalamasından (15,42) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Konuşma Sırası son test puan ortalamasının (28,13) Konuşma Sırası ön test puan ortalamasından (24,63) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Konuşma Sırası son test puan ortalamasının (28,31) Konuşma Sırası ön test puan ortalamasından (25,29) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Konuşma Sırası son test puan ortalamasının (29,33) Konuşma Sırası ön test puan ortalamasından (25,95) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Konuşma Sonrası son test puan ortalamasının (30,88) Konuşma Sonrası ön test puan ortalamasından (28,13) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Konuşma Sonrası son test puan ortalamasının (30,75) Konuşma Sonrası ön test puan ortalamasından (27,08) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Konuşma Sonrası son test puan ortalamasının (31,35) Konuşma Sonrası ön test puan ortalamasından (28,84) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

7.9. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ve alt boyutları (Diyalektik Düşünme, Eğilim, Analiz) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu kapsamında öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve alt boyutlarına ilişkin ön test puanlarının baba eğitime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği İlişkili Örneklem T-Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Baba Eğitim Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

	Baba Eğitim	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Lise ve altı	Ön Test	4	1,81	0,46	-	0,051
		Son Test	4	2,68	0,56	2,426	
	Lisans	Ön Test	75	2,13	0,61	-	0,048
		Son Test	75	2,36	0,74	1,998	
	Lisansüstü	Ön Test	37	2,03	0,74	-	0,109
		Son Test	37	2,28	0,62	1,621	
Diyalektik Düşünme	Lise ve altı	Ön Test	4	2,05	0,82	-	0,466
		Son Test	4	2,48	0,75	0,778	
	Lisans	Ön Test	75	1,96	0,63	-	0,178
		Son Test	75	2,11	0,67	1,353	
	Lisansüstü	Ön Test	37	1,94	0,71	-	0,993
		Son Test	37	1,94	0,52	0,009	
Eğilim	Lise ve altı	Ön Test	4	1,63	0,66	-	0,053
		Son Test	4	3,38	1,30	2,401	
	Lisans	Ön Test	75	2,32	0,94	-	0,039
		Son Test	75	2,67	1,09	2,081	
	Lisansüstü	Ön Test	37	2,01	1,12	-	0,030
		Son Test	37	2,57	1,06	2,216	
Analiz	Lise ve altı	Ön Test	4	1,75	0,66	-	0,454
		Son Test	4	2,20	0,91	0,801	
	Lisans	Ön Test	75	2,12	0,66	-	0,150
		Son Test	75	2,29	0,82	1,446	
	Lisansüstü	Ön Test	37	2,12	0,67	-	0,207
		Son Test	37	2,33	0,75	1,273	

Tablo 12 incelendiğinde anne eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi son test puan ortalamasının (2,68) Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puan ortalamasından (1,81) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi son test puan ortalamasının (2,36) öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puan

ortalamasından (2,13) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi son test puan ortalamasının (2,28) öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puan ortalamasından (2,03) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Diyalektik Düşünme son test puan ortalamasının (2,48) Diyalektik Düşünme ön test puan ortalamasından (2,05) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Diyalektik Düşünme son test puan ortalamasının (2,11) Baba eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Diyalektik Düşünme ön test puan ortalamasından (1,96) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Diyalektik Düşünme son test puan ortalamasının (1,94) Baba eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Diyalektik Düşünme ön test puan ortalamasından (1,94) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Eğilim son test puan ortalamasının (3,38) Eğilim ön test puan ortalamasından (1,63) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Eğilim son test puan ortalamasının (2,67) Baba eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Eğilim ön test puan ortalamasından (2,32) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Eğilim son test puan ortalamasının (2,57) Baba eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Eğilim ön test puan ortalamasından (2,01) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Analiz son test puan ortalamasının (2,20) Analiz ön test puan ortalamasından (1,75) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Analiz son test puan ortalamasının (2,29) Analiz ön test puan ortalamasından (2,12) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Analiz son test puan ortalamasının (2,33) Analiz ön test puan ortalamasından (2,12) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

7.10. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre Eleştirel Konuşma ve alt boyutları (Konuşma Öncesi, Konuşma Sırası, Konuşma Sonrası) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu kapsamında öğrencilerin Eleştirel Konuşma ve alt boyutlarına ilişkin ön ve son test puanlarının baba eğitime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği İlişkili Örneklem T- Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Baba Eğitim Değişkenine Göre Eleştirel Konuşma Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

	Baba Eğitim	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Konuşma	Lise ve altı	Ön Test	4	64,75	14,17	-	0,229
		Son Test	4	79,00	15,85	1,340	
	Lisans	Ön Test	75	67,38	14,87	-	0,001
		Son Test	75	76,95	18,32	3,482	
	Lisansüstü	Ön Test	37	69,67	18,75	-	0,195
		Son Test	37	74,73	14,61	1,308	
Konuşma Öncesi	Lise ve altı	Ön Test	4	12,50	1,29	-	0,028
		Son Test	4	15,00	1,15	2,887	
	Lisans	Ön Test	75	14,62	3,55	-	0,001
		Son Test	75	16,91	4,25	3,553	
	Lisansüstü	Ön Test	37	15,28	4,80	-	0,320
		Son Test	37	16,32	4,23	1,002	
Konuşma Sırası	Lise ve altı	Ön Test	4	26,50	10,66	-	0,538
		Son Test	4	31,00	8,76	0,652	
	Lisans	Ön Test	75	24,99	6,45	-	0,001
		Son Test	75	28,77	7,50	3,289	
	Lisansüstü	Ön Test	37	26,33	7,66	-	0,234
		Son Test	37	28,22	5,85	1,200	
Konuşma Sonrası	Lise ve altı	Ön Test	4	25,75	4,65	-	0,145
		Son Test	4	33,00	7,30	1,675	
	Lisans	Ön Test	75	27,78	6,48	-	0,006
		Son Test	75	31,27	8,61	2,778	
	Lisansüstü	Ön Test	37	28,05	8,41	-	0,255
		Son Test	37	30,19	7,79	1,148	

Tablo 13 incelendiğinde, baba eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Eleştirel Konuşma son test puan ortalamasının (79,00) Eleştirel Konuşma ön test puan ortalamasından (64,75) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Eleştirel Konuşma son test puan ortalamasının (76,95) Eleştirel Konuşma ön test puan ortalamasından (67,38) daha

yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Eleştirel Konuşma son test puan ortalamasının (74,73) Eleştirel Konuşma ön test puan ortalamasından (69,67) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Konuşma Öncesi son test puan ortalamasının (15,00) Konuşma Öncesi ön test puan ortalamasından (12,50) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Konuşma Öncesi son test puan ortalamasının (16,91) Konuşma Öncesi ön test puan ortalamasından (14,62) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Konuşma Öncesi son test puan ortalamasının (16,32) Konuşma Öncesi ön test puan ortalamasından (15,28) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Konuşma Sırası son test puan ortalamasının (31,00) Konuşma Sırası ön test puan ortalamasından (26,50) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Konuşma Sırası son test puan ortalamasının (28,77) Konuşma Sırası ön test puan ortalamasından (24,99) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Konuşma Sırası son test puan ortalamasının (28,22) Konuşma Sırası ön test puan ortalamasından (26,33) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lise ve altı olan öğrencilerin Konuşma Sonrası son test puan ortalamasının (33,00) Konuşma Sonrası ön test puan ortalamasından (25,75) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisans olan öğrencilerin Konuşma Sonrası son test puan ortalamasının (31,27) Konuşma Sonrası ön test puan ortalamasından (27,78) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi lisansüstü olan öğrencilerin Konuşma Sonrası son test puan ortalamasının (30,19) Konuşma Sonrası ön test puan ortalamasından (28,05) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

7.11. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve alt boyutları (Diyalektik Düşünme, Eğilim, Analiz) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu kapsamında öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği İlişkili Örneklem T- Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Ön Test	116	2,09	0,65	-	0,004
	Son Test	116	2,34	0,70	2,906	
Diyalektik Düşünme	Ön Test	116	1,96	0,66	-	0,202
	Son Test	116	2,07	0,63	1,280	
Eğilim	Ön Test	116	2,19	1,00	-	0,001
	Son Test	116	2,66	1,09	3,405	
Analiz	Ön Test	116	2,11	0,66	-	0,042
	Son Test	116	2,30	0,79	2,045	

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi son test puan ortalamasının (2,34) Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puan ortalamasından (2,09) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Diyalektik Düşünme son test puan ortalamasının (2,07) Diyalektik Düşünme ön test puan ortalamasından (1,96) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Eğilim son test puan ortalamasının (2,66) Eğilim ön test puan ortalamasından (2,19) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Analiz son test puan ortalamasının (2,30) Analiz ön test puan ortalamasından (2,11) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

7.12. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi olan “Öğrencilerin Eleştirel Konuşma ve alt boyutları (Konuşma Öncesi, Konuşma Sırası, Konuşma Sonrası) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu kapsamında öğrencilerin Eleştirel Konuşma ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediği ilişkili Örneklem T- Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Eleştirel Konuşma Eğilimi Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Konuşma	Ön Test	116	68,06	16,17	-3,782	0,000
	Son Test	116	76,31	17,05		
Konuşma Öncesi	Ön Test	116	14,77	3,98	-3,526	0,001
	Son Test	116	16,66	4,17		
Konuşma Sırası	Ön Test	116	25,49	6,99	-3,460	0,001
	Son Test	116	28,67	7,01		
Konuşma Sonrası	Ön Test	116	27,80	7,10	-3,143	0,002
	Son Test	116	30,98	8,27		

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin Eleştirel Konuşma son test puan ortalamasının (76,31) Eleştirel Konuşma ön test puan ortalamasından (68,06) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Konuşma Öncesi son test puan ortalamasının (16,66) Konuşma Öncesi ön test puan ortalamasından (14,77) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Konuşma Sırası son test puan ortalamasının (28,67) Konuşma Sırası ön test puan ortalamasından (25,49) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Konuşma Sonrası son test puan ortalamasının (30,98) Konuşma Sırası ön test puan ortalamasından (27,80) daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

8. ARAŞTIRMANIN NİTEL BOYUTUNA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmadan elde edilen nitel görüşme verilerine yönelik bulgular tema ve alt tema frekansları, bu başlık altında tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulguların verildiği tablolar alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

8.1. Öğrencilerin Düşünsel Birlikteliklerinin Sonuçlarına ve Faydalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan yarı yapılandırılmış görüşmelere dair birinci alt problem “Öğrencilerin düşünsel birlikteliklerinin sonuçları ve faydaları hakkındaki görüşleri nasıldır?” sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 16 ve Tablo 17’de düzenlenmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Aynı Düşünceye Sahip Olmaya Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Eleştirel Düşünme: Yaratıcı Düşünme	
Kategoriler	Kodlar	n
Düşünce Çeşitliliği n25	Tek tipleşme	16
	Farklı fikir eksikliği	9
Değişim ve Gelişim n28	Bilimsel ilerlemenin durması	15
	Yaratıcılığın bitmesi	8
	Bireysel gelişimin durması	5
Rasyonel Çözümler n14	Fikirlerin uyumu	9
	Doğruya ulaşmada zorluk	5

*Öğrenciler birden fazla kod tercih etmiştir.

Öğrencilere eleştirel düşünme becerisinde yaratıcı düşünmenin rolünü anlamak üzere bir konu hakkında aynı düşünmenin sonuçlarına dair görüşleri sorulmuştur. Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin tek tipleşme (n16) ve bilimsel ilerlemenin durması (n15) yanıtları altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara bakıldığında, bir konu hakkında aynı şekilde düşünmenin, düşünce çeşitliliğini ortadan kaldıracak, benzer yaşantılar oluşturacak ve farklı fikirlerin gelişimini engelleyeceği (n9) ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinde, aynı tarz düşünmenin değişim ve gelişimin önünde bir engel oluşturacağı, bunun da bilimsel ilerlemenin durmasına, yaratıcılığın körelmesine (n8) ve bireysel gelişimin sekteye

uğramasına (n5) neden olacağı ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre, bir sorunla karşılaşıldığında, aynı düşünme biçimi doğrultusunda geliştirilen rasyonel cevapların fikirsel bir uyum (n9) sağlayarak sürece olumlu katkı sunduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, aynı düşünme biçiminin farklı bakış açıları geliştirilmesine imkân tanımaması nedeniyle doğruya ulaşmada zorluklara (n5) yol açabileceği de dile getirilmiştir.

Düşünce çeşitliliği kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 1: *Eğer hepimiz aynı düşünseydik bence insanlar arası iletişim zorlaşırdı ve fikir farklılıkları olmazdı. Bu da bence olumsuz bir yönde iletişimi etkilerdi.*

Öğrenci 2: *Hocam herkes aynı düşünseydi yeni fikirler ortaya çıkmazdı veya farklı fikir ayrılıkları da olmazdı. Yani mesela bir şey için iki tane fikir var. Herkes aynı düşündüğü için o iki fikir ortaya çıkamaz, tek bir fikir olurdu. Yani çoğulculuk kavramı ortaya çıkmaz. Yani başka seçenekler olmazdı.*

Değişim ve gelişim kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 3: *Bence çoğu bilim dalı artık yok olmaya başladılar. Çünkü bilim bazı şeyle üzerine tartışarak ve farklı fikirlere de yönelerek gelişir. Herkes aynı düşünceye sahip olursa bu defa ilerleme kaydedemeyiz. Aynı zamanda felsefe de biter çünkü felsefe cevapsız soruları tartışmak demek zaten. Bu yüzden herkes aynı fikre sahip olursa felsefi konuları da bir daha tartışamayız. Çünkü zaten herkes aynı fikri savunacak. O yüzden bu bir felsefe değil artık net bir bilgi olacak herkes için. Bu yüzden bilim dururdu veya durma derecesine gelirdi. Felsefe de yapılamazdı.*

Öğrenci 4: *Yani öncelikle birçok buluşa imza atılamazdı. Çünkü bu buluşların nasıl bulunduğu o mucitlerin farklı bakış açılarından kaynaklı.*

Öğrenci 5: *Yani hepimiz aynı düşünseydik belki aynı konular üzerine yapamazdık. Mesela başka biri nasıl yapmayı düşünüyorsa sandalyeyi herkes öyle yapmış olurdu. Yani farklı farklı sandalyeler göremezdik.*

Rasyonel çözümler kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 6: *Bence eğer bir düşünce doğruysa, mesela sürekli demokrasiyi takip etme gibi bir şey ise mantıklı olabilir. Ama insanlar yeni şeyler de öğrenmek isteyebilir. Sonuçta her şeyi deneyimlememiz gerektiğini söylüyor bazı insanlar.*

Öğrenci 7: Şimdi hocam, insan tam olarak böyle sonsuz, böyle bir iradeye, sonsuz bir akla sahip olan bir varlıktır ve her şeyi mantığıyla yorumlayabilir. Ondan dolayı hocam olayların bazı konularda mantığımızla yorumlayabilmek için farklı alanlarda farklı duygularımızın bizi bu konuda yönlendirmesi gerekir ki bazı olayların hangi duygumuzu etkileyerek nasıl bir etkileri olacağını fark edebilelim diye düşünüyorum. Ve her insanın da yaşadığı duygular ve tecrübe ettiği, yaşadığı tecrübe birbirinden farklı olduğu için farklı fikirlerin bulunması en rasyonel ve akıllıca kararın verilmesine yardımcı olabilir diye düşünüyorum. Olmazsa doğruyu ve rasyonel olanı da bulamayız.

Tablo 17. Öğrencilerin Fikir Farklılıklarının Faydasına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Eleştirel Düşünme: Farklı Düşünme	
Kategoriler	Kodlar	n
Gelişim n24	Bilimsel gelişim	12
	Yeni bilgi edinme	8
	Empati	4
Fikir Anlaşmazlıkları n16	Fikir çeşitliliği-Olumlu	13
	Çıkar çatışması-Olumsuz	3
Bakış Açısının Zenginleşmesi n14	Rasyonel çözüm üretme	7
	Verimlilik	7

*Öğrenciler birden fazla kod tercih etmiştir.

Öğrencilere, eleştirel düşünme becerisi teması kapsamında, farklı düşünme becerilerinin faydalarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Verilen yanıtların incelenmesi sonucunda, farklı fikirlerin bireysel ve toplumsal gelişimi desteklediği yönündeki görüşlerin (n24) en yüksek oranda ifade edildiği belirlenmiştir. Öte yandan, fikir farklılıklarının olumsuz etkiler doğurabileceğini düşünenlerin, özellikle fikir anlaşmazlıkları yaşanacağı yönündeki ifadeleri (n16), farklı bakış açılarının zenginleşmesine katkı sağlayacağını düşünenlerin ifadelerinden (n14) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Farklı düşünmenin gelişim kategorisinde yer alan kodlarına bakıldığında bilimsel gelişme (n12) kaydedilmesi, yeni bilgi edinimi (n8) ve empatinin (n4) gelişmesi görülmektedir. Farklı düşünmenin rasyonel çözüm üretme (n7) ve verimli olmadaki (n7) etkisi de tabloda görülmektedir.

Gelişim kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 5: Birçok faydası olur, bilim gelişir en önemlisi ve ayrıca birçok farklı fikir olursa o zaman mesela farklı bir hastalığın tedavisini bulacaklar ya da mesela yeni bir icat. Hayatımızı kolaylaştıracak icatlar keşfedecekler ve bu yüzden bu çok daha bilim ve teknoloji için ülkenin kalkınmasını sağlayacaktır. Çünkü bu dünyada sadece tek bir fikir olsaydı, hiçbir zaman böyle farklı bir şey düşünmeyeceklerdi.

Öğrenci 8: Bence farklı fikirlerin olması iyi bir şey bu fikirler sayesinde yeni buluşlar olabilir, yeni şeyler keşfedilebilir. Yani hem böyle o fikrin en iyisini bulmaya yardımcı olur tartışmak diye düşünüyorum.

Öğrenci 1: Hocam şöyle olabilir. Mesela hani ben biriyle sohbet ediyorum, atıyorum o konuyla alakalı sohbet ederken o farklı düşünüyor, ben farklı düşünüyorum. O konunun gelişmesini sağlıyorum. Atıyorum o bir şey söylüyor farklı. Ben onun üzerinden giderek bir şey söylüyorum o benim üzerimden giderek bir şey söylüyor. O konunun gelişmesini sağlıyor.

Fikir anlaşmazlıkları kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 7: Olaylara her türlü pencereden her açıdan bir yorum getirebilmek ve bunlar sonucunda insanın akıl ve mantığını kullanarak en akılcı ve mantıklı olan kararı verebilmesi daha doğru diye düşünüyorum. Ya da mesela etik problemlerde genel olarak insanların etik anlayışının bir ortalama içerisinde değerlendirilerek karar verilebilmesi konusunda da yardımcı olabilir. Çünkü bir şeyi mesela insanların hayatını etkileyen bir şey, tek bir kişinin etik anlayışının değerlendirmesi biraz bencilce olurdu diye düşünüyorum. Mesela tramvay probleminde hangi önceliğin kimlere verileceğinin insanlara sorulması bence buna güzel bir örnek.

Öğrenci 5: Hocam birincisi en basit düşündüğümüzde tabi ki de bu bizim gelişimimize yol açar. Yani istesek de istemesek de hocam bir konuda farklı fikirler demek farklı düşünceler demek ve el elden üstündür diye bir atasözü var belki duymuşsunuzdur. Yani sonuçta belki bu IQ testleri gerçekten doğru insanların zekasını belirtiyorsa bir kişi diğerinden zeki olsa bile o an yaşadığı bir durumdan, mesela sabah okula gelirken gördüğü bir şeyden inisiyatif alarak o kişinin bulabileceğinden daha zekice bir fikir bulabilir. Yani eğer herkes aynı fikre sahip olursa tabi ki de barış gibi şeylere yol açar yani iyi şeylere. Ama herkes farklı fikirlere sahip olursa da bu kendimizi ister istemez

geliştirmemize sahip olur. Çünkü biz oylama ya da herhangi bir yöntemle illaki bir şeye karar vermek zorunda kalacağız ve bu karar verdiğimiz şey çoğunluk açısından da en iyi olduğu düşünülüyorsa genellikle haklı çıkar. Çünkü bir kişinin mi tek bu fikrin doğru olduğunu düşünmesi yoksa beş kişinin birden mi? Ama öbür açıdan baktığımızda da hocam. Yani farklı fikirlerin olması kurallara aykırı ama farklı bir de olabilir. Öyle yani. Kendimizi geliştirmemizi, sağlayabilse de aslında isyanlara ve hiç kimsenin anlaşılamamasına da yol açabilir.

Bakış açısının zenginleşmesi kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 9: *Yani insanlar tek bir fikirle bence herhangi bir soruna çözüm bulamazlar. Örneğin ben arkadaşlarımla bir keresinde TEKNOFEST projesine katılmıştım. Depremzedelere yardımcı olacak bir alet geliştiremiyorduk. İşte onu geliştire geliştire üzerine birkaç tane kamera veya ses kaydedici takarak onu daha da farklı fikirlerden yararlanarak geliştirdik. Asıl gelişmeye katkısı var yani aslında. Yani ilk fikir bir kişiden doğar, başka kişiler de onu geliştirmeye çalışır veya onun mantıksız olduğunu düşünür. Farklı bir şeyle onu ayağa kaldırmaya çalışır.*

Öğrenci 1: *Ben bunu direk farklı fikirler olarak değil de aynı fikrin farklı versiyonları olarak düşünüyorum. Evet farklı fikirler olmasında iyi yanları var ama aynı fikrin farklı versiyonuna. Yani farklı versiyonun farklı bakış açısı ne için, konu neyse işte atıyorum bir üründür, farklı versiyonu olur işte. Bir tane fikir seçtik o fikrin daha ilerisinde ya da başka şekillerini kimse düşünmez. Yani üç tane fikir olur, ikincisi seçilir, o ikincisinin üzerinde daha fazla durulmaz. Ama ikincinin üzerine biraz daha düşünülürse ikinciye nasıl daha da geliştirebiliriz ya da sizce nasıl daha mantıklı olur? Sizce nasıl daha çok işe yarar diye düşündüğümüzde bu sefer olabilecek en iyi fikri, en iyi versiyonu seçmiş oluyoruz. O ürettiğimiz şeyin daha çok kişinin işine yaramasını sağlamış oluruz.*

8.2. Öğrencilerin Aykırı Fikirlerin Kabul Edilmeyişinin Nedenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan yarı yapılandırılmış görüşmelere dair ikinci alt problem “Öğrencilerin aykırı fikirlerin kabul edilmeyişinin nedenleri hakkındaki görüşleri nasıldır?” sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 18’de düzenlenmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Aykırı Fikirlerin Kabul Edilmeyişinin Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tema	Eleştirel Düşünme: Akıl Yürütme	
Kategoriler	Kodlar	n
Hatalı Akıl Yürütme n24	Mantıksız düşünce	8
	Yanlış düşünce	6
	Yararsız düşünce	6
	Kalıplaşmış düşünce	4
Bireysel Çıkarların Yol Açtığı Çelişkiler n12	Fikir farklılıkları	6
	Çıkar çatışması	6
Sosyal Sebepler n12	Mevcut fikre sadık kalmak	4
	Otorite Korkusu	3
	Yeni fikrin belirsizliği	3
	Toplumsal ön yargı	2

*Öğrenciler birden fazla kod tercih etmiştir.

Öğrencilere, eleştirel düşünme teması çerçevesinde, aykırı fikirlerin kabul edilmeyişinin nedenlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin çoğunluğu, aykırı fikirlerin kabul edilmemesinin temel nedeni olarak hatalı akıl yürütmeyi (n24) göstermiştir. Bunun yanı sıra, bireysel çıkarların yol açtığı çelişkiler (n12) ve sosyal nedenler (n12) nedeniyle de aykırı fikirlerin kabul edilmediği ifade edilmiştir; bu iki nedenin sıklığı eşit bulunmuştur. Öğrenciler tarafından, aykırı fikirlerin kabul edilmemesinin en belirgin nedeni ise mantıksız düşünce (n8) olarak belirtilmiştir. Ayrıca, yanlış düşünce (n6), yararsız düşünce (n6) ve kalıplaşmış düşünce (n6) kodları da hatalı akıl yürütme kategorisi altında toplanmıştır.

Diğer taraftan, öğrenciler fikir farklılıklarının bireysel düzeyde kabul edilmemesi ve çıkar çatışmaları (n6) nedeniyle bireylerin kendi düşüncelerine bağlı kalma eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Aykırı fikirlerin kabul edilmemesine ilişkin olarak dile getirilen bir diğer etken ise sosyal sebepler olup, bu kapsamda öğrenciler; mevcut fikre sadık kalma (n4), otorite korkusu (n3), yeni fikrin belirsizliği (n3) ve toplumsal önyargı (n2) gibi gerekçeleri vurgulamışlardır.

Hatalı akıl yürütme kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 10: Şimdi bir fikir kabul edilmemişse belli nedenleri vardır tabi ki. Şimdi sizin canınız istedi diye bir fikri kabul etmeyecek değilsiniz sonuçta. Şimdi mesela atıyorum

3. Dünya Savaşı başlatalım örnek veriyorum. Şimdi bunun kabul edilmemesi için iyi sonuçlarından çok kötü sonuçları olması lazım ki insanlara bu negatif gelsin. İnsanlar zararlarını olacağını düşündüğü için kabul etmesin. Çünkü bizim aldığımız çoğu karar bizim işimize, bize iyi gelecek şeyler olduğu için mesela ben gidip hiçbir şey giymeden buzlu soğuk eksi 1 derecede havada yürümem dışarıda. Neden? Çünkü sağlığını düşünüyorum ve bu bana yarardan çok zarar sağlayacak. Bu bakış açısıyla bize daha yararlı şeyler, bize daha yararlı fikirleri kabul ederiz ve daha zararlı fikirleri kabul etmeyiz. Çünkü bizim gelişimimizi belki durduracak, belki yavaşlatacak, belki de geriletecek, hatta bizim durumumuzu ve bize zarar vereceği için saçma ve gereksiz geliyor.

Öğrenci 9: Yani kimsenin kabul etmediği bir fikir bu diyelim ki daha mantıksız bir fikir. Yani daha fazla kabul edilen bir fikir ve insanlar daha mantıklı görüyor ki o kabul edilir.

Öğrenci 1: Hocam bence bu durumda genel mantığa da uymuyor olabilir. Yani şunun gibi işte herkesin farklı farklı fikirleri vardır ya da farklı düşünme biçimleri olabilir ama herkesin en az bir konuda anlaşabildiği bir şey vardır. Buna genel mantık olarak uymayan bir fikir genel kimse tarafından kabul edilmez. Çünkü kimsenin mantığındaki o noktaya uymaz.

Öğrenci 5: Hocam bence bu fikir kimsenin yararına değildir. Şöyle düşüneceğim bence hocam mesela ben desem ki şuradaki masayı kaldırıp dışarı koyalım. Bunun bize veya kimseye bir faydası olacak gibi gözüküyor. Bunu ben mesela gerçekten ciddi bir ortamda buraya geldiğimizde desem kimse kabul etmezdi. Çünkü bunun bir anlamı ya da amacı olmazdı. En azından öyle düşünüyorum. Yani hocam bir fikir eğer kimseye ya da herhangi bir şey, canlılar ya da cansız şeyler de dahil olmak üzere katkısı yoksa zaten kimse bunu yapmak istemezdi. Durduk yere vakit harcamak olurdu çünkü.

Bireysel çıkarların yol açtığı çelişkiler kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 11: Bence bunun içerisinde çıkar çok önemli bir yer kaplıyor. Çünkü insanlar çıkarlarına göre çoğu olayı düşünüyorlar. Mesela eski zamanlarda Osmanlı dönemi biterken cumhuriyetin gelmemesini isteyen bir kesim oldu. Niye çünkü onların

çıkarlarına uymuyor. Onlar artık özel kişiler olarak anılmayacaklardı toplumda. O yüzden yani burada bence çıkar çok önemli bir etken ve cahillik de bir toplumdaki o çıkarı için koşan insanların peşinden giden cahil insanlar da kulaktan kulağa böyle bu fikrin doğruymuş gibi düşünülmesine bence yol açıyor.

Öğrenci 12: *Bence bu fikir kabul edilmedi ise insanların çıkarlarına ters bir şey vardır. Çünkü genelde insanlar fikirlerini çıkarlarına göre tercih eder. O yüzden hocam eğer kimse tercih etmediyse bu fikir bu öneriyi sunan kişinin çıkarlarına uygundur ama kalan kimsenin çıkarlarına uygun değildir. O yüzden bence kabul edilmemiştir.*

Sosyal sebepler kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 6: *Bence insanlar korkuyorlardı ilk başta. Çünkü sonuçta bunu kabul etseler onlara ceza verilecekti. Hiç kimse bunlara inanmalarını istemiyordu. Zengin kişiler, üst düzey kişiler onları kontrol ediyorlardı. O yüzden herkes korktuğu için bir karşı çıkma, kabul edilmeyeni kabul etme yapamıyorlardı.*

Öğrenci 13: *Hocam, bence bu fikrin sunulma zamanına da bağlıdır. Mesela çok eski zamanlarda bir insana gidip böyle araba yapalım atları bırakalım şöyle zorlukları var trafik kazaları oluyor deseydik reddederlerdi. Çünkü mesela ters düşerlerdi hem alıştıkları bir şey hem de zamanlarından üstün ve daha ileride olan bir şey olduğu için reddetme olasılıkları daha fazla büyürdü. Onun dışında, yani biraz toplumun alıştıkları zamanına göre ve yani onların gerçeklerine göre değişebilir. Mesela bize de şimdi hadi tüm evreni keşfedelim, uzay roketleri yapıp tüm evrene gidelim böyle bilmediğimiz gezegenlere, hiçbir verisi olmayan gezegenlere gidelim dersek korkarız ve istemeyiz. Ne kadar istesek de aslında istemeyiz çünkü belki zorlanabiliriz ya da gezi dünyayı etkileyebilir gibi korkularımız olur. Bilinmeyen bir durum.*

8.3. Öğrencilerin Kendilerini İfade Edişi ve Nelere Dikkat Ettiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan yarı yapılandırılmış görüşmelere dair üçüncü alt problem “Öğrenciler kendilerini nasıl anlatmaktadır ve kendini ifade ederken nelere dikkat etmektedirler?” sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 19 ve Tablo 20’de düzenlenmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerin Fikirlerini İfade Ederken Dikkat Ettiği Unsurlara İlişkin Bulgular

Tema	Eleştirel Konuşma: Konuşma Öncesi	
Kategoriler	Kodlar	n
Eleştirel Düşünme n24	Sorgulanabilir olma	8
	Dayanaklandırma	6
	Mantıklı olma	6
	Bilgiyi teyit etme	4
Konuşmaya Hazırlık n22	Anlaşılır olma	16
	Planlı konuşma	5
	Örneklendirme	1
Etik Değerler n13	Saygılı olma	10
	İçtenlik	3
Dili Kullanma Becerisi n3		3

*Öğrenciler birden fazla kod tercih etmiştir.

Öğrencilerin, eleştirel konuşma teması kapsamında, konuşma öncesinin rolünü anlamaya yönelik olarak, fikirlerini ifade ederken dikkat ettikleri unsurlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Verilen yanıtların incelenmesi sonucunda, öğrencilerin en çok eleştirel düşünme (n24) kategorisine yönelik ifadelerde bulundukları görülmüştür. Bu kategoriye sırasıyla konuşmaya hazırlık (n22), etik değerler (n13) ve dili kullanma becerisi (n3) takip etmektedir.

Eleştirel düşünme kategorisi altında, öğrencilerin fikirlerini ifade ederken en çok sorgulanabilir olma (n8) unsuruna vurgu yaptıkları; bu bağlamda fikirlerinin tartışmaya açık olmasına özen gösterdikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda, fikirlerine dayanak sunma (n6) ve mantıklı olma (n6) unsurlarına dikkat eden öğrenci sayılarının eşit olduğu tespit edilmiştir. Bu kategori içerisinde, fikirlerini ifade ederken teyit etmeye ihtiyaç duyduklarını belirten öğrencilerin (n4) oranının ise diğer kodlara göre en düşük olduğu görülmüştür.

Konuşmaya hazırlık kategorisinde ise, öğrencilerin en fazla anlaşılır olma (n16) unsuruna dikkat ettikleri belirlenmiş; konuşmayı önceden planlama (n5) ve örneklendirme (n1) ise bu kategori altında yer alan diğer unsurlar olmuştur. Etik değerler kategorisinde, saygılı olma (n10) unsuru, içtenlik (n3) koduna göre daha fazla

dile getirilmiştir. Öğrencilerin fikirlerini ifade ederken en az dikkat ettikleri unsur ise dili kullanma becerisi (n3) olarak öne çıkmıştır.

Eleştirel düşünme kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 14: Ben kendi düşüncemi kafamda cümlelere çeviririm ki karşımdaki kişiye daha açık ve net bir şekilde anlatabilirim. Ve bazen böyle güzel kelimeler kullanmaya çalışırım. Açık ve net bir şekilde. Onun dışında düşüncenin doğruluğunu ve yanlışlığını düşünürüm kafamda. Cümlelerde değişiklik yaparım ve söylerim.

Öğrenci 7: Öncelikle bence fikrimin nelere dayandığını, hangi durumları, hangi tecrübeyi arkasına alarak savunmaya çalıştığını belirtmem bence en önemli detaydır. Çünkü her türlü düşüncenin ve akılcı düşüncenin temelinde de bu yatar zaten. Her türlü fikrin ya da düşüncenin bir çeşit kanıtı, bir çeşit dayanağı olması gerekir. Bence bu en önemli detay. Daha sonrasında çevremdeki insanlara söyleyeceğimi aktarabilmek için açık konuşmaya dikkat ederim. Sözcük seçerken yanlış anlamda sözcükler kullanmamaya dikkat ederim ve temel hitabet kurallarını uygulardım diye düşünüyorum.

Öğrenci 3: Hocam şimdi açıklamam net mi? Yani karşımdaki kişi anlayabiliyor mu? Bu önemli. Ayrıca sorgulanabilir bir şey olması lazım ve mantığa uygun bir şey olması lazım. Yani çok mantıksız bir şey. Söylendiği zaman kişiyi ikna edebilme kabiliyeti düşer.

Konuşmaya hazırlık kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 15: Fikri ortaya koyarken anlaşılabilir bir dilde kullanmaya çalışırım söylediklerimi. Ve aynı şekilde arkadaşımın söylediği gibi mantıksal bir çerçevede söylerim. Çünkü anlamsız bir şey söylersek insanların ne dikkatini çeker. Ne de hakkında bir konuşma yapabilirler ve tartışma yapılabilir. Yani fikir önemsiz olur.

Öğrenci 6: Söylerken bunu olabildiğince açarak insanların bunu düzgün bir şekilde anlayıp düzgün bir şekilde değerlendirilmesine dikkat ederim.

Öğrenci 16: Konuşurken hem kötü yanlarını hem de iyi yanlarını anlatmayı, yani insanlara açıklayıcı bir şekilde anlatmayı ve onlara yani özelliklerini düzgün aktarmak ve iyi bir dille samimi yani düzgün bir resmi bir dille anlatmaya özen gösteririm.

Öğrenci 1: Ben de arkadaşlarımdan dediği gibi karşıma çıkabilecek sorulara karşı hazırlıklı olurum. Oldukça saygı çerçevesinde anlatmaya çalışırım. Ayrıca benim düşüncemi zıt yönde etkileyen fikirlere karşı açık olurum ve kesinlikle kendi fikrimi topluma anlatırken kanıtlar gösteririm.

Etik değerler kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 17: Bir fikri ortaya koyarken o ortamdaki insanların alınmayacağı, üzülmeyeceği veya karşı çıkmayacağı şekilde kullanmaya çalışır.

Öğrenci 12: Direkt anlamadıysa dolaylı yoldan, dolaylı yoldan anlamadıysa da direk yoldan anlatırım ve kelimelerimi daha sade seçerim. Böylece karşımdaki beni daha iyi anlayabilir.

Dili kullanma becerisi kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 7: Öncelikle bence fikrimin nelere dayandığını, hangi durumları, hangi tecrübeyi arkasına alarak savunmaya çalıştığını belirtmem bence en önemli detaydır. Daha sonrasında çevremdeki insanlara söyleyeceğimi aktarabilmek için açık konuşmaya dikkat ederim. Sözcük seçerken yanlış anlamda sözcükler kullanmamaya dikkat ederim ve temel hitabet kurallarını uygulamamı diye düşünüyorum.

Öğrenci 8: Yani kelimelere dikkat ederim kötü bir kelime söylememeye çalışırım. Tabi ki de böyle başkasının fikrine çok, tamam o fikri beğenmeyebilirim ama böyle çok kötü bir dilde söylemem yani.

Tablo 20. Öğrencilerin Fikrinin Anlaşılmadığı Durumlarda Kullandığı Çözümlere İlişkin Bulgular

Tema	Eleştirel Konuşma: Konuşma Sonrası	
Kategoriler	Kodlar	n
Refleksif Düşünce n32	Anlaşılr kılmak	15
	Basitleştirmek	9
	Hataları denetleme	5
	Detaylı anlatım	3
Farklı Yaklaşımlara Başvurma n22	Örnekleri çoğaltma	12
	Nedenleri vurgulama	3
	Kanıt sunma	3
	Zıt fikri çürütme	2
	İlgi çekici anlatım	2
Dili Kullanma Becerisi n2		2

*Öğrenciler birden fazla kod tercih etmiştir.

Öğrencilere, eleştirel konuşma teması kapsamında, konuşma sonrasının rolünü anlamaya yönelik olarak, fikirlerinin anlaşılmadığı durumlarda başvurdukları çözüm yollarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin en çok başvurdukları çözümün kendilerine yönelik sorgulama içeren refleksif düşünme (n32) olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla farklı yaklaşımlara başvurma (n22) ve dili kullanma becerilerine başvurma (n2) takip etmektedir.

Refleksif düşünme bağlamında, öğrencilerin fikirlerinin anlaşılmadığı durumlarda en sık tercih ettikleri çözüm yolları; fikri daha anlaşılır hâle getirme (n15), örnekleri çoğaltarak tekrar anlatma (n12) ve basitleştirerek tekrar anlatma (n9) şeklinde sıralanmaktadır. Buna karşın, hatalı anlatım olup olmadığını kontrol etme (n5) ve fikri daha ayrıntılı açıklama (n3) gibi stratejilerin daha az tercih edildiği görülmüştür.

Farklı yaklaşımlara başvuran öğrencilerin ise en çok örnekleri çoğaltma yöntemine başvurdukları, buna karşılık fikrin nedenlerini vurgulama (n3), fikirlerine kanıt sunma (n3), fikre zıt olan argümanları çürütme (n2) ve ilgi çekici bir anlatım kullanma (n2) yollarını daha az tercih ettikleri belirlenmiştir.

Öğrenciler arasında, fikrinin anlaşılmasını dili yanlış kullanmaya bağlayanların sayısı ise (n2) olarak tespit edilmiştir.

Refleksif düşünce kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 14: Ben öncelikle eğer hiçbir şekilde anlatamadıysam bir de karşımdakinin sorunlarını anlamaya çalışırım. Belki ben yeteri kadar açık olamadım ama eğer yeteri kadar açık olduysam ve yine de kendi düşüncesini ifade etmekte biraz ısrar ediyorsa onu da anlamaya çalışırım. Acaba neden böyle düşünüyor, benim bir yanlışım mı var diye düşünürüm. Yani bu kadar.

Öğrenci 4: Yani öncelikle bir kendimi sorgularım. Acaba neyde yanlış yaptım? Daha sonra o kişinin fikirlerini alırım. Neyi anlamadığını, neyi anlatamadım ya da işte neyi daha çok öğrenmek istiyorsun? O konuda daha çok şey söylerim. Daha açıklayıcı olur o kişiye karşı.

Öğrenci 3: Attığım fikir anlaşılmadı ise daha basit, daha açıklayıcı kelimeler kullanarak anlatmaya çalışırım ya da örnekleyerek anlatmaya çalışırım.

Öğrenci 12: Hocam öncelikle insanların ne anladığını sorup insanların anladığı şeyleri düzeltirim. Yani mesela insanlar beni yanlış anladiysa, insanların ne anladığını sorup ondan sonra insanların bana anlattıkları şeyden yola çıkarak onlara neyi yanlış anladıklarını anlatırım. Neyi yanlış anladıklarını tespit ediyorsun, sonra onun üzerinden anlatıyorsun.

Farklı yaklaşımlara başvurma kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 13: Şöyle ki anlamadıysa ben farklı yollarla anlatırım. Atıyorum. Hmm düşünelim. Ben dedim ki işte "gökyüzü mavi" dedim ve bazıları dedi ki "Hayır gökyüzü aslında beyaz." Ben hani deniz yansımasından dolayı mavi derim gibi. Nedenleri mi sayarım veya aynı şeyi farklı kelimelerle, onun anlayacağı kelimelerle söylerim.

Öğrenci 17: Anlamadıysa onun daha iyi anlaması için günlük hayattan örnek verebilirim yani o duruma.

Öğrenci 5: Hocam açıkçası hiçbir şekilde pes etmem ve beden dilini doğru kullanmayı denerim. Çünkü zaten ben bu fikri bir topluluk önünde bir sebep için sunuyorsam zaten kendime güvenim vardır ve kendime güvenim varsa da bu fikri sunmanın doğru bir karar olduğunu kendi açımdan biliyorumdur. Yani böyle bir durumu yaşarsam ben

daha çok kişiler üzerinden giderim. Yani eğer bunu dersem bu nasıl düşünür? Yani bir mesaj verdiğimi mi düşünür, yoksa ona karşı bir problemim olduğunu mu düşünür? Ya da ben böyle söylersem belki fikrimi daha kolay anlayabilir gibi farklı anlatım şekillerini denerdim diyelim. Mesela öncekinde resmi bir dille faydalarını sayıyorsam. Bunda da derdim ki böyle olabildiği gibi böyle de olmaktadır. Hatta günlük hayatınızda da örnek görebiliyorsunuz. Yani anlatım şekillerini değiştirerek. Ayrıca karşımdakinin de dikkatini bana vermesini sağlayarak konuşurdum.

Dili kullanma becerisi kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 7: Mesela karşı tarafa fikrimi bir kez daha açıklamaya çalışırım. Daha sonrasında ses tonunu, hitabeti ile seçtiğim sözcükleri birazcık daha değiştirmeye çalışırım ki konunun belki farklı bir yönden değerlendirmesini sağlayarak daha iyi bir anlamaya anlayışı oturmasını sağlayabilirim belki.

8.4. Öğrencilerin Arkadaşlarının Kendinden Farklı Düşünmesinin

Sebebi ve İtiraz Ederken Nelere Dikkat Ettiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan yarı yapılandırılmış görüşmelere dair dördüncü alt problem “Öğrenciler arkadaşlarının kendisinden farklı düşünmesi hakkında ne düşünüyor ve itiraz ederken nelere dikkat ediyor?” sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 21 ve Tablo 22’de düzenlenmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin Fikir Farklılıklarının Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tema	Eleştirel Düşünme – Farklı Düşünme	
Kategoriler	Kodlar	n
Bireysel Faktörler n35	Hayat Görüşü	14
	Kişisel Deneyimler	11
	Kişilik Farklılıkları	7
	Eğitim Eksikliği	3
Çevresel Faktörler n16	Aile Yapısı	9
	Kültürel Farklılıklar	4
	Çevre Etkisi	3

*Öğrenciler birden fazla kod tercih etmiştir.

Öğrencilere, eleştirel düşünme teması kapsamında, farklı düşünmenin rolünü anlamaya yönelik olarak, arkadaşlarının hangi sebeplerle kendilerinden farklı

düşündüklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler, farklı düşünmenin temel nedeni olarak bireysel faktörleri (n35) ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, çevresel faktörlerin (n16) de farklı düşünme üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Bireysel faktörler kategorisi altında, en çok vurgulanan unsurun hayat görüşü (n14) olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, bireylerin kişisel yaşam felsefeleri ve değer sistemlerinin farklı düşüncelerin oluşumunda belirleyici rol oynadığını ifade etmiştir. Kişisel deneyimler (n11) de farklı düşünmeye katkı sağlayan önemli bir diğer unsur olarak öne çıkarken, kişisel farklılıklar (n7) ve eğitim eksikliği (n3) gibi faktörlerin ise daha az dile getirildiği görülmüştür.

Çevresel faktörler kategorisinde ise, öğrenciler aile yapısını (n9) en çok dile getirilen unsur olarak belirtmiş; ailenin birey üzerindeki etkisinin farklı düşüncelerin oluşumuna yol açtığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, kültürel farklılıklar (n4) ve çevre etkisi (n3) gibi unsurların da bireylerin düşünce farklılıklarını şekillendirdiği yönünde görüşler bildirilmiştir. Özellikle çevrenin, bireyin fikirlerini oluşturma sürecinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Bireysel faktörler kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 2: *Hocam başka bakış açısı ve düşünceleri olduğu için aynı düşünmüyor olabilirler. Yani bakış açısı. Belki o konuya farklı bir yönden bakıyor veya bizim yerimizde olsa belki bizimle aynı düşünebilir ama farklı konumlarda olmak da fikirleri değiştirebilir. Ve yani her insan farklı düşündüğü için fikirleri ters düşüyor olabilir.*

Öğrenci 9: *Hocam şimdi benden farklı düşünmeleri nedeni mesela hocam onun fikrini benimkiyle uygun görmüyordur. Onun yerine kendi fikrini savunmak istiyordur hocam. O yüzden benim fikrimi uygun görmüyor olabilir.*

Öğrenci 6: *Farklı konuşma sebepleri, daha önce yaşadığı olaylar, daha önceki anıları ve buna benzer şeyler olabilir. Veya benden farklı düşünme sebepleri benim şu ana kadar yaptıklarım bana bunu düşündürüyor ona da onun yaptıkları. Yani o alt yapı diyeyim altyapıları farklı olabilir.*

Öğrenci 1: Bence eğitimden kaynaklı. Yani nasıl eğitti ise anne babası mı eğitti veya okulu mu eğitti bunu bilemeyiz ama farklı bir şekilde eğitilmiş olabilirler ve o yüzden kafalarında farklı bir düşünce bakış açısı olabilir.

Çevresel faktörler kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 8: Yani bu tamamen H'nin dediği gibi yaşadığı bölge, yetiştirdiği, yetiştiği ortam arkadaş çevresine bağlı. Bence üç kişi arasında farklı fikirlerin çıkması gayet normal bir şey. Çünkü herkes farklı bir hayat yaşıyor, farklı bir eve gidiyor. Tamamen yaşantısına bağlı diye düşünüyorum.

Öğrenci 1: Bence aileden kaynaklanıyor. Çünkü o kişinin çocukluktan beri yetiştiği fikirler bunda etkili olur.

Öğrenci 3: Kendi kültürüne bağlıdır. Her insanın bir kültürü olur ve bu yaşadığı ortama, eğitimine, arkadaşlarına, yaşadığı topluma her şey bağlı olabilir ve şekillenir. Bu şekillenme bizden daha farklıysa farklı düşüncelere sahip olur.

Tablo 22. Öğrencilerin İtiraz Geliştirirken Dikkat Ettiklerine İlişkin Bulgular

Tema	Eleştirel Konuşma – Konuşma Sırası	
Kategoriler	Kodlar	n
Etik Değerler n35	Düşünce farklılıklarına saygı	16
	Nezaketli tavır	15
	Üslubun önemi	4
Karşıt Görüş Geliştirme n32	İtirazı gerekçelendirme	12
	Sorgulama	8
	İtirazlara yanıt verme	7
	Tutarlılık	5

*Öğrenciler birden fazla kod tercih etmiştir.

Öğrencilere, eleştirel konuşma teması kapsamında, konuşma sırasında itiraz etme sürecine yönelik olarak, arkadaşlarına itiraz ederken nelere dikkat ettiklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin tamamının itiraz sürecinde etik değerlere (n35) önem verdikleri; çoğunluğunun ise itiraz ettikleri görüşe karşıt görüş geliştirdikleri (n32) belirlenmiştir.

Etik değerler kategorisinde, öğrencilerin en fazla vurguladıkları unsurların düşünce farklılıklarına saygı duyma (n16) ve nezaketli bir tavırla itiraz etme (n15)

olduğu görülmüştür. Buna karşın, iletişimde üslubun önemini vurgulayan öğrenci sayısının (n4) daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Karşıt görüş geliştirme kategorisinde ise öğrencilerin itiraz sürecinde en çok itirazı gerekçelendirme (n12) yolunu tercih ettikleri belirlenmiş; bunu sırasıyla karşıt görüşü sorgulama (n8), karşıt görüşün ileri sürdüğü itirazlara yanıt verme (n7) ve karşıt görüşteki tutarlılığı değerlendirme (n5) stratejileri takip etmiştir

Etik değerler kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 18: Şimdi şöyle biri ile aynı şeyleri düşünmüyorsak ve ben ona bunu söylersem açıkçası sen de kendine göre haklısın ama ben böyle düşünüyorum diye başlardım cümleye. Yani o kişiyi kırmadan, üzmeden, o kişinin düşüncelerini ezmeden kendi düşüncelerimi açıklardım. Çünkü ikimizin düşünceleri de değerli bence. Her bir düşünce burada seçeneğe ve yani seçeneklerde bir sürü şeylere yol açıyor bence. O yüzden önemli yani. Yani o kişiyi kırmadan ve incitmeden, dikkatli bir şekilde anlatırdım.

Öğrenci 1: Ee üsluba yani karşı tarafı kırmamaya, iki tarafın da fikirlerini önemsemeye dikkat ederim. Çünkü somut bir şey değilse iki taraf içinde doğru olur.

Öğrenci 5: Bence kaba sözler kullanmadan, onu üzecek şeyler söylemeden, daha nazik ve uygun bir dille itiraz ederim.

Karşıt görüş geliştirme kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 2: Hocam yani ilk başta arkadaşımın yanlış olduğunu düşündüğüm yerlere şey yaparım, dikkat çekerim. Onu yaptıktan sonra zaten birazcık şey yapmaya çalışıyorum. Örneklendirerek onu ikna etmeye çalışırım.

Öğrenci 4: Yani ben itirazımı ederim, şu konuda neden bu fikri düşündüğümü ona açıklarım. Tüm sebeplerimi söylerim. Eğer o hala kendi fikri üzerinde duruyorsa yapabileceğim hiçbir şey yok. O kendi düşüncesi var. Benim farklı bir düşüncem var.

Öğrenci 1: Benim itiraz gerekçelerimin konuyla alakası ve nedenleri olması gerekir. Yani rast gele bir sebep söyleyip sonra bir argüman oluşturamam ben mesela muzlar sarı olduğu için şu takım çok kötü diyemem. O yüzden şey itiraz sebeplerimizde itirazımız kadar önemli.

Öğrenci 16: İlk önce onunla fikrimizin neyde çarpıştığına bakarım. Yani onu neyde ben ne konuda itiraz ettiğimi ve bilgilerin üzerinden, doğruluktan giderim. Yani. Çünkü bilgiler çoğunlukla çoğu şeye doğru ve basit olur ve yani gayet açıklayıcı olur. O yüzden hem onun aramızdaki yani itiraz ettiğim konuyu bulup oradaki bir şey atarım, kanıt atarım.

8.5. Öğrencilerin Hoşlanmadığı Bir Arkadaşının Görüşlerini Önemseme Durumu ve Bunun Nedenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan yarı yapılandırılmış görüşmelere dair beşinci alt problem “Öğrenciler hoşlanmadığı bir arkadaşının görüşlerini önemseme durumu nedir ve bunun nedenine ilişkin bulgular nelerdir?” sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 23’te düzenlenmiştir.

Tablo 23. Öğrencilerin Hoşlanmadığı Bir Arkadaşının Görüşlerini Önemseme Durumu ve Bunun Nedenine İlişkin Bulgular

Tema	Eleştirel Düşünme – Diyalektik Düşünme	
Kategoriler	Kodlar	n
Önemser n31	Saygı duymak	16
	Doğru fikir	7
	Karşıt görüş geliştirmek için	4
	Gerekçesi kuvvetli	2
	Toplumsal etki	2
Önemsemez n4		4

*Öğrenciler birden fazla kod tercih etmiştir.

Öğrencilere, eleştirel düşünme teması kapsamında, diyalektik düşünmenin rolünü anlamaya yönelik olarak, hoşlanmadıkları bir arkadaşlarının görüşlerini önemseyip önemsemediklerine ve bu tutumlarının nedenlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (n31) hoşlanmadıkları arkadaşlarının görüşlerini önemsedikleri; buna karşılık az sayıda öğrencinin (n4) ise bu görüşleri önemsemediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin hoşlanmadıkları arkadaşlarının görüşlerini önemsemelerinin temel nedeni olarak, her görüşe saygı duyma (n16) unsurunun en yüksek oranda ifade edildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra, hoşlanılmayan arkadaşın doğru fikre sahip olabileceği (n7) düşüncesi de önemseme nedenleri arasında öne çıkmıştır. Diğer

tarafından, karşıt görüş geliştirme amacıyla (n4), görüşün gerekçesinin kuvvetli olması durumunda (n2) ve toplumsal etkiler (n2) sebebiyle de öğrencilerin hoşlanmadıkları arkadaşlarının görüşlerini önemsedikleri belirtilmiştir.

Hoşlanmadığı arkadaşının görüşünü önemseyenlere ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 12: Hocam şimdi öncelikle hoşlanmadıysam onunla zıt düşüncem vardır ki ondan hoşlanmıyorum. O yüzden hocam saygı duyarım dinlerim ne dediğini ama cevap vermem ya da onun gibi düşünmem ön yargılı olarak da olabilir belki de. Yani hocam saygı duyarım sadece.

Öğrenci 3: Önemserim. Yani bir görüşü, tartışması asla kişiye bağlı yapılmamalı. Görüşte önemli olan bazı kavramlar, yani bazı kurallar vardır. O kurallar çerçevesinde bir tartışma yapıldığı zaman hiçbir sıkıntı yaşanmaz. Kişiye bağlı olarak ya o kişi bizi etkilemez, biz o kişiyi etkilemeyiz. Yani onlarla olan ilişkilerimiz, arkadaşlık ilişkilerimiz konuşmamızı etkilemez. Etkilememeli de zaten.

Öğrenci 2: Hocam dediğini önemserim. Yani yanlış bir şey ise fikrini çürütmek için zaten önemsememiz lazım o yüzden yani onu umursarım.

Öğrenci 1: Ben de o kişinin fikirlerine önem veririm. Çünkü belki beni de olumlu yönde etkileyebilir. Yani fikrimi değiştirebilir.

Öğrenci 3: Görüşünü önemserim. Çünkü her ne kadar birbirimizi sevmesek de. Yani belki onun fikri doğru, belki benim fikrim doğru olduğunda o savunacak. Çünkü burada önemli olan kişi değil, fikir, yani fikrin doğru olması. Belki kişi çok kötü biri, belki hiç sevmiyorum ama çok iyi bir fikri var. O zaman ben onu savunmam lazım. Çünkü bana göre doğru olan fikri savunmam lazım. Bana göre yanlış olan fikri de yani karşı çıkmam lazım.

Hoşlanmadığı arkadaşının görüşünü önemsemeyenlere ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 4: Şimdi burada dürüst konuşacağım. Çok o kişiyle muhatap olmadığım için fikirlerini çok önemsemem. Yani gerçekten o kişi doğru söylese bile ona kulak asmadığım için o fikirleri duymayacağım. O yüzden onun fikirlerini benim için pek bir önemi yok. Şimdi ben o kişiyi sevmiyorsam. Sonuçta o kişiye karşı bir ön yargım

vardır. Mesela o kişi doğru bile söylüyor olsa ben onu düşünemiyordumdur hep yanlış bir şey yapıyor diye düşünüyordumdur. Ama belki doğru söyleyebilir bence önemsememiz lazım ama bunu yapamıyorum.

8.6. Öğrencilerin Bilmediği Bir Konu Hakkında Konuşma Davranışı ve Bunun Nedenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan yarı yapılandırılmış görüşmelere dair altıncı alt problem “Öğrencilerin bilmediği bir konu hakkında konuşma davranışı ve bunun nedenleri nelerdir?” sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 24’te düzenlenmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin Bilmediği Bir Konu Hakkında Konuşma Davranışı ve Bunun Nedenine İlişkin Bulgular

Tema	Eleştirel Konuşma – Konuşma Öncesi	
Kategoriler	Kodlar	n
Konuşur n21	Fikir yürütme	13
	Sorularla dahil olma	6
	Çekinmez	2
Konuşmaz n18	Fikir yürütemez olma	11
	Yanlış fikre sahip olma	7
Değişir n6	Konuya göre	5
	Ortama göre	1

*Öğrenciler birden fazla kod tercih etmiştir.

Öğrencilere, eleştirel konuşma teması kapsamında, bilmedikleri bir konu hakkında konuşma davranışları ve bu davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin çoğunluğu bilmedikleri bir konu hakkında konuşacaklarını (n21) belirtirken, bir kısmı konuşmayacaklarını (n18) ve diğer bir grup ise konuşma davranışının konuya ve ortama göre değişeceğini (n6) ifade etmiştir.

Bilmedikleri bir konu hakkında konuşacaklarını belirten öğrencilerin konuşma davranışlarının nedenleri şu şekilde sıralanmıştır: Fikrini yürütebileceğini (n13), konuya soru sorarak dâhil olup konuşabileceğini (n6) ve bilmediği bir konu hakkında konuşmaktan çekinmeyeceğini (n2) ifade etmişlerdir.

Konuşmama davranışlarının nedenleri ise şu şekilde kodlanmıştır: Fikir yürütememe (n11) ve yanlış bir fikre sahip olma (n7). Ayrıca, bilmedikleri bir konu

hakkında konuşmanın, konuya (n5) ve ortama (n1) göre değişkenlik göstereceğini belirten öğrenciler de olmuştur.

Bilmediği bir konu hakkında konuşacağını söyleyenlere ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 4: Şöyle ben konuşmaya çalışırdım şahsen. Çünkü çok konuşsam da benimle dalga geçecekler. Çünkü bu konuyu bilmiyorum. Konuşsam da benimle dalga geçecekler nasıl bilmiyorsun diye. O yüzden yani böyle çok hakkında söylemeden evet iyiydi, kötüydü ve benzeri konuşmalardan çıkararak öyle konuşmaya çalışırdım.

Öğrenci 1: Öncelikle mesela ben arkadaşlarımla konuşuyorum. Öncelikle bir sorarım bu konu nedir mesela, felsefeyle alakalı filozofları konuşuyorlar. Diyelim ki bu filozof kim? ne? Onu öğreneyim, ona göre konuşurum. Yanlışım varsa da bu konuyla alakalı sorarım. Çünkü ben bilmediğim için, onlar tecrübeli olduğu için onlara sorarım.

Öğrenci 7: Yani bilmediğim bir konuya dair neleri bilmek istediğimi o konunun mesela öğrenmek... O konu hakkında bilgi edinmenin beni nasıl hissettireceğini, kısacası gelecekte olabilecekler hakkındaki hislerimi ben belirtmeyi, belirtirim diye düşünüyorum. Çünkü bilinmezliğin, her türlü bilinmezliğin de sonunda bir bilinirlik haline getirmek bizim elimizde diye düşünüyorum.

Bilmediği bir konu hakkında konuşmayacağını söyleyenlere ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 3: Ben bilmediğim bir konu hakkında kesinlikle emin olarak konuşamam. Çünkü belki o kişi için gerçekten önemli ve ben onlara yanlış bilgi veririm.

Öğrenci 8: Yani bilmediğim konu hakkında konuşmuyorum çünkü biraz hani rezil olacağımı da hissederim. Hani bilmediğim konu hakkında yalan söylerim. Bir yerde patlarsa bence kötü olur yani. Hem insanların bana güveni de sarsılabilir. Hani bilmediğim konu hakkında biraz kulak misafiri olurum, öğrenmeye çalışırım.

Bilmediği bir konu hakkında konuşmasının konuya ve ortama göre değişeceğini söyleyenlere ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 5: Hocam eğer popüler bir ortamdaysam yeni birileri varsa, bu konuda hep böyle evet ya şöyle ben de izledim gibi konuşuyorsa ben de çaktırmadan edindiğim

çıkarımlarla katılmayı denerim. Ama öbür şekilde bu tarz bir tartışma ortamında fikrim yoksa katılmam.

Öğrenci 2: *Hocam evet öznel bir konu konuşuyorlarsa öznel fikir söyleyebilirim. Ama nesnel bir konu konuşuyorlarsa bilmezsem konuşmam.*

8.7. Öğrencilerin Bir Konuda Fikrini Değiştirmesine Sebep Olan Şeyler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan yarı yapılandırılmış görüşmelere dair yedinci alt problem “Öğrencilerin bir konuda fikrini değiştirmesine sebep olan şeyler nelerdir?” sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 25’te düzenlenmiştir.

Tablo 25. Öğrencilerin Bir Konuda Fikrini Değiştirmesine Sebep Olan Şeyler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Eleştirel Düşünme - Analiz	
Kategoriler	Kodlar	n
Bireysel Eleştiri n27	Yeni fikrin makul olması	15
	Mevcut fikrin geçersizliği	7
	Kuvvetli argüman	5
Çevre Etkisi n19	Yeni bilgi edinimi	7
	Aile faktörü	5
	Deneyimin artması	4
	İkna edilme	3

*Öğrenciler birden fazla kod tercih etmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme temasında analizin rolünü anlamak üzere bir konu hakkında fikir değişikliği yapma sebeplerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin fikir değişikliği yapma sebebinin iki ana kategoride yer aldığı görülmüştür. Bireysel eleştiri (n27) kategorisinde görüş bildiren öğrencilerin fikirlerini değiştiren sebepler koda çevrildiğinde yeni fikrin makul olması (n15), mevcut fikrin geçersizliği ve kuvvetli argüman (n5) ile karşılaşmıştır. Çevre etkisi (n19) kategorisinde yer alan kodlara bakıldığında öğrencilerin fikir değişikliği yapma sebepleri; yeni bilgi edinme (n7), aile faktörü (n5), yaşanan deneyimin artması (n4) ve ikna edilme (n3) olduğu görülmektedir.

Bireysel eleştiri kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 11: Ben fikrimi değiştirmemdeki benim için asıl sebep karşı tarafın fikrinin benimkinden daha mantıklı daha düzgün gelmesi çünkü yani burada aslında sen bunu yapma etme demeleri değil de daha çok benim kafa yapıma fikrime uyması bence önemli. Hem benim fikrime uyması hem de bence daha mantıklı olması benim kafama yatması yeterli.

Öğrenci 14: Fikir değişikliği üzerinde çok düşündüğümüz olur genellikle bize çok düşününce saçma gelmeye başlar. Başkalarının dediklerinden etkileniriz ve artık o düşündüğümüzün bir değeri, mantığı kalmaz bizim için. Aslında burada daha doğru düşünüyormuş gibi bir düşünceye kapılırız. Kendi fikrimiz mantıksız gelmeye başlar.

Öğrenci 13: Bir konuda büyük ihtimalle güçlü argümanlar veya mantıklı nedenler sebep olur. Atıyorum ben bir konuda diyorum ki işte hayır sağ taraftaki seçenek daha mantıklı ama arkadaşım diyor ki hayır sol taraftaki seçenek daha mantıklı. Eğer karşıdaki arkadaşım sağ taraftaki seçeneğin mantıklı olma nedenlerinden daha güçlü bir şey sunuyorsa, daha güçlü bir argüman sunuyorsa, ben kendi fikrimden sonra fikrim daha mantıklı olduğunu düşünüp onun fikrinin o fikrin daha mantıklı olduğu kanısına varabiliriz.

Çevre Etkisi kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 16: Öğrendiğim bir bilgi arkadaşımın dediği gibi bana verdiği bir düşünce tarzı. Yani katılabiliyim katılmayabilirim. O yönden bakınca daha mantıklı gelebilir, gelmeyebilir ya da bir bilgiyi öğrenince yani değiştirebilirim.

Öğrenci 5: Hocam özetle çevrem, ailem ve tecrübelerim.

Öğrenci 7: Belki de konu hakkında zamanda dayandığı dayanağının geçerliliğini yitirmesi olabilir. Belki de yaşadığım tecrübenin benim durumumun tersinin doğru olduğunu kanıtlaması veya bir hipotezinin argümanının mantıklı bir sebebe dayandırılarak çürütülmesi bu sebepler arasında olabilir. Ama bence genelde en çok bu tecrübelerin, bu fikirlerin, düşüncelerin değişimine sebep olan, en sık sebep olan şey bence yaşanan tecrübelerimizin değişmesi ve hayatın bizi kendi içinde giderek hayatın bizi değiştirmesidir diye düşünüyorum.

Öğrenci 6: Örnek vereyim; biz bir tane kitapla ilgili konuşuyoruz. Hangi kitabın daha iyi olduğu konusunda konuşuyoruz. Diğer arkadaşlarım şu kitap daha iyi çünkü şöyle şöyle diyor ve benim de isteklerimi karşılıyorsa o beni ikna etmeyi başardı. Eğer böyle söylerse ben onun fikrine katılırım.

8.8. Öğrencilerin Felsefe Dersinin Kendilerine Faydaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan yarı yapılandırılmış görüşmelere dair sekizinci alt problem “Öğrenciler felsefe dersinin kendisine katkısı hakkında ne düşünüyor?” sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 26’da düzenlenmiştir.

Tablo 26. Öğrencilerin Felsefe Dersinin Kendilerine Katkısı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Felsefe Dersinin Öğrenci Üzerindeki Etkileri	
Kategoriler	Kodlar	n
Eleştirel Düşünce Gelişimi n29	Geniş bakış açısı	19
	Sorgulama	5
	Derin düşünme	5
İletişim Becerisi n18	İfade gücünü kuvvetlendirme	8
	Argüman geliştirme	6
	Medeni tartışma	4
Kişisel ve Sosyal Gelişim n16	Yeniliğe açık olma	12
	Özgüven geliştirme	2
	Genel kültür	2

*Öğrenciler birden fazla kod tercih etmiştir.

Öğrencilere, felsefe dersinin öğrenci üzerindeki etkileri temasında, felsefenin katkısına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, üç ana kategori oluşturulmuş ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar kodlara dönüştürülmüştür.

Öğrenciler, felsefe dersinin en önemli katkısı olarak eleştirel düşünce gelişimini (n29) vurgulamışlardır. Ayrıca, felsefe dersinde tartışma süreçlerine katılabilmek için iletişim becerilerini (n18) kullandıklarını ve geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, felsefe derslerinin kişisel ve sosyal gelişimlerini (n16) de desteklediğini dile getirmiştir.

Bulgular detaylı bir şekilde incelendiğinde, felsefe dersinin geniş bir bakış açısı (n19) sunduğu, farklı görüşlerin birlikteliğiyle yeniliğe açık olma (n12) durumlarının geliştiği, kendi görüşlerini dile getirirken ifade gücünü artırdığı (n8) ve argüman geliştirme becerisini güçlendirdiği (n6) yönünde görüşler bildirilmiştir.

Felsefe dersinin katkısı olarak daha az dile getirilen unsurlar ise şunlar olmuştur: sorgulama (n5), derin düşünme (n5), medeni tartışma (n2), özgüven geliştirme (n2) ve genel kültür (n2).

Eleştirel düşünce gelişimi kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 5: *Felsefe dersleri çoğu zaman farklı bir düşünce tarzı ya da düşünce katıyor ayrıca yeni mitoloji bilgileri anlattığınızda da farklı bilgiler ediniyoruz. Ama bazen sorular cidden zorlayıcı olduğunda o zaman sadece daha da zorlayıcı. Zihnimizi daha çok zorlamak istediğinizi düşünüyorum.*

Öğrenci 4: *Yani evet oldu. Çünkü hem bu bakış açımızı değiştirdi, toplumda daha sosyal bir kişilik olmamızı sağladı bence. Yani kendim için söylüyorum. O yüzden bence etkisi var.*

Öğrenci 14: *Ben de öyle düşünüyorum. Bence felsefe dersleri bize gayet yararlı. Çünkü arkadaşlarım bir konu hakkında konuşurken biri bir fikrini belirttiğinde benim elim havadayken ben tam bir şey söyleyecekken hemen elimi indiriyorum. Çünkü aslında evet, bu daha mantıklı. Bugün bu konu hakkında da düşünmeliyim biraz bence dediğim, bunun yanında saçma kalıyor diye düşündüğüm oldu. Ve bu konular mesela eski Yunan tarihlerinden gelen konular. Normalde hiç mesela evde sıkıldığımda bakacağım konular değil ama burada böyle konuştukça sonra eve gittiğimde düşünüyorum aslında nasıl olabilirdi diye?*

İletişim becerisi kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 12: *Hocam tabi ki de oldu. Zaten farklı düşünmemizi sağlayan, felsefe dersi. Sorulara eskiden belki... yani aslında kendimi ifade ediş şeklim değişti. Önceden daha farklı ediyordum şimdi daha farklı ve insanlar daha rahat anlıyorlar. Öyle katkı sağladı.*

Öğrenci 6: *Felsefe dersi bize en önemli olarak medeniyet, medeni bir şekilde tartışmamızı sağladı. Mesela normalde tartışırken birisi el kaldırırken diğeri çılgık*

atarak konuşuyor diğeri araya giriyor başka biri bağırtıyor hoca araya girip durduruyor. O yüzden medeni bir şekilde tartışmamıza yardımcı oldu felsefe dersi.

Öğrenci 5: Evet. Mesela ben bir fikir sunarken ya da kendi düşüncemizi sunarken felsefe dersinde edindiklerimden yararlanıyorum. Bu ders sayesinde hem fikirlerimi düzgün sunmayı hem de düzgün fikir oluşturmayı öğrendim.

Kişisel ve sosyal gelişim kategorisine ilişkin örnek öğrenci cevapları,

Öğrenci 11: Felsefe dersinin katkısı var, çünkü önceden ben sevmediğim birisinin fikrini umursamazdım. ‘Şimdiye dek hiç doğru fikri olmadı ki’ gibi onu rencide edici sözler bile söylediğim olurdu ama felsefe derslerinden sonra artık o kişinin fikirlerinin de doğru olabileceğini, o kişiyi de dinlemeyi öğrendim yani aslında çok büyük bir faydası var. Bana çok şey kattı hayata bakış açımı değiştirdi. Hayatta bazı çıkmaz sorular var ve her sorunun bir cevabı olmak zorunda değil benim kendimin bir fikri bir karakterimin olması lazım. Ve bu fikirlere uyan bir karakterle benim hayatımı sürdürmem lazım. O yüzden aslında fikirlerimi karakterime göre değiştirmem gerektiğini öğrendim ben felsefe derslerinde.

Öğrenci 12: Felsefe dersi bana çok şey kattı. Eleştirel düşünme yeteneği, sonra farklı açılardan bakma yeteneği. Mesela bir konuya 6 7 tane farklı açıdan bakabiliyorum. Sonra insanların fikirlerini daha iyi dinliyorum. Önyargısız bir şekilde ve fikirlerimi daha özgüvenli bir şekilde söylemeyi kazandırdı bana.

Öğrenci 10: Ben de olduğunu düşünüyorum. Sonuçta siz hani bize Felsefe Gemisi diye bir kitap okumuştunuz, orada Odysseus gibi bir sürü mitolojik karakteri öğrendik ve bu da genel kültür de bize yardım etti. Bu yüzden de hem konuşma açısından hem de genel kültür açısından hem de düşünce açısından ben yardım olduğunu düşünüyorum şahsen.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları P4C yaklaşımının öğrencilerin hem eleştirel düşünme hem de eleştirel konuşma eğilimlerinde anlamlı bir gelişme sağladığını ortaya koymuştur. Nicel ve nitel bulgular bir arada değerlendirildiğinde bu yaklaşımın öğrencilerin bilişsel, etik ve sosyal boyutlarda bütüncül bir gelişimi desteklediği görülmektedir.

P4C'nin temelinde yer alan eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerileri, öğrencilerin salt bilgi edinmenin ötesine geçerek sorgulama, anlam üretme ve gerekçelendirme gibi yüksek düzey düşünme becerilerini kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Lipman'ın felsefi sorgulamaya dayalı modelinden esinlenen uygulamalar öğrencilerin eleştirel bir tutum geliştirmelerine olanak tanımıştır. Bu bağlamda çalışmanın nitel verileri öğrencilerin etik duyarlılık geliştirdiğini, fikirlerini saygılı ve gerekçeli bir şekilde ifade ettiklerini ve felsefi diyalogun onların sosyal etkileşimlerini olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.

Cinsiyet değişkeni bağlamında, çalışmada erkek öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin daha belirgin geliştiği tespit edilmiştir. Ancak bu durum literatürle karşılaştırıldığında farklılıklar göstermektedir. Ay ve Akgöl'ün (2008) 2000 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada, kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aslanyürek Sezer vd. (2022) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında ise cinsiyetin kız öğrenciler lehine zayıf düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mete'nin (2021) araştırması ise cinsiyetin belirleyici bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Bu farklı bulgular cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisinin çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte çalışmadan elde edilen bulgular Akkocaoğlu Çayır (2021), Zulkifli ve Hashim (2020), ve Erdoğan (2018) tarafından ortaya konan bulgularla örtüşmektedir.

Sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde hem 6. hem de 7. sınıf öğrencilerinde anlamlı artış saptanmış ancak 6. sınıf öğrencilerinde bu artış daha belirgin olmuştur. Bu durum düşünsel becerilerin gelişiminde erken yaşların avantaj sağlayabileceğini düşünmeyi olanaklı kılmaktadır. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ile ilgili

bulgular ise tüm gruplarda anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuş özellikle anne eğitim düzeyi lisansüstü ve baba eğitim düzeyi lisans olan öğrencilerde bu farkın daha belirgin olduğu görülmüştür. Çolak ve arkadaşları (2019) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında ebeveyn eğitiminin eleştirel düşünme eğilimine düşük düzeyde de olsa etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Eleştirel konuşma eğilimi de nicel bulgular doğrultusunda tüm alt boyutlarda anlamlı artış göstermekle birlikte kız öğrencilerdeki artış daha belirgindir. Karatekin vd. (2012) ve Kocaman (2006) benzer çalışmalarda bu durum desteklenmektedir. Ancak Sekin ve Ercoşkun (2025) ile Özden (2018) cinsiyetin belirleyici olmadığını ortaya koymuştur. Bu farklılıklar cinsiyetin tek başına eleştirel konuşma eğilimini açıklamada yeterli olmadığını göstermektedir.

Sınıf düzeyine göre eleştirel konuşma becerilerindeki farklılıklar da 6. sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır. Bilgin (2015), Dalkılıç (2011), Karatekin vd. (2012) ve Trickey & Topping (2004) gibi çalışmalar bu bulgularla paralellik göstermektedir. Anne-baba eğitim düzeyi ile konuşma becerisi arasındaki ilişkide tüm seviyelerde anlamlı fark bulunsa da lisans seviyesindeki ebeveynlerdeki farkın daha belirgin olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum Dalkılıç (2011), Karatekin vd. (2012) ve Köksal & Çöğmen (2018) tarafından desteklenmektedir.

Ayrıca Rahmawati (2018) tarafından yürütülen bir çalışma eleştirel düşünmenin konuşma becerisine katkı sunduğuna işaret ederken Uğurlu (2018), cinsiyet farkının anlamlı olmadığını belirtmiştir. Köksal ve Çöğmen (2018) ise kız öğrencilerin lehine bulgulara ulaşmıştır. Karadağ ve Demirtaş'ın (2018) okul öncesi dönemde yaptıkları çalışma da hem eleştirel düşünme hem de dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın nitel bulguları felsefi soruşturmalara dayalı uygulamaların öğrencilerin sosyal etkileşimleri, etik duyarlılıkları ve bilişsel yetkinliklerinde farkındalık geliştirdiğini göstermiştir. Aykırı fikirlere dair geliştirilen akıl yürütmeler, önyargı, otorite baskısı ve bireysel çıkar gibi nedenlerle ilişkilendirilmiştir. Bu durum, öğrencilerin sadece bilgi düzeyinde değil aynı zamanda etik ve duygusal alanlarda da gelişim kaydettiğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 2023–2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde özel bir kolejde öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 116 kişilik bir grupta yürütülmüş ve 36 hafta süresince uygulanan P4C (Çocuklar İçin Felsefe) oturumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel konuşma becerileri ve bu sürece dair öznel deneyimleri üzerindeki etkisi bütüncül olarak incelenmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular, P4C uygulamalarının öğrencilerin bilişsel, sosyal, etik ve iletişimsel gelişimlerine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan ön test-son test verileri öğrencilerin hem eleştirel düşünme hem de eleştirel konuşma becerilerinde anlamlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle eleştirel düşünmenin alt boyutlarında yer alan diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alanlarında pozitif yönde ilerleme kaydedilmiştir. Eleştirel konuşmanın alt boyutları olan konuşma öncesi, konuşma sırası ve konuşma sonrası değerlendirmelerinde de benzer şekilde anlamlı artışlar görülmüştür. Bu sonuçlar P4C yaklaşımının yalnızca düşünmeyi teşvik etmekle kalmayıp konuşma süreçlerini de sistematik ve bilinçli hâle getirdiğini göstermektedir.

Cinsiyet değişkeni incelendiğinde erkek öğrencilerde eleştirel düşünme eğilimlerinin kız öğrencilerde ise eleştirel konuşma eğilimlerinin daha belirgin gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Sınıf düzeyine göre yapılan değerlendirmelerde her iki düzeyde de gelişim saptanmış ancak 6. sınıf öğrencilerinin sonuçlarının daha belirgin olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, erken yaşta başlatılan felsefi sorgulamanın öğrencilerin gelişimine daha güçlü katkılar sunduğu yönündeki görüşleri desteklemektedir.

Anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre değerlendirildiğinde her düzeyde gelişim görülmekle birlikte özellikle anne eğitim düzeyi lisansüstü, baba eğitim düzeyi ise lisans olan öğrencilerin gelişiminde daha belirgin farklar ortaya çıkmıştır. Bu durum aile kültürünün, öğrencilerin düşünme ve ifade becerileri üzerinde dolaylı fakat etkili bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir.

Nitel bulgular P4C sürecinin öğrencilerin yalnızca bilişsel becerilerini değil sosyal, etik ve kişisel farkındalıklarını da geliştirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin fikir çeşitliliğini gelişimin ve yaratıcılığın temel unsuru olarak görmeleri “tek tipleşme”, “bilimsel ilerlemenin durması” ve “yaratıcılığın kaybı” gibi kavramlarla ifade ettikleri eleştiriler onların sorgulama ve alternatif üretme becerilerini derinleştirdiklerini göstermektedir. Aykırı fikirleri reddetme nedenleri arasında hatalı akıl yürütme, otorite korkusu, toplumsal önyargı ve bireysel çıkar gibi unsurları belirtmeleri ise eleştirel düşünmenin yanı sıra etik sorgulamalar da gerçekleştirdiklerine işaret etmektedir.

Öğrenciler konuşma süreçlerinde fikirlerini açık, anlaşılır, gerekçeli ve saygılı biçimde ifade etmeye önem vermiş anlaşılamadığını fark ettiklerinde farklı anlatım yollarına başvurarak karşı tarafla anlamı yeniden kurmayı denemiştir. Bu durum, onların sadece konuşma becerilerinde değil, aynı zamanda özenli ve etik düşünme alışkanlıklarında da ilerleme sağladığını ortaya koymaktadır.

Özellikle dikkat çeken başka bir bulgu ise öğrencilerin kişisel olarak hoşlanmadıkları arkadaşlarının fikirlerine karşı tutumlarıdır. Büyük çoğunluk bu tür durumlarda bile fikirlerin niteliğine odaklanarak duygusal önyargılardan uzaklaştıklarını ve fikirlerin gerekçesine, tutarlılığına ve doğruluğuna dikkat ettiklerini belirtmiştir. Bu eleştirel düşünmenin yalnızca mantıksal değil aynı zamanda duygusal farkındalıkla da bütünleştiğini göstermektedir.

Ayrıca öğrencilerin fikirlerini değiştirme nedenleri incelendiğinde çoğunun mantıksal geçerliliği olan yeni argümanlarla karşılaştığında ya da yeni bilgi edindiğinde düşüncesini güncellediği görülmüştür. Bununla birlikte kişisel deneyimler ve çevresel faktörler de bu süreçte etkili olmuştur. Bu durum düşünsel esnekliklerinin ve çok boyutlu düşünme becerilerinin geliştiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Felsefe dersinin bireysel katkılarına dair öğrencilerin değerlendirmeleri de dikkat çekicidir. Öğrenciler bu süreçte daha geniş bakış açıları kazandıklarını, sorgulama alışkanlığı geliştirdiklerini, doğru bilgiye ulaşma becerilerinde ilerleme sağladıklarını ve genel kültür seviyelerinin arttığını ifade etmiştir. Ayrıca iletişim becerilerinde gelişim, özgüven kazanımı ve medeni şekilde tartışabilme gibi sosyal ve duyuşsal kazanımların da önemli ölçüde arttığı anlaşılmaktadır.

Tüm bu bulgular doğrultusunda P4C yönteminin öğrencilerin düşünsel, iletişimsel, etik ve kişisel gelişimlerine bütüncül katkılar sunduğu söylenebilir. Bu çalışma Türkiye’de henüz yeterince yaygınlaşmamış olan felsefi soruşturma temelli eğitimin sınıf içi uygulamalarda nasıl somut çıktılar doğurabileceğini ortaya koymuş ve P4C’nin hem bireysel hem toplumsal düzeyde bir düşünme kültürü inşasında etkili bir araç olduğunu göstermiştir.

Öneriler

Çalışmadan ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olarak ortaya konulan önerileri şu şekilde ifade edebiliriz.

Çocuklar için Felsefe yaklaşımından elde edilen kazanımlara baktığımızda sahada yer alan eğitimcilere hizmet içi eğitimlerle Çocuklar için Felsefe yaklaşımı tanıtılmalı ve uygulama deneyimi sağlanmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı ders kitaplarının içerikleri oluşturulurken Çocuklar için Felsefe yaklaşımı temelli etkinliklere yer verilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımının Türkiye’de sistemli ve yaygın bir biçimde uygulanabilmesi amacıyla, öğretmenler, araştırmacılar ve akademisyenlerin iş birliği içerisinde yürüteceği kapsamlı bir müfredat geliştirme sürecini teşvik etmeli ve desteklemelidir.

Çocuklar için Felsefe yaklaşımı temelli hazırlanan kitaplar desteklenmeli ve teşvik edilmelidir. Üniversitelerin eğitim fakültelerine ve zaman zaman açılan pedagojik formasyon programlarına yönelik Çocuklar için Felsefe yaklaşımına ilişkin bir ders eklenmelidir.

Çocuklar için Felsefe yaklaşımı etkisini uzun vadede toplumda gösterdiği düşünüldüğünde anaokulundan lisans eğitimine dek tüm kademelerdeki eğitim müfredatlarında yer alması sağlanmalıdır. Birçok farklı eğitim kurumundan alınan “Çocuklar için Felsefe Eğitimci Eğitimi” ülke genelinde içerik ve yöntem açısından standardize edilmeli ve uygulayıcıların paylaşım ve gelişimine olanak sağlayabileceği çalıştaylar MEB tarafından düzenlenmelidir.

Bu araştırmada çocuklar için felsefe yaklaşımı 36 hafta boyunca uygulanmıştır. Eleştirel düşünme ve konuşma becerisinin uzun sürede kazanıldığı düşünüldüğünde,

uzun süreli etkilerini ölçebilmek adına daha sonra yapılacak uygulamalarda bu süre uzatılabilir. Bu araştırmada 2023-2024 eğitim öğretim yılı boyunca haftada 1 kez olmak üzere çocuklarla felsefe oturumları gerçekleştirilmiştir. Çocuklar için Felsefe oturumlarının, diğer disiplinlerin içeriklerine entegre edilerek hazırlanan etkinlik planlarıyla birlikte uygulanmasının, etkinliklerin etkililiği açısından bir fark yaratıp yaratmadığı gelecekteki çalışmalarda incelenebilir.

Ülkemizde son yıllarda ilgi gören bir alan olan Çocuklar için Felsefe yaklaşımına ilişkin istenen düzeyde araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle alanla ilgilenen araştırmacılar desteklenmeli ve teşvik edilmelidir. Çocuklar için Felsefe yaklaşımını Türkiye’de uygulayabilen okulların süreklilikleri göz önünde bulundurularak öğrencilere etkisinin karşılaştırılacağı bir araştırma yapılabilir. Gerçekleştirilecek çalışmalarda katılımcı olarak farklı nitelikteki okullar tercih edilebilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, Oya. *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık, 4. Basım, 2003.
- Akbıyık, Cenk - Seferoğlu, S. Sadi. “Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3/32 (2002), 90-99.
- Akkocaoğlu Çayır, Nihan. *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora 2015.
- Akkocaoğlu Çayır, Nihan. *Öğretmenler İçin Çocuklarla Felsefe (P4C) Rehberi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Basım, 2021.
- Akkocaoğlu Çayır, Nihan - Akkoyunlu, Buket. “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma”. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* 7/2 (2016), 97-133.
- Aslanyürek Sezer, Emine – Eminoğlu Küçüktepe, Seval – Yıldız, Nilgün. “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2022), 1-42.
- Ay, Şule – Akgöl, Halim. “Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi”. *Journal of Theoretical Educational Science*. 1/2 (2008), 65-75.
- Aydoğan, Burak. *Çevrimiçi Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Öğrenenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Deneyimlerine Etkisi*. İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2024.
- Baki, Adnan - Gökçek, Tuba. “Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11/42 (2012), 1-21.
- Bayat, Nihat. “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Akademik Yazma Başarıları Arasındaki İlişki”. *Eğitim ve Bilim* 39/173 (2014), 155-168.
- Belet Boyacı, Şerife Dilek - Güner, Mediha - Babadağ, Gonca. “Dünyada Başka Şekilde Yaşamak da Mümkün mü?” Değer Eğitiminde “Küçük Kara Balık” Örneği”. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 5/3 (2017), 172-194.
- Bilgin, Hacer Can. *Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2015.
- Billington, Josie - Sperlinger, Tom. “Where Does Literary Study Happen? Two Case Studies”. *Teaching in Higher Education* 16/5 (2011), 505-516.
- Boyacı, Nihal, Karadağ, Filiz - Gülenç, Kurtul. “Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar”. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* (2018), 145-173. 10.20981/kaygi.474657

- Bozer, Elif Nur - Kurnaz, Ahmet. *Uyuyan Zihinleri Uyandırma: Sokratik Sorgulama*. Konya: Çizgi Kitabevi, 2016.
- Can, Şendil – Kaymakçı, Güliz. “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri”. *Education Sciences* 10/2 (2015), 66-83.
- Çalışkan Akçetin, Nurhayat. “Eğitim, Felsefe ve P4C”. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* 22/3 (2023), 59-91.
- Çolak, İbrahim – Tükkaş Anasız, Burcu – Yorulmaz, Yılmaz İlker – Duman, Ahmet. “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması”. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 10/1 (2019), 67-86.
- Çotuksöken, Betül - Tepe, Harun. *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2. Basım, 2015.
- Dalkılıç, Mehmet. *İlköğretim Öğrencilerinin Sportif Faaliyetlere Katılım Düzeyi ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Karaman: Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2011.
- Demirel, Özcan. *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1999.
- Dikmelik, Ediz. *Sorgulayan Çocuklar Çocuklarla Felsefe El Kitabı*. İstanbul: Epsilon Yayınları, 2022.
- Direk, Nuran. *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık, 2002.
- Doğan, Yusuf. “Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7/1 (2009), 185-204.
- Erdem, Ali Rıza - Yazıcıoğlu, Aylin. “Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki”. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 5/9 (2015), 27-41.
- Erdoğan, İrfan. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2012.
- Erdoğan, Pınar. *Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2018.
- Ergün, Mustafa. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları, 1994.
- Ferreira, Louise Brandes Moura. *The Role Of A Science Story, Activities, And Dialogue Modeled On Philosophy For Children in Teaching Basic Science Process Skills to Fifth Graders*. Montclair State University, 2004.

- Fisher, Robert. *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry In The Classroom*. A&C Black, 2013.
- Frazer, James George. çev. Nur Nirven. *Bibliotheka: Yunan Mitolojisi*. ed. İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2. Basım, 2020.
- Fromm, Erich. *Sevme Sanatı*. çev. Işıtan Gündüz. İstanbul: Say Yayınları, 2020.
- Gelen, İsmail. “P21 Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları)”. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1/2 (2017), 15-29.
- Gregory, Maughn. “Philosophy For Children And Its Critics: A Mendham Dialogue”. *Journal of Philosophy of Education* 45/2 (2011), 199-219.
- Günay, Durmuş. “Türkiye’de Lisansüstü Eğitim ve Lisansüstü Eğitime Felsefî Bir Bakış”. *Üniversite Araştırmaları Dergisi* 1/2 (2018), 71-88.
- İlhan Tunç, Aynur. “Çocuklarla Felsefe”. *Çocuk ve Medeniyet* 2/4 (2017), 71-90.
- İslamoğlu, Ahmet Hamdi - Alınacak, Ümit. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulmalı*. İstanbul: Beta Yayınevi, 5. Baskı. Basım, 2016.
- Kant, Immanuel. *Eğitim Üzerine*. İstanbul: Say Yayınları, 2009.
- Karadağ, Filiz – Demirtaş, Vesile Yıldız. “Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı’nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkililiği”. *Eğitim ve Bilim* 43/195 (2018).
- Karakaya, Zeki. “Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 6/4 (2006), 23-37.
- Karatekin, Kadir – Sönmez, Ömer Faruk – Kuş, Zafer. “İlköğretim Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7/3 (2012).
- Kaya, Hülya. *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 1997.
- Kocaman Vijdan. *Çocuklarda İletişim Becerilerini Artırma Yöntemleri*. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2006.
- Köksal, Necla - Çoğmen, Suna. “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve İletişim Becerileri”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 44/44 (2018), 278-296.
- Le Guin, Ursula K. *Rüzgarın On İki Köşesi*. çev. Aysun Babacan. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 3. Basım, 2011.

- Lipman, Matthew. *Felsefe Okulda*. çev. Mehmet Kerem. İstanbul: Usturlab Kitap, 1. Basım, 2023.
- Lipman, Matthew. *Pixie*. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1981.
- Lipman, Matthew. *Thinking in Education*. Cambridge University Press, 2. Basım, 2003.
- Lipman, Matthew - Sharp, Ann Margaret - Oscanyan, Frederick S. *Felsefe Sınıfı*. çev. Mehmet Kerem. İstanbul: Usturlab Kitaplığı, 1. Basım, 2023.
- Matthews, Gareth B. *Çocukluk Felsefesi*. çev. Gülcan Ergün. İstanbul: Say Yayınları, 1. Basım, 2023.
- Mete, Gülşah. “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 9/2 (2001), 492-509.
- McCall, Catherine C. *Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama* çev. Bihal Petek Boyacı Kurtul Gülenç. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2023.
- Naji, Saeed. “An Interview with Matthew Lipman”. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 17/4 (2005), 23-29.
- Okur, Melek. *Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2008.
- Özcan, Suna. “Çocuk Edebiyatında Çıtır Çıtır Felsefe Serisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Kazandırmadaki Rolü”. *Edebi Eleştiri Dergisi* 7/1 (2023), 118-129.
- Özdemir, Özge. “Dünyada Çocuklar İçin Felsefe: Tarihçe ve Güncel Çalışmalar”. *Arkhe-Logos* 6 (2018a), 149-165.
- Özdemir, Özge. *Felsefe Sınıfı İlkokul Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Çocuklarla Felsefe Uygulamaları*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.
- Paul, Richard - Elder, Linda. “Eleştirel Düşünme Kavramı”. *Kritik Düşünce: Yaşamın ve Öğrenmenin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar*. ed. Ayşe Esra Aslan-Gamze Sart. xxvii-xxviii. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 3. Basım, 2016.
- Rahmawati, Anggun. “EFL Students’ Critical Thinking in Speaking Activities (A Descriptive Study at English Conversation Club (ECC) in SMAN 1 Maja)”. *Journal of English Language Learning* 2/2 (2018), 318851.
- Sarıbaş, Süleyman - Babadağ, Gonca. “Temel Eğitimin Temel Sorunları”. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* 3/1 (2015), 18-34.

- Sekin, Vedat – Ercoşkun, Muhammet Hanifi. “Özel Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Konuşma Beceri Düzeylerinin İncelenmesi”. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi* 11/1 (2025), 1-15.
- Söylemez, Yusuf. *Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Geliştirilmesi* Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora, 2015.
- Şen, Seyit Nurullah. *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Empati Kurma Becerileri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2016.
- Tabak, Cihan. *Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. Budur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2011.
- Taş, Işıl. *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi* Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora, 2017.
- Tezcan, Mahmut. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi, 1985.
- Toraman, Sinem. “Karma Yöntemler Araştırması: Kısa Tarihi, Tanımı, Bakış Açıları Ve Temel Kavramlar/Mixed Methods Research: A Brief History, Definitions, Perspectives And Key Elements”. *Nitel Sosyal Bilimler* 3/1 (2021), 1-29.
- Torun, Fatma. *Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyon Temelli Öğretim ve Karar Verme Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015.
- Trickey, Steve - Topping, Keith J. “Philosophy For Children: A Systematic Review”. *Research papers in Education* 19/3 (2004), 365-380.
- Trilling, Bernie - Fadel, Charles. *21st Century Skills: Learning For Life in Our Times*. John Wiley & Sons, 2009.
- Tunalı, Selen Butgel, Gözü, Ömer - Özen, Göktuğ. “Nitel Ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Bir Arada Kullanılması “Karma Araştırma Yöntemi””. *Kurgu* 24/2 (2016), 106-112.
- Uçak, Selim - Erdem, Hasan Haluk. “Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi””. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 6/1 (2020), 76-93.
- Uğurlu, Mustafa. *İngilizce Öğrenme Sürecinde Konuşma Edimi İle Eleştirel Düşünme Becerisi Arasındaki İlişki*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2018.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Philosophy A School Of Freedom*. 2007.
- Vansieleghem, Nancy. "Philosophy For Children As The Wind Of Thinking". *Journal of Philosophy of Education* 39/1 (2005), 19–35.
- Vansieleghem, Nancy - Kennedy, David. *Philosophy For Children in Transition: Problems And Prospects*. John Wiley & Sons, 2012.
- Vansieleghem, Nancy - Kennedy, David. "What is Philosophy For Children, What is Philosophy With Children After Matthew Lipman?". *Journal of Philosophy of Education* 45/2 (2011), 171-182.
- Wartenberg, Thomas E. *Big Ideas For Little Kids: Teaching Philosophy Through Children's Literature*. Rowman & Littlefield, 2014.
- Worley, Peter. *Felsefe Gemisi: Odysseia ile Çocuklar İçin Felsefe*. çev. Tuğçe Büyükuğurlu. İstanbul: Paraşüt Kitap, 2023.
- Worley, Peter. *Felsefe Makinesi*. çev. Tuğçe Ebeseek Büyükuğurlu. İstanbul: Paraşüt Kitap, 1. Basım, 2019.
- Yıldırım Döner, Seyhan - Demir, Sezgin. "Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2022), 1-30.
- Zulkıflı, Hafızhah - Hashim, Rosnani. "Philosophy For Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class". *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19/2 (2020), 29-45.
- About ICPIC. Erişim 1 Ağustos 2024. <https://www.icpic.org/about-us/>
- Güncel Türkçe Sözlük. Erişim 3 Nisan 2025. <https://sozluk.gov.tr>
- Nuran Direk'le Söyleşi. Little Thinkers Society, 2018b. Erişim 15 Ağustos 2024. <https://medium.com/@ltsegitim/cocuklar-icin-felsefe-hakkiyla-yapilsin-isterim-ad033082f2e1>
- Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi. Erişim 11 Mart 2025. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- TFK Hakkında. Erişim 25 Mart 2025. <https://www.tfk.org.tr>

EKLER

Ek-1. Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

Bu çalışma ortaokul düzeyindeki öğrencilerin P4C uygulamaları sonrasındaki Eleştirel düşünme eğilimindeki değişimi ölçmek için kullanılacaktır.
Lütfen aşağıdaki ilgili kutucukları doldurunuz.

Sınıf Düzeyi: 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐

Anne Eğitim Durumu: İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü ☐

Baba Eğitim Durumu: İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü ☐

Her Hafta Düzenli Olarak Kitap Okurum: Evet ☐ Hayır ☐

Felsefeye İlgin Var: Evet ☐ Hayır ☐

Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen eleştirel düşünme eğiliminizi göz önünde bulundurunuz. Lütfen boşluk bırakmayınız.	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇ
1. Çevremdeki insanların fikirlerini dikkatlice dinlerim.					
2. İnsanların fikirlerini oluşturan nedenleri önemserim.					
3. Problemlere ürettiğim çözümleri paylaşırken kendime güvenirim.					
4. Karşıt fikirleri değerlendirirken tarafsız davranırım.					
5. Bir durumu tüm yönleri ile tanımlayabilirim.					
6. Fikirlerimin arkasında durabilirim.					
7. Bir probleme getirdiğim çözümün neden doğru olduğunu açıklayabilirim.					
8. Bilgiyi edinmeye meraklıyım.					
9. Kendi düşüncelerimin farkındayım.					
10. İnsanlarla herhangi bir konu üzerinde tartışmalarda bulunmayı severim.					
11. Bir cümledeki ön yargıyı sezebilirim.					
12. Bir olayın temelindeki nedenleri keşfetmek benim için önemlidir.					
13. Çevremdeki insanların fikirlerini tarafsız bir şekilde dinlerim.					
14. Problem çözme konusunda kendime güvenirim.					
15. Mantık hatalarını tanımlayabilirim.					
16. Düşünce sürecimde temel amacım doğrulara ulaşmaktır.					
17. Olayların detaylarına odaklanabilirim.					
18. Eleştirel düşünmeyi severim.					
19. Günlük hayatta eleştirel düşünmeye başvururum.					
20. Eleştirel düşünme benim için önemlidir.					
21. Eleştirel düşünmenin bana katkı sağladığını düşünüyorum.					

Ek-2. Eleştirel Konuşma Eğilim Ölçeği

Bu çalışma ortaokul düzeyindeki öğrencilerin P4C uygulamaları sonrasındaki Eleştirel düşünme eğilimindeki değişimi ölçmek için kullanılacaktır.
Lütfen aşağıdaki ilgili kutucukları doldurunuz.

Sınıf Düzeyi: 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐

Anne Eğitim Durumu: İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü ☐

Baba Eğitim Durumu: İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü ☐

Her Hafta Düzenli Olarak Kitap Okurum: Evet ☐ Hayır ☐

Felsefeye İlgin Var: Evet ☐ Hayır ☐

Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen eleştirel konuşma eğiliminizi göz önünde bulundurunuz. Lütfen boş bırakmayınız.	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HIÇ
1.Konuşmamı dinleyecek kişilerin, doğruluğundan kuşku edebilecekleri bilgileri nesnel kanıtlarla açıklaırım.					
2.Konuşmamda bir konu hakkında karşılaştırma yaptığımda önemli fark ve benzerlikleri belirtirim.					
3.Önyargılı dinleyicileri belirleyerek onların tuzak sorularına dikkatli cevaplar verebilirim.					
4.Konuşmamda ortaya koyduğum iddiaları neden-sonuç ilişkileriyle/ gerekçeleriyle açıklaırım.					
5.Dinleyici sorularına bakarak konuşmamda hangi bölümleri yeteri kadar açıklayamadığımı belirleyebilirim.					
6.Konuşurken doğru mesafede olup olmadığımı kontrol etme gereği duymam.					
7.Konuşmamın ahlak kurallarına uymasını önemserim.					
8.Konuşurken konuya karşı takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.					
9.Karşılıklı konuşmalarda diğer konuşmacıyı/ konuşmacıları dinleyerek konuşmama yön verebilirim.					
10.Sorduğum sorulara gelen cevaplara göre bildiklerimi yeniden düzenleyerek konuşmama devam ederim.					
11.Diğer derslerde öğrendiğim şeyleri de konuşmamda kullanırım.					
12.Konuşma konumla ilgili özgün çözüm önerileri getiririm.					
13.Konuştüğüm konuda sevdiğim yönleri ön plana çıkarırım.					
14.Konuşma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.					
15.Konuşmamda vereceğim bilgilerin ana düşünceyle yakından ilişkili olmasına dikkat ederim.					
16.Konuşma taslağımın bütününi okuduğumda genel mantığa aykırı kalan kısımlar üzerinde derinlemesine düşünme gereği duyarım.					
17.Yapacağım konuşmayı dinleyecek kişilerin gözüyle değerlendirerek gelebilecek olumlu-olumsuz eleştirileri tahmin etmeye çalışırım.					
18.Konuşma konumla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.					
19.Konuşmam bitince konuşmamı değerlendireceğim kriterleri belirlerim.					
20.Konuşmamı desteklemek için seçtiğim görsellerin konuşmamın içeriğini tam olarak yansıtmaya özen gösteririm.					
21.Hazırlıksız konuşmalarda yeterli bilgimin olmadığı durumlarda iyi bir dinleyici olmayı tercih ederim.					
22.Konuşacağım konuyu tam anlamıyla kapsayan ana fikir cümlesini soru olarak ifade edebilirim.					
23.Farklı konularda yaptığım yorumlarla ilgili uzman olduğumu düşündüğüm kişilerden fikir alırım.					
24.Konuşmam için kullandığımdan farklı bir anlatım biçimi kullansam konuşmamın nasıl olacağını tahmin etmeye çalışırım.					
25.Topluluk karşısında konuşacak kadar konuşmalarına güvenmem.					
26.Hakkında konuşacağım konunun önem derecesini belirleyebilirim.					
27.Konuşmamda kullanacağım ana düşünceyi destekleyecek yardımcı düşüncelerin en önemlilerini aralarında karşılaştırma yaparak belirlerim.					
28.Diksiyon kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi konuşmalarında uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.					
29.Jest-mimiklerle ilgili öğrendiklerimi konuşmalarında uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.					
30.Benimle aynı fikirde olmayan dinleyicilerin görüşlerinin tutarlılığına bakarım.					
31.Konuşmamın tamamını değerlendirdiğimde düşünme yapımın kaynaklanan aksaklıkları fark edebilirim.					
32.Konuşurken kullandığım jest-mimiklerin konuşmamın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.					

Ek-3. Grupla Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ELEŞTİREL KONUŞMA GRUPLA YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Sınıf:

Açıklama: Yapacağımız bu görüşmede sizin görüşlerinizi yakından tanıyabilmek amacıyla bazı sorular soracağım. Görüşmemiz yaklaşık olarak 40 dk. sürecektir. Bu sorular notla değerlendirilmeyecek ve sizinle ilgili başka bir şekilde de kullanılmayacaktır. Sorularla ilgili düşüncelerinizi dürüst, açık ve geniş bir şekilde belirtirseniz memnun olurum. Soruların dışında eklemek istediğiniz herhangi bir şey olursa ekleyebilirsiniz. Elde ettiğim tüm veriler gizli tutularak, araştırma için kullanılacaktır. Araştırma kapsamında görüşme talebimi kabul ederek zaman ayırdığınız ve sağladığınız katkılardan ötürü teşekkür ederim. Hazırsanız başlayalım.

1. Hepimiz bir konuda aynı düşünseydik nasıl olurdu?
2. Kimsenin kabul etmediği bir fikir neden kabul edilmemiştir?
3. Bir konuda farklı fikirlerin olmasının faydaları neler olabilir?
4. Fikrinizi ortaya koyarken nelere dikkat edersin?
5. Ortaya attığınız fikir anlaşılmadığında ne yaparsınız?
6. Arkadaşların herhangi bir konuda neden sizden farklı düşünüyor olabilir?
7. Bir konuda arkadaşına itiraz ederken nelere dikkat edersin?
8. Hoşlanmadığınız bir arkadaşınızın görüşlerini önemser misiniz? Nedenini açıklayınız.
9. Bilmediğiniz bir konu hakkında konuşur musunuz? Nedenini açıklayınız.
10. Bir konuda fikrinizi değiştirmenize ne sebep olur?
11. Felsefe dersleri size bir şey kattı mı? Açıklar mısınız?

Ek-4. Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği Kullanım İzni

KE

Kadriye Merve Enkavi
Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğiniz Hk.
Kime:

27 Ağustos 2023 15:24

🗑️ 🔍 🔄 📎

Seyhan Hocam merhaba,

Ben Merve Enkavi. Süleyman Demirel Üniversitesinde Felsefe alanında yüksek lisans yapıyorum, aynı zamanda felsefe öğretmeniyim.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde 2021 yılında yayınlanan "Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması" adlı makalenizi okudum ve çok beğendim.

Bu makalede geliştirdiğiniz ölçeği izminizle yüksek lisans tezimde Çocuklar İçin Felsefi Düşünme (P4C) yöntemini uyguladıktan sonra çocukların eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişimlerini incelemek amacıyla kullanmak istiyorum. Size bu konuyla ilgili şunu danışmak istiyorum: Ölçeği tezimde kullanmama izin verir misiniz?

Teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,

K. Merve Enkavi

Bahçeşehir Koleji
50. Yıl Kampüsü Çankaya/Ankara

SD

Seyhan Yıldırım Döner
Ynt: Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğiniz Hk.
Kime: Kadriye Merve Enkavi

27 Ağustos 2023 18:39

Merhaba Merve hocam.

Öncelikle teşekkür ederim. Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ni çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği gerekli notlarla birlikte ekte ekliyorum. Sormak istediğiniz bir konu olursa seve seve yardımcı olurum.

Katki sunması dileğiyle, iyi çalışmalar.

27 Ağu 2023 Paz 15:24 tarihinde Kadriye Merve Enkavi şunu yazdı:

[Kadriye Merve Enkavi adı kişiye ait metrin Daha Fazlasını Gör](#)



Ölçek Form_Son
(1) (1).docx

Ek-5. Eleştirel Konuşma Eğilim Ölçeği Kullanım İzni

KE

Kadriye Merve Enkavi
Eleştirel Konuşma Ölçeği
Kime:

4 Eylül 2023 14:42

Yusuf Hocam merhaba,

Ben Merve Enkavi. Süleyman Demirel Üniversitesinde Felsefe alanında yüksek lisans yapıyorum, aynı zamanda felsefe öğretmeniyim.

2015 Yılında yayınlanan "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Geliştirilmesi" adlı tezini okudum ve çok beğendim.

Bu makalede geliştirdiğiniz ölçeği izminizle yüksek lisans tezimde Çocuklar İçin Felsefi Düşünme (P4C) yöntemini uyguladıktan sonra çocukların eleştirel konuşma becerilerini incelemek amacıyla kullanmak istiyorum. Size bu konuyla ilgili şunu danışmak istiyorum: bu ölçeği tezimde kullanmama izin verir misiniz? Verirseniz Nihai Formu benimle paylaşabilir misiniz?

Teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,

K. Merve Enkavi

Bahçeşehir Koleji
50. Yıl Kampüsü Çankaya/Ankara

YS

Yusuf SÖYLEMEZ
Ynt: Eleştirel Konuşma Ölçeği
Kime: Kadriye Merve Enkavi

5 Eylül 2023 16:57

Merhaba Sayın Hocam,

Eleştirel Konuşma Ölçeği'ni kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Ölçeğin nihai şekli tez içerisinde mevcut. İyi çalışmalar dilerim.

[Kadriye Merve Enkavi adı kişiye ait metrin Daha Fazlasını Gör](#)

Yusuf SÖYLEMEZ
Ağır İbrahim Çeçen Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Ek-6. Etik Kurul Onayı



Ek-7. Çocuklar için Felsefe Eğitim Sertifikası



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Kadriye Merve ENKAVİ

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi.: Hacettepe Üniversitesi / Felsefe Bölümü

Bilimsel Yayınlar ve Çalışmalar

Sözel Bildiri

14. Akdeniz Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Girne, 2025

“Çocuklara Eleştirel Düşünme Becerilerini Öğretme Yolu Olarak: Çocuklar için Felsefe” Kadriye Merve Enkavi, Prof. Dr. Nejdett Durak