

**T.C.**  
**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE PROGRAMININ 10. SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ayşe Korla Öztürk**

**Düzce**

**Haziran, 2022**



**T.C.**  
**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE PROGRAMININ 10. SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ayşe Korla Öztürk**

**Danışman: Doç. Dr. Şule AY**

**Düzce**

**Haziran, 2022**

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından .....Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan ..... (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye Doç.Dr. Şule AY (Danışman) (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza Yeri)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Enstitü Müd.

Prof.Dr. Zafer AKBAŞ

## ÖNSÖZ

21. yüzyılda teknolojik ilerlemenin çok hızlı olmasıyla birlikte birey için düşünme becerilerini geliştirmek zorunluluk haline gelmiştir. Bu durum özellikle eleştirel düşünme becerisi için geçerlidir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için hazırlanan çeşitli programlar bulunmakla birlikte son yıllarda Lipman tarafından geliştirilen Çocuklar için Felsefe programı büyük bir yayılma göstermektedir. Felsefenin disiplini, merak ve hayretle sorular sorması, eleştirel düşünmeye sevk etmesi, bireye iyi akıl yürütme becerisi kazandırması, şüphe ile bilgiye yaklaşması gibi özellikleri sayesinde bireyin düşünme becerilerini geliştirir. Çocuklar İçin Felsefe programı içinde sadece felsefeyi değil edebiyatı da barındırır. Özellikle uyarıcı olarak kullanılan edebi metinler, resimli çocuk kitapları, felsefi düşünme deneyleri, süreçte öğrencilere sunulur. Öğrenciler bu uyarıcılardan yola çıkarak sorular eşliğinde sorgulama yapar. Bu sorgulama süreci sorgulama topluluğu dinamiği ile bireysel olarak değil grup olarak yapılır. Bireyler kendi düşünme süreçleriyle birlikte gruptaki diğer bireylerin de düşünme süreçlerine katkı yapar.

Felsefe genel olarak bilginin peşinde koşmak, bilgiyi sevmek olarak tanımlanır. Aslında felsefe bize hangi düşüncenin diğerinden daha iyi olduğunu kanıtlar, böylelikle bireyin en iyi şekilde düşünmesini sağlar. Bu yönüyle çok faydalı ve uygulamaya dayalıdır. Çocuklar İçin Felsefe programında esas amaç felsefenin bu pratik yönünü açığa çıkartarak eleştirel, özenli, işbirlikçi, yaratıcı düşünme becerileri başta olmak üzere birçok beceri kazandırmaktır. Bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe programının eleştirel düşünme becerisine olan etkisi araştırılmak istenmiştir. Yüksek lisans ders aşamasında özellikle düşünme becerilerine yönelik aldığım dersler sayesinde çok değerli bilgiler edindim. Araştırma sürecinin başından itibaren her aşamasında özveri ve emeğini hiç esirgemeyen, görüş ve önerileri ile araştırmama büyük katkısı olan ve kendisinden ilham aldığım sevgili danışman hocam Sayın Doç.Dr. Şule Ay'a; kendilerinden ders aldığım ve her süreçte yardım ve desteklerini hissettiğim değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Abdullah ADIGÜZEL, Sayın Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ, Doç.Dr. Filiz EVRAN ACAR, Doç.Dr. Fahriye HAYIRSEVER, Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR'a ve yüksek lisans arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Araştırmamı yürütmemde bana destek olan, süreci uygulayan öğretmenim Sayın Tamer ÖZDEMİR'e ve uygulamaya katılan sevgili öğrencilerime çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans sürecinde hep yanımda olan sevgili annem, babam ve kız kardeşlerime, bana her daim desteklerini esirgemeyen eşimin ailesine ve sevgili eşim Ufuk ve canım oğlum Asaf Emir'e çok teşekkür ediyorum.

Ayşe KORLA ÖZTÜRK

Haziran, 2022



## ÖZET

### ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE PROGRAMININ 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ

**Korla Öztürk, Ayşe**

**Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şule Ay**

**Haziran 2022, 183 sayfa**

Bu çalışmanın temel amacı “Çocuklar için Felsefe” programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini incelemektir.

2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Batı Karadeniz bölgesindeki bir devlet lisesinde gerçekleşen bu araştırmada karma yöntem araştırmalarından yakınsak paralel karma desen kullanılmıştır. Araştırma deney grubunda 34 ve kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 68 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verilerinin bir kısmı ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden elde edilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grupları öğrencilerin 9. sınıf not ortalamaları, Felsefe dersi birinci dönem yazılı notları ve eleştirel düşünme yazılı ön test puanları dikkate alınarak belirlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1 ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; diğer deyişle deney ve kontrol grubunun birbirine eleştirel düşünme becerileri, akademik başarı ve Felsefe dersi başarısı açısından birbirine denk gruplar olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu derslerini okulda görev yapan Felsefe öğretmeni yürütmüştür. Araştırmacının katılımcı gözlemci olduğu çalışma toplam 8 hafta sürmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan Çocuklar İçin Felsefe ders planları, deney grubunda haftada bir ders saati olarak felsefe dersinde işlenmiştir. Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1 ön test ve Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 2 de son test olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubunda her hafta öğrenciler tarafından yansıtıcı günlükler doldurulmuş ve araştırmacı tarafından ders gözlem formları tutulmuştur.

Araştırma sonunda öğretmen görüşme formu ve öğrenci görüşme formu kullanılarak öğrenci ve öğretmenin araştırmayla ilgili görüşleri alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel veriler istatistik paket programıyla çözümlenmiştir. Deney ve kontrol grupları puanları eleştirel düşünme yazılı testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını analiz etmek için bağımsız gruplar t-testi; grup içi farklılığı test etmek için bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme son test puanlarının ön test puanlarına göre yüksek ve etki büyüklüğünün orta üstü düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme yazılı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuç olarak Çocuklar için Felsefe programının öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini arttırdığı görülmüştür. Kontrol grubunda devam edilen mevcut eğitimin araştırmanın bağımlı değişkeni olan eleştirel düşünmeyi geliştirmediği görülmüştür.

Araştırmanın nitel verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Deney grubu öğrencileriyle ve uygulamayı gerçekleştiren öğretmen ile yapılan görüşme verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler altı tema altında toplanmaktadır. Bu temalar; Çocuklar için Felsefe uygulaması, uygulamadaki hikayeler, uygulamadaki sorular, tartışma süreci, uygulamanın öğrenciye katkısı, eleştirel düşünmeye katkısıdır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler sekiz tema altında toplanmaktadır. Bu temalar şunlardır; Çocuklar için Felsefe uygulaması, ders planları, uygulamadaki hikayeler, uygulamadaki sorular, tartışma süreci, uygulamanın öğrenciye katkısı, eleştirel düşünmeye katkısı ve önerilerdir.

Sonuç olarak Çocuklar için Felsefe programı deneyimlerini 10. sınıf öğrencilerinin düşünme becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini, akıl yürütme becerilerini, felsefi sorgulama becerilerini, iş birliği becerilerini, kişisel, sosyal ve duygusal becerilerini, tartışma olgunluğunu, öğrenme becerilerini, iletişim becerilerini geliştiren bir uygulama olarak anlamlandırdıkları; öğretmenin de Çocuklar için Felsefe uygulamasını faydalı, etkili ve güzel, öğrenciye katkı sağlayan ve daha çok kişiye ulaşması gereken bir uygulama şeklinde anlamlandırdığı görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuklar için Felsefe (P4C), Eleştirel Düşünme, Lise Öğrencileri, Felsefe



## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF THE PHILOSOPHY PROGRAM FOR CHILDREN ON CRITICAL THINKING SKILLS OF 10TH GRADE STUDENTS**

**KORLA ÖZTÜRK, Ayşe**

**Master's Degree, Department of Educational Sciences**

**Advisor: Assoc. Prof. Dr. Şule AY**

**June 2022, 180 Pages**

The main purpose of this study is to examine the effect of the "Philosophy for Children" program on students' critical thinking skills.

In this research, which was carried out in a public high school in the Western Black Sea region in the second semester of the 2021-2022 academic year, a convergent parallel mixed design from mixed method research was used. The research was carried out on a total of 68 students, 34 in the experimental group and 34 in the control group. Some of the data of the study were obtained from the quasi-experimental design with pretest-posttest control group. The experimental and control groups of the research were determined by considering the students' 9th grade grade point averages, philosophy 1st semester exam grades and critical thinking written pre-test scores. There was no statistically significant difference between the Critical Thinking Written Test 1 pre-test scores; in other words, it was observed that the experimental and control groups were equivalent groups. The philosophy teacher working at the school conducted the experimental and control group lessons. The study, in which the researcher was a participant observer, lasted a total of 8 weeks. Philosophy for Children lesson plans prepared by the researcher were taught in the philosophy lesson once a week in the experimental group. Critical Thinking Written Test 1 was administered to the students in the experimental and control groups as a pre-test and Critical Thinking Written Test 2 as a post-test. In the experimental group, reflective diaries were filled by the students every week and lesson observation forms were kept by the researcher. At the end of the research, the

opinions of the students and teachers about the research were obtained by using the teacher interview form and the student interview form.

The quantitative data obtained from the research were analyzed with the statistical package program. Independent groups t-test was performed to analyze whether there was a statistically significant difference between the experimental and control groups scores. It was concluded that the critical thinking post-test scores of the experimental group students were higher than the pre-test scores and the effect size was above medium. As a result, it was seen that the Philosophy for Children program increased students' critical thinking skills. No significant difference was found between the critical thinking written pre-test and post-test scores of the control group students. In the control group, the current education was continued and it was observed that the current education did not develop critical thinking in students.

The qualitative data of the research were analyzed by content analysis. The interview data from the interviews with experimental group students and the teacher who carried out the practice with reflective diaries were analyzed by content analysis. These data are collected under six themes. Philosophy Practice for Children, Stories in Practice, Questions in Practice, Discussion Process, Contribution of Practice to Students, Contribution to Critical Thinking.

As a result, Philosophy for Children program is a practice that improves 10th grade students' thinking skills, critical thinking skills, reasoning skills, philosophical inquiry skills, cooperation skills, personal, social and emotional skills, discussion maturity, learning skills, and communication skills. It is interpreted that teaching Philosophy for Children is a useful, effective and good practice, contributing to the student and that it should reach more people.

Keywords: Philosophy for Children (P4C), Critical Thinking, High School, Philosophy

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....	i
ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	xi
<b>1.GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1.Problem .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2.Araştırmanın Amacı .....</b>	<b>5</b>
<b>1.3.Araştırmanın Önemi .....</b>	<b>6</b>
<b>1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları .....</b>	<b>7</b>
<b>1.5.Araştırmanın Sayıtları .....</b>	<b>7</b>
<b>1.6.Tanımlar .....</b>	<b>8</b>
<b>2.KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1. 21. Yüzyılda İnsan Gücünden Beklenenler ve Düşünme Becerileri Gereksinimi .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2.Düşünme Becerileri .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3.Eleştirel Düşünme .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3.1.Eleştirel Düşünür.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3.2.Eleştirel Düşünme Öğretimi .....</b>	<b>28</b>
<b>2.3.3. Eleştirel Düşünme Öğretim Yaklaşımları .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3.3.1.Konu Temelli Eleştirel Düşünme Yaklaşım .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3.3.2.İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Yaklaşımı .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3.3.3. Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Yaklaşımı .....</b>	<b>34</b>
<b>2.3.3.4.Karma Yaklaşım .....</b>	<b>38</b>
<b>2.4.Çocuklar İçin Felsefe Programı .....</b>	<b>39</b>

2.4.1.Çocuklar İçin Felsefe Programının Uygulanışı .....	48
2.4.2.Çocuklar İçin Felsefe Programının Amacı .....	55
2.4.3. Çocuklar İçin Felsefe Programında Öğitmenin Rolü .....	58
2.5.İlgili Araştırmalar .....	63
2.5.1.Türkiyede Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar .....	63
2.5.2. Türkiyede Eleştirel Düşünme Öğretimi ile İlgili Araştırmalar .....	66
2.5.3. Türkiyede Çocuklar İçin Felsefe ile İlgili Araştırmalar .....	71
2.5.4. Yurt Dışında Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar .....	76
2.5.5.Yurt Dışında Eleştirel Düşünmenin Öğretimi ile İlgili Araştırmalar .....	80
2.5.6.Yurt Dışında Çocuklar İçin Felsefe ile İlgili Araştırmalar ...	82
3.YÖNTEM .....	89
3.1.Araştırmanın Modeli .....	89
3.2.Çalışma Grubu .....	90
3.3.Veriler Toplama Araçları .....	96
3.4.Uygulama Süreci.....	99
3.5.Verilerin Toplanması .....	101
3.6.Verilerin Analizi .....	101
3.6.1. Nicel Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler .....	102
3.6.2.Nitel Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler .....	102
4.BULGULAR ve YORUM .....	104
4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	104
4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	106
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	107
5.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....	122
5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	122
5.2. İkinci Alta Probleme İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	123
5.3. Üçüncü Alta Probleme İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	124

5.4. Öneriler .....	128
5.4.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	128
5.4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	129
6.KAYNAKÇA .....	130
7.EKLER .....	144
EK 1: Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Sertifikası .....	144
EK 2: Çocuklar İçin Felsefe Ders Planı Örnekleri .....	145
EK 3: Düzce Üniversitesinden Alınan Etik Kurul Onayı .....	149
EK 4: Araştırma İzin Formu.....	150
EK 5: Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1 .....	152
EK 6: Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 2 .....	153
EK 7: Eleştirel Düşünme Bütünsel Rubriği .....	154
EK 8: Kişisel Bilgi Formu .....	156
EK 9: Öğrenci Görüşme Formu .....	157
EK 10: Öğretmen Görüşme Formu .....	158
EK 11: Yansıtıcı Öğrenci Günlüğü .....	159
EK 12: Ders Gözlem Formu .....	160
EK 13: Eleştirel Düşünme Yazılı Testi En Yüksek Düzey Değerlendirme Örneği .....	163
EK 14: Eleştirel Düşünme Yazılı Testi Düşük Düzey Değerlendirme Örneği .....	164
Ek 15: Yansıtıcı Günlük Örneği .....	165

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. 21. Yüzyıl Becerilerine Ait Sınıflamalar .....	10
Tablo 2. Düşünme Becerilerin Karşılaştırılması .....	18
Tablo 3.CORT Programında Kullanılan Araçlar .....	37
Tablo 4. Kolaylaştırıcılar İçin Altı Adım .....	60
Tablo 5. Deneysel Desen .....	90
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri .....	91
Tablo 7. Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1 Basıklık ve Çarpıklık Değerleri .....	93
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Yazılı Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları .....	93
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının 9. Sınıf Not Ortalamalarına Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri .....	94
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının 9. Sınıf Not Ortalamalarına Ait Bağımsız Gruplar t-testi Sonucu .....	94
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının 10. Sınıf 1. Dönem Felsefe Yazılı Not Ortalamalarına Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri .....	95
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının 10. Sınıf 1. Dönem Felsefe Yazılı Not Ortalamalarına Ait Bağımsız Gruplar t-testi Sonucu .....	95
Tablo 13. Deney Grubunun Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri .....	104
Tablo 14. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Yazılı Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Yapılan Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	105
Tablo 15. Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri .....	105
Tablo 16. Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Yazılı Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Yapılan Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	106
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Puanlarına Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri .....	106
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Yazılı Son Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları .....	107
Tablo 19. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarından Elde Edilen Öğrenci Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Temalar .....	108

Tablo 20. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarından Elde Edilen Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Temalar .....118



## 1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları, tanımlar ve kısaltmalar sunulmaktadır.

### 1.1.Problem Durumu

Son zamanlarda eğitim ve öğretim sürecinde hızlı değişimler yaşanmaktadır. Yaşanan değişimlerin sebepleri arasında hızla değişen dünya şartları, bilgi, iletişim ve teknolojiye ilerlemeler gösterilebilir. Süreçteki bu değişimler, ülkelerin eğitim sistemlerinde değişiklikler yapılmasına neden olmaktadır (Kaya, 2011, s.58). Küreselleşen dünyada eğitim, sürekli öğrenmeyi, bilgili olmayı, bilgiyi aktif kullanmayı, bilgi üretmeyi ve her an bilgi ile yaşamayı gerektirmektedir (Eser, 2014, s.219). Küreselleşme süreci, öğretim programlarının içeriklerinde, öğrenme ve öğretme sürecinde, öğretmen ve öğrenci rolünde önemli değişimler yaşanmasına sebep olmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımının yerini, yapılandırmacı anlayışın hâkim olduğu, esnek, özgün, farklılıklara saygı duyan, öğrenmeyi temel alan bir yaklaşım almaktadır. Bu yaklaşımda bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması ile, öğretmen kavramı, bilgiyi aktarmaktan ziyade öğrenmeyi kılavuzlayan, rehber olan bir içeriğe sahip olmaktadır (Akpınar ve Aydın, 2007, s. 73; Eser, 2014, s.217). Küreselleşmeyle birlikte öğretmenlerin, öğrencilerin beklentilere cevap verecek şekilde yetişebilmeleri için yeni bilgi ve becerileri kazanmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının da kendi programlarında değişiklik yapması ve çağın gerekliliklerine göre öğrencilere, eğitim verebilecek bilgi, beceri ve değerlere sahip öğretmen yetiştirilmesi zorunluluk haline gelmektedir (Korkmaz, 2017, s.172).

Eğitimin amaçları arasında, eleştirel düşünen, yaratıcı olan, özgürlükçü, entelektüel, yeni buluşlar yaparak toplumsal değişimi hedefleyen, yeniliklere ve değişime ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek vardır. Bu amaç eğitimin yaratıcı ve ilerici işlevi arasındadır (Sağ, 2003, s. 23) Eğitim süreci, bir takım bilgi ve becerileri öğrencilere aktarmakla beraber, öğrencilerin bilgileri ezberlemesine değil kendi bilgilerini oluşturmasına, bilgiyi organize edip kullanabilmesine yardımcı

olmalıdır. Yaşanan değişimlere paralel olarak eğitim programları, öğrencilerin küresel vatandaş olma, bireysel olma potansiyelini açığa çıkaran, teknolojiye açık ve farklı düşünen bireyler olmalarına yardımcı olmalıdır (Korkmaz, 2017, s.173). Bilginin yoğun olarak arttığı, dünyanın dört bir yanına sınır tanımadan ulaştığı bilgi çağında düşünen, sorgulayan, düzenleyen, çözüm üreten ve problem çözme becerisine sahip bireylere ihtiyaç vardır (Eğmir ve Çengelci, 2020, s. 1047). Son zamanlarda önem kazanan “21. Yüzyıl Becerileri” kavramı ile çocukları geleceğe hazırlarken hangi becerilere sahip olmaları gerektiği üzerine durulmaktadır.

Wagner (2008)’de yaptığı çalışmada, öğrencilerin yeni iş dünyasında başarılı olabilmesi için yedi temel beceriye sahip olması gerektiğini ayrıca bu becerilerin, öğrencilerin 21. Yüzyılda karşılaştığı problemleri çözebilen üretken vatandaşlar olmalarını sağlayan beceriler ile aynı olduğunu ifade etmektedir (Wagner, 2008, s.21). Ona göre bu beceriler; eleştirel düşünme ve problem çözme, iş birliği ve liderlik, zihinsel çeviklik ve esneklik, inisiyatif alma ve girişimcilik, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye ulaşma ve işleme becerisi, merak ve hayal gücüdür. Bu becerilerin nasıl kazandırılacağı ve geliştirileceği de bir diğer önemli noktadır. 21. yüzyıl becerilerinin dersler ile bütünleştirilerek ya da okul dışındaki çalışmalar ile de kazandırılabilir olduğu ifade edilmektedir (Cansoy, 2018, s. 3130). Son dönemlerde 21. yüzyıl becerileri dikkate alınarak öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme üzerine durulmaktadır. Bu sebeple, düşünme işlem, süreç ve becerilerine ayrı bir önem verilmekte ve bunlara yönelik ayrı programlar sunulmaktadır. 2018 yılında yenilenen öğretmen yetiştirme programlarında “Eleştirel ve Analitik Düşünme” seçmeli ders olarak verilmektedir. Bu anlayış çerçevesinde düşünme eğitimi programları hazırlanmaktadır. Bu programlar aracılığı ile öğrencilere, düşünmenin temel becerileri, teknikleri, üst düzey düşünme becerileri öğretilmekte böylelikle öğrencilerin sadece düşünme becerilerine değil, yaşamına ve geleceğine de yön verilmektedir (Güneş, 2012, s. 129).

Düşünme eğitimi konusu incelendiğinde günümüze kadar birçok farklı uygulama yapıldığı görülmektedir. Davranışçı ve bilişsel yaklaşıma göre düşünme becerilerini geliştirmek için özel bir programa gerek duyulmamaktadır. Çünkü düşünme becerileri dolaylı olarak gelişebilir ve öğretilen konuyla birlikte her programa dahil edilebilir. Uzun yıllar yapılan çalışmalarda yeterli sonuç alınmaması, düşünme becerilerin nasıl öğretileceği konusu üzerine tekrar durulmasına neden

olmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise, düşünme becerileri öğrenme, iletişim kurma ve dış dünya ile etkileşimin en önemli aracıdır. Bu sebeple düşünme becerileri bağımsız bir ders olarak, çeşitli yöntem ve teknikler ile öğretilmelidir (Güneş, 2012, s. 136). Düşünme becerilerinin öğretimine yönelik hazırlanan programlar arasında; Edward De Bono'nun CORT (Cognitive Research Truth) düşünme programı, Furerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı ve Lipman'nın Çocuklar için Felsefe (P4C) programı örnek olarak sunulabilir.

Eleştirel düşünme öğretiminde Çocuklar için Felsefe Programı, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak son dönemlerde çok sık kullanılmakta ve giderek yaygınlaşmaktadır. İngiltere'de Philosophy for Children adıyla anılan açılımı "Çocuklar için Felsefe" olan kısaca P4C olarak adlandırılan program Türkiye'de Çocuklarla Felsefe ve Topluluklar İçin Felsefe adlarıyla da bilinmektedir (Özdemir, 2021, s. 4) Bu programda düşünme becerileri geliştirmek için felsefi diyalog kullanılır. Felsefe disiplini sayesinde öğrenciler sorular sorar, merak duygusu ile sorgulama yapar, kavramalar üzerine düşünür ve etkili bir şekilde dil becerilerini kullanır. Bu yaklaşımın kurucusu olan Lipman, çocukların doğal olarak filozof olduğunu ve küçük yaştan itibaren yoğun bir merak duygusu ile felsefeye yatkın olduğunu söylemektedir (Lipman, 1973, s.7). Çocukların düşünme şeklinin yetişkinler kadar olgun olmadığı düşünülür ancak çocuklar sahip oldukları içgüdüleri ile yoğun bir merak duygusu taşır (Lone, 2020, s.15). Sokrates'e göre merak, felsefenin başlangıcıdır ve insanı ulaşmak istediği yere ulaştıran bir yoldur (Donoghue, 2020, s.10). Çocukların sahip olduğu doğal yetisi olan merak duygusu ile neden sorusunu sorar, cevaplar arar, tıpkı bir filozof gibi düşünceler geliştirir. Kısacası çocukların, felsefi sorgulama yapabilecek potansiyelleri vardır ve felsefi sorular sorabilirler, hayata dair problemler üzerine derin düşüncelere dalarabilirler. Çocukların hayatla ilgili anlam arayışları vardır ve felsefe disiplini çocukların bu arayışlarına hizmet eder, çocukların ihtiyacı olan bütünlük duygusuna ulaşmalarını sağlar (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1977, s.2). Çocuklar, nasıl bir kimliğe sahip oldukları, kurallara neden uyulması gerektiği, uzayın ve evrenin sınırlı olup olmadığı gibi pek çok soru üzerine düşünebilirler. Tüm insanlığı ilgilendiren büyük problemleri bile düşünecek güçtedirler. Adalet, özgürlük, eşitlik, gerçeklik, güzellik ve benzeri birçok felsefi kavramı çocuklar felsefi duyarlılık içinde sorgularlar. Felsefi duyarlılık, yaşam, ölüm ve gerçeklik hakkındaki soruları düşünme ve

sorgulama eğilimi olarak tanımlanabilir (Lone, 2020, s.45). Felsefi duyarlılık, yaşamımızın her boyutunda yer alan, hiç alışık olmadığımız sorulara karşı duyulan ilgi ile başlar. Mesela, çocuklara adil olmanın önemi anlatılır, bu şekilde davranmanın hayatımıza olan etkileri açıkça belirtilir. Ancak adil olmak ne demektir? sorusu üzerine düşünmeye başladıklarında, düşünme ve bu soruların farkına varma kapasiteleri gelişir.

Lipman, düşünmenin öğretilip öğretilmeyeceği konusunun tartışmalı olduğunu yine de bunun teşvik edilebilir olduğunu ifade eder. Ona göre özellikle akıl yürütme prosedürleri, düşünme becerileri geliştirilebilir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1977, s.10). Çocuklar İçin Felsefe programında, çocukların bir hikâye aracılığı ile felsefi sorular üzerine derin bir soruşturma yaparak, düşünme becerilerini geliştirmeleri, çocukların, entelektüel, becerilerini geliştirerek karşılaştıkları problemleri çözebilecek duruma gelmeleri amaçlanır. Çocukların daha çok düşünmeleri, bir yargı oluşturmaları, yargılarını gerekçeleri ile ifade etmeleri, ele alınan her düşünceyi sorgulamaları istenir. Çocuklar için Felsefe programına yönelik yapılan bilimsel araştırmalarda programın, mantıksal akıl yürütmeyi, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi, problem çözme becerisini, matematik becerilerini, işbirlikçi düşünmeyi, özenli düşünmeyi geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Okur, 2008, s.2). Ayrıca iletişim becerilerini, karar alma yetisini, alternatif çözümler bulma, empati, saygı, özgüven gibi sosyal becerilerini de olumlu yönde etkilediği çıkan sonuçlar arasındadır (Worley, 2020, s.28).

Çocuklar için Felsefe programı, soruşturmaya, akıl yürütmeyi kapsayan nitelikli düşünme kavramına eş değer olan eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi hedefler (Özdemir, 2021, s. 16). Lipman' a (2003, s.212) göre eleştirel düşünme, uygulamalı düşünmedir; bir yargı geliştirmeyi, bu yargıyı uygulamaya koymayı, değişiklik meydana getirmek için bilgiyi kullanmayı ve düşünme süreçleri üzerine düşünmeyi gerektirir. Ona göre eleştirel düşünmenin üç koşulu vardır. Bunlar; yargılamayı kolaylaştıran ölçütlere dayanması, kendi kendini düzeltmesi ve bağlama duyarlı olmasıdır. Lipman, eleştirel düşünmenin bu üç koşulunun yalnızca felsefe yaparak elde edileceğini düşünür. Kendi düşüncemiz üzerine sorgulama yaptığımızda, eksik, hatalı olanı düzeltmeye çalıştığımızda eleştirel düşünmeyi geliştirebiliriz. Eleştirel düşünme, ortaya çıkan problemleri çözmek için çabalamayı, bu amaçla bilgileri bir araya getirmeyi, tartışma, yorumlama ve delileri iyi bir şekilde kullanmayı gerektirir.

Çocuklar için Felsefe programı, eleştirel düşünmenin nasıl öğretileceği konusuna, bir yöntem sunar. Eleştirel düşünmenin öğretimi ise, felsefi disiplinin soruşturma yapma biçimi yani bir şeyi problem olarak düşünmek ve bu süreç üzerine akıl yürütmek ile mümkündür. Bizzat öğrencilerin felsefe yapmaları gerekir. Bu sayede öğrenciler, sorular ile ortaya çıkan problemleri çözer, iyi yargılara ulaşır, iyi kararlar verebilir. Çocuklar için Felsefe programının öğrencilerin, akademik başarısı, çalışma becerileri, problem çözme, karar verme, gözlem yapma, akıcılık, keşfetme, sınıflandırma, hipotez kurma gibi yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Cotton, 1991, s.10.) Çocuklar için Felsefe programının bireylerde eleştirel düşünme bileşenlerinin gelişimini teşvik ettiği ve iletişim tarzlarını geliştirmek için yeterli ve uygun bir araç olduğu belirtilmektedir (Daniel, 1998, s.23) sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar için Felsefe programının temel hedefinin felsefi diyaloglarla akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Türksoy, 2020, s. 35). Türkiye’de Felsefe dersinin öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırması konusunda araştırmacılar (Bozoğlu, 2008; Kefeli ve Kara, 2008) eleştirilerde bulunmaktadır. Felsefe dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmadığı ve bunun gerekçeleri olarak, ders süresinin yetersiz olduğu, felsefe ders içeriğinin filozof görüşleri ile sınırlı olduğu, dersin bilgi aktarımına dayalı olduğu ve öğrencilerin ezber yaptıkları, kullanılan yöntem ve tekniklerin eleştirel düşünme becerisini açığa çıkarmadığı ifade edilmektedir (Alkın, Şahin ve Tunca, 2017, s.193). İlk ve ortaöğretimde öğrencileri düşünmeye sevk eden, sorgulama becerisini geliştiren, düşünme becerilerine yönelik Felsefe gibi dersler mevcut değildir. Bu derslerin olmaması ve öğrencilerin ancak lise seviyesinde Felsefe dersi ile karşılaşması Felsefe dersine karşı fikir oluşturmamalarına neden olmaktadır. Daha önceki eğitim kademelerinde sorgulamayan, düşünmeye ve tartışmaya teşvik edilmeyen öğrencilerin sadece lise kademesinde haftada 2 ders saatinde Felsefe eğitimi ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri zor bir hedeftir. Çocuklar için Felsefe programı aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geliştirilebilir olduğu temel iddiasından yola çıkarak. Çocuklar için Felsefe Programı’nın felsefi soruşturma yolu ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olumlu bir etkisinin olup olmadığı bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; “Çocuklar için Felsefe” programının 10. sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri son test puanları arasında eleştirel düşünme becerileri bakımından anlamlı fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencileri ve öğretmeni Çocuklar için Felsefe programı deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de eğitimin hatırlamaya dayalı olduğu ve bilgiyi odak noktası olarak gördüğü ayrıca derslerde kullanılan öğretim yöntem tekniklerinin öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte yetersiz kaldığı (Korkmaz ve Yeşil, 2009, s.26) görülmektedir. Öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için eleştirel düşünmeye dayalı bir programın uygulanması gerekmektedir. “Çocuklar İçin Felsefe” programı düşünme becerilerini, özellikle eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılan programlar arasındadır. Dünyada pek çok ülkede yaygın olarak kullanılan (Amerika, Hollanda, Belçika, Macaristan, İtalya, Almanya, İspanya, Avusturya, İngiltere, Romanya, Fransa) bu program, her öğrencinin ulaşabileceği okul programlarına bile dahil edilmiştir (Erdoğan, 2018, s.80). Ancak Türkiye’de yeterince tanınmamıştır ve bu alanda belirli sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Okur, 2008; Gür, 2010; Akkocaoğlu Çayır, 2015; Çayır ve Akkoyunlu, 2016; Taş, 2017; Erdoğan, 2018; Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018; Sormaz Öğüt, 2018; Işıklar, 2019; Kaya, 2020; Pekkarakaş, 2020). Ülkemizde Felsefe dersi lise 10. sınıf ve 11. sınıf düzeyinde zorunlu verilmekte ve bu dersin işleniş felsefe öğretiminden çok felsefi kavramlar, filozofların düşünceleri ve kuramlarının öğretimi şeklinde yapılmaktadır. Felsefe dersinin, bilgi aktarımına dayalı işlenmesi, öğrencileri ezbere yöneltmesi, kullanılan yöntem ve tekniklerin de

eleştirel düşünmeye teşvik etmemesi, felsefe öğretim programının eleştirel düşünme becerisini kazandırmaktan uzak olması gibi nedenlerden dolayı bu dersin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmediği söylenebilir (Alkın Şahin ve Tunca, 2015, s.193; Orhan, 2021, s.267). Çocuklar İçin Felsefe programında ise katılımcılarla felsefe yapılmakta bu sayede öğrencilerin, düşünme becerileri (Ferreira, 2004; Jenkins ve Lyle, 2010), eleştirel düşünme (Daniel,1998; Pacillo, 2010; Naseri, Gorjian, Ebrahimi ve Niakan, 2017; Işıklar, 2019; Türksoy, 2020), yaratıcı düşünme (Taş, 2017; Pekkarakaş, 2020), akıl yürütme (Trickey ve Topping, 2004; Yan, Walters, Wang ve Wang, 2018) ve problem çözme becerileri (Işıklar, 2019) gibi birçok becerileri gelişmektedir. Lise sürecinde öğrenciler, din, siyaset, etik, hayat ile ilgili karşılaştığı problemleri bilişsel yapılarını kullanarak sorgulayabilir. Bu sorgulama sürecinde öğrencilere yardımcı olan bilişsel yapılar; öğrencilerin daha üst düzeyde bilişsel işlemler yapmalarını, üst düzey sonuçlara ulaşmalarını sağlar. Ancak bu süreci sınırlayan ergenlikle birlikte düşünmede ortaya çıkan ben merkezliktir (Ahioğlu-Lindberg, 2011, s.8). Ergenlik döneminde öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin geliştirilmesi için felsefe yapmaları ve bunu alışkanlığa dönüştürmeleri önemlidir. Buna karşın Türkiye’de lise düzeyinde bu konu hakkında hiç çalışma bulunmamaktadır, bu durum bu çalışmayı öncü yapmaktadır.

Bu araştırma, Türkiye’de Çocuklar için Felsefe programının denenmesi, olumlu sonuçlar alınması durumunda tanınması, yaygınlaşması ve bu alanda uygulamaya yönelik bir araştırma sunması açısından önemlidir. Araştırmanın lise sürecinde uygulanması, öğrencilerin, öğretmenlerin felsefe disiplinine olan yaklaşımlarını değiştirmesi açısından fayda sağlayabilir, öğretmenlere de yeni bir model olarak sunulabilir.

#### **1.4.Araştırmanın Sayıtları**

Öğrenciler, öğretmen ve gözlem sürecinde araştırmacı veri toplama araçlarına görüşlerini samimi olarak yansıtmıştır.

### 1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, lise Felsefe dersinde yapılan 8 haftalık uygulamalar ile,
- Çalışma grubu olarak Batı Karadeniz’de bir il merkezinde bir kamu okulunun 10. sınıf öğrencileriyle,
- Lipman’ın Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı ile,
- Deney ve kontrol grubunda dersleri yürüten öğretmenin deneysel programı uygulama becerisiyle,
- Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan, eleştirel düşünme yazılı testi, öğrenci yansıtıcı günlükleri, ders gözlem formu, öğrenci ve öğretmen görüşme formu ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.6.Tanımlar

**Çocuklar için Felsefe Programı (P4C):** Sınıf ortamında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme, işbirlikçi düşünme gibi) geliştirmeye yönelik felsefi nitelikli edebi bir metnin kullanıldığı ve soruların sorulduğu bir düşünme yöntemidir (Lipman, 1998, s. 277).

**Eleştirel Düşünme:** Eleştirel düşünme, ne yapacağımıza ve neye inanacağımıza karar verme (Ennis, 1987, s.10) sürecinde bilişsel becerileri ve stratejileri kullanmaktır (Halpern, 2003, s. 6)

## 2.KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal temellerini oluşturan 21. yüzyıl becerileri, düşünme becerileri, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme öğretimi, Çocuklar için Felsefe programı, soruşturan topluluk modeli, Çocuklar için Felsefe programının uygulanışı, programının amacı, eğitmenin rolü, ilgili araştırmalar sunulmaktadır.

### 2.1. 21. Yüzyılda İnsan Gücünden Beklenenler ve Düşünme Becerileri

#### Gereksinimi

21. yüzyılda iş ve meslek dünyasında ihtiyaç duyulan insan gücü niteliklerinin değişmesi ve buna paralel olarak eğitim sistemlerinde de değişik yapılması gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Dünyada küreselleşme süreciyle beraber ekonomi, politika ve toplum gibi alanlarda hızlı değişimler yaşanmaktadır. Öğrencileri değişim ve yeniliğin çok hızlı olduğu bu dönemde mevcut olmayan iş ve teknolojilere hazırlamaya çalışmak önem taşımaktadır (Öğretir Özçelik, 2019, s.1).

Dünya Ekonomik Formu (WEF) tarafından “Geleceğin Meslekleri” adlı raporunda, şu anki mesleklerin kaybolacağı ve öğrencilerin gelecekte yeni meslek alanlarına ait işlerde çalışacakları öngörülmektedir (Cansoy, 2018, s. 3115; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020, s. 241). Bu mesleklerin çoğunun bugün bilinmiyor olması günümüzde yetiştirdiğimiz öğrencilerin, esneklik, yenilikçilik, uyum sağlama, yaratıcılık, problem çözme gibi birçok becerilerinin gelişmiş olması gerektiği fikrini desteklemektedir. Günümüzde bazı şirket, kurum ve kuruluşlar (P21 (Partnership for 21st Century Skills), 2007; ISTE (The International Society for Technology in Education), 2007; Wagner, 2008; Trilling ve Fadel, 2009; OECD (21st century skills and competences for new millennium learners), 2009; ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), 2011; NAEP (Technological Literacy Framework for the 2012 National Assessment of Educational Progress) araştırmalar yaparak 21. yüzyıl becerilerini tanımlamaktadır. Bu becerilerin genel bir tanımı olmamakla birlikte birçok kişi ve kurum tarafından birçok tanımı ve sınıflamaları bulunmaktadır. 21. yüzyıl becerilerini hayati beceriler olarak ifade etmek mümkündür (Wagner,

2008) Bu beceriler sadece bilişsel olarak algılanan beceriler dışında kişinin kendisi ile ilgili daha geniş becerileri; duyuşsal, psikolojik, sosyal özellikler, tutumlar, alışkanlıklar ve yetkinlikleri içerir (Lamb, Maire ve Doecke, 2017, s. 12). Tablo 1’de bu becerilere ait bazı sınıflamalar görülmektedir.

**Tablo 1. 21. Yüzyıl Becerilerine Ait Sınıflamalar**

21.Yüzyıl Becerileri	Sınıflamalar
<b>P21 (2009)</b>	<p>1.Öğrenme ve düşünme becerileri;</p> <p>a. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi, b. İletişim becerileri, c. Yaratıcılık ve yenilik becerileri, d. İş birliği becerisi</p> <p>2.Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileri</p> <p>3.Yaşam ve kariyer becerileri;</p> <p>a. Esneklik ve uyum sağlama. b. Girişimcilik ve özyönetim. c. Sosyal ve kültürlerarası etkileşim. d. Üretkenlik ve hesap verilebilirlik. e. Liderlik ve sorumluluk alma becerileri.</p>
<b>ISTE (2007)</b>	<p>1.Öğrencilerin öğrenmelerini ve yaratıcılıklarını kolaylaştırmak ve onlara ilham vermek.</p> <p>2. Dijital çağa uygun olan öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlama ve geliştirmek.</p> <p>3.Dijital çağda çalışma ve öğrenme konusunda model olmak.</p> <p>4. Dijital vatandaşlığı ve sorumluluğu teşvik etmek ve modellemek.</p> <p>5. Profesyonel büyüme ve liderlik yapmak.</p>
<b>Wagner (2008)</b>	<p>1.Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri</p> <p>2.Sistemler ve bireyler arası iş birliği ve liderlik becerileri</p> <p>3.Kıvrak zekâ ve uyum sağlama becerileri</p> <p>4.Girişimcilik ve inisiyatif alma becerisi</p> <p>5.Etkili sözlü ve yazılı iletişim becerileri</p> <p>6.Bilgiye erişebilme ve analiz etme becerileri</p> <p>7.Yaratıcılık ve hayal gücü becerileri</p>
<b>Trilling ve Fadel (2009)</b>	<p>1.Öğrenme ve Yenilik Becerileri</p> <p>2. Kariyer ve Yaşam Becerileri</p> <p>3.Dijital Okuryazarlık Becerileri</p>

Tablo 1’de görüldüğü gibi becerilerin sınıflaması farklı araştırmacılar ve kurumlar tarafından yapılmış olmakla birlikte eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi, iletişim becerileri, yaratıcılık ve yenilik becerileri, iş birliği becerisi, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileri, yaşam ve kariyer becerilerinin (esneklik ve uyum sağlama, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, üretkenlik ve hesap verilebilirlik, liderlik ve sorumluluk alma becerileri) ortak olduğu görülmektedir.

Bu becerileri üç temel başlıkta ele alabiliriz.

1. Öğrenme ve Düşünme becerileri: Eleştirel düşünme ve problem çözme, iş birliği, iletişim, yaratıcılık ve yenilik becerileridir.

2. Bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı becerileri.

3. Yaşam ve Kariyer becerileri: Esneklik ve uyum sağlama, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, üretkenlik ve hesap verilebilirlik, liderlik ve sorumluluk alma becerileridir (Partnership for 21st Century Skills 2009, s.3).

Eleştirel düşünme; problem çözme, sorgulayıcı bir şekilde araştırma yapma, başka bir şekilde ifade edilirse neye inanacağımıza ve neyi yapacağımıza karar vermek için odaklanılan mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlanabilir. Watson ve Glaser (1964) eleştirel düşünmeyi araştırma, problem çözme ve sorgulama süreci olarak açıklamakta ve eleştirel düşünme kavramını tutum ve beceri olarak açıklamaktadır (Yılmaz, 2019, s.60). Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi, öğrenme deneyimleri ve süreçlerine eleştirel bir gözle bakmak, duruma uygun olarak çeşitli akıl yürütme türlerini kullanmak, kanıtları, argümanları etkili bir şekilde analiz etmek ve değerlendirmektir (Trilling ve Fadel, 2009, s.87). Öğrenme ve düşünme becerileri, bilgiyi arama, seçme, değerlendirme ve organize etme ayrıca bilgiyi yeniden yapılandırma, modelleme ve yeni fikirler geliştirmek için bilgiler üretmeyi kapsar (Ananiadou ve Claro, 2009, s. 9). En genel anlamı ile eleştirel düşünme, herhangi bir şeyi iyi bir şekilde tanımlamak ve onun kalitesine yönelik yargıda bulunmaktır. Eleştirel düşünen bireyler bilgiyi etkili bir şekilde kullanır, karşılaşılan karmaşık durumları analiz ederek süreci çözümler, çözümleri değerlendirerek bir sonuca ulaşır.

Problem çözüme; sorun durumunu çözmek için geçmiş yaşantılardan faydalanarak, edinilen basit kuralların dışına çıkarak yeni çözüm yolları bulmaktır (Korkut, 2002, s.177). Başka bir ifade ile problem çözüme istenilen hedefe ulaşmak için etkili ve faydalı olan araçları ve davranışları seçerek kullanmaktır. Problem çözüme oldukça karmaşık ve yüksek bilişsel beceri gerektiren bir süreçtir (Çalışkan, Selçuk ve Erol, 2006, s.73). Problem çözmek birçok temel düşünme sürecini gerektirir, süreç ilk olarak güçlüğün yani sorunun görünmesi ve belirlenmesi ile başlar. Daha sonra güçlüğün durumu ile ilgili gerçekler değerlendirilir, sonrasında gerekli olan bilgiler toplanır, alternatif çözüm yolları bulunur, çözüm yollarının uygun olup olmadığı denetlenir ve en uygun çözüm yolu tercih edilir. Problem durumunun nasıl çözüleceği belirlemek, gösterilen çabayı değerlendirmeye, yeni fikirlerin ortaya çıkmasına ve yeni stratejiler geliştirmeye olanak sağlayan entelektüel bir süreçtir. Problem çözüme, bilimsel yöntem, sorgulama, karar verme, yansıtıcı düşünme gibi terimleri de kapsayan bir durumdur. Vygotsky problem çözüme günlük aktiviteler yolu ile sosyalleşme sürecinde öğrenilen bir yetenek olarak tanımlar (Sonmaz, 2002, s.4). Bu şekilde düşünülürse problem çözüme öğrenilen ve sürekli olarak geliştirilebilen bir beceridir.

İletişim becerileri; var olan iletişimsel süreçleri etkin bir şekilde kullanarak, düşünceleri açıklama şeklinde tanımlanabilir. İletişim becerilerinde sözel olan ve olmayan mesajlara karşı bir hassasiyet, etkin dinleme ve etkin tepki verme olarak kısaca özetlenebilir (Korkut, 2005, s.143). Eğitim süreci içerisinde öğrenme ve öğretmeye yönelik faaliyetlerde iletişim becerisi aktif olarak kullanılır. İletişim becerilerinde var olan tekniklerin öğrenilebilir ve öğretiler olduğu yönünde birçok araştırma mevcuttur. İletişimin öğrenme süreci ile iç içe olması onun 21. Yüzyıl becerilerinde önemli bir beceri haline getirir (Murat, 2018, s.13). İyi ve etkili bir iletişim becerisi için, saygı, empati, etkili dinleme, somut konuşma, kendini açma gibi becerilere ihtiyaç vardır (Kaya, 2019, s.35). Etkili iletişim becerilerine sahip bireylerin kişilerarası problemleri çözüme daha başarılı olduğu söylenebilir. Sosyal hayatlarında etkili iletişim kuran bireyler, sosyal çevrelerindeki diğer bireyler ile sağlıklı ilişkiler kurar ve karşılaşılan problem durumları ile başa çıkma konusunda daha iyilerdir.

Yaratıcılık ve yenilik becerileri; yaratıcı düşünmek, yeni ve değerli fikirler üretmek, çeşitli fikir oluşturma teknikleri kullanmak, yaratıcılığı geliştirmek için

bireysel fikirleri geliştirmek, yeniden tasarlamak, analiz etmek ve değerlendirmektir. Dięerleri ile yaratıcı bir şekilde çalışmak, yeni fikirleri geliştirip, uygulayıp onları başkaları ile paylaşmak, yeni bakış açılarına karşı duyarlı olmak, başarısızlığı öğrenme fırsatı olarak dūřünmek bu beceriler kapsamındadır (Trilling ve Fadel, 2009, s.59). Yaratıcı dūřünme becerileri, bireylerin yeni dūřünceler ortaya koymasını ve ifade etmesi, hayal gücünü kullanarak orijinal, yenilikçi sonuçlara ulaşmasını olanaklı kılan becerilerdir. Bireyin günlük yaşamda karşılaştığı problemlere yaratıcı bir şekilde çözmesi, bireye özgü ve değişik bir yol ile yeni sonuçlara ulaşmasıdır. Bireyin sosyal yaşamında karşılaştığı farklı durumlara hızlı adapte olması yenilikçilik becerilerini etkili kullanması ile alakalıdır. Bu beceriyi aktif kullanan bireyler yeni durumları benimseyip, uyum sağlama konusunda başarılıdır. Yaratıcı dūřünme becerilerinde sezgiler aracılığı ile tahminde bulunma, verileri analiz ederek çıkarımda bulunma ve sonuçları değerlendirme becerileri vardır (aę Adıgüzel, 2016, s. 15). Wagner (2008) yaratıcılık becerilerini, merak ve hayal gücüne dayandırır. Bu becerileri etkin kullanan bireylerin hızlı olduklarını ve çok büyük problemleri en iyi şekilde ve yenilikçi bir tutum ile çözdüklerini ifade eder (Wagner, 2008, s. 23).

İř birliği becerileri; gruplar ile etkili ve verimli bir şekilde çalışmak, ortak çalışmanın sorumluluğunu üstlenmek ve gerektiğinde ortak hedefler için ödün vermek, çalıştığı grup arkadaşlarına karşı saygılı olmak ve grup arkadaşlarının yaptığı katkıya değer vermeyi içerir (Partnership for 21st Century Learning, 2009, s.4). İř birliği becerisine sahip bireyler yardım etmeyi ve yardım almayı, kendi dūřüncelerini açıklamayı ve başkalarının dūřüncelerini dinlemeyi, ortaya çıkan problemleri çözmek için yeni yollar bulmayı ve sonucunda yeni bilgiler edinmeyi öğrenirler (ınar, 2019, s. 20). İř birliği becerisine sahip bireyler iletişim becerileri etkin kullanır ve kendilerini ifade etmekten çekinmez, girişken olmaya isteklidirler.

Bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı becerileri; Bilgi okuryazarlığı becerisi, bilgilere verimli ve etkili bir şekilde erişmek, bilgileri eleştirel ve yetkin bir şekilde değerlendirmek, bilgileri doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanmaktır. Kısaca bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisi olarak ifade edilebilir (Polat ve Odabaşı, 2008, s. 4). Eğitimler yolu ile bireye bu beceriler kazandırılabilir. Teknoloji okuryazarı olan bireyler; teknolojinin ne olduğunun ve toplumu nasıl şekillendirdiğinin farkındadırlar. Elde edilen teknoloji kaynaklı bilgiyi ilgili bir

şekilde takip eder ve kendi yaşamına yansıtır. Teknolojiyi kullanırken rahat ve tarafsız bir tutum içinde olur (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003, s.193). Bireyler hayatlarını kolaylaştıracak teknolojiiden faydalanmaya, teknolojiyi anlayıp, kendi yaşamlarına entegre etmeye başladıklarında bu becerileri geliştirecektir.

Kariyer ve yaşam becerileri; Toplumda birlikte yaşayan bireylerin bireysel olarak kendini keşfetmesini, toplumsal olarak uyum sağlamasını ve zorluklara karşı dirençli olmasını sağlayan becerilerdir. Esneklik ve uyum sağlama becerileri; değişime ayak uydurmak, farklı rollere, iş sorumluluklarına, zamanlama ve bağlamlara adapte olmaktır. Değişen öncelik durumlarına ve belirsizliğin olduğu ortamlara uyum gösterip verimli bir şekilde çalışmaktır. Esneklik ise geribildirimleri uygun durumlarda kullanmak, eleştiriyi olumlu bir şekilde kullanmak, çok kültürlü ortamlarda sorunları çözmek için farklı bakış açılarını saygı duymak (Gelen, 2017, s. 22). Uyum sağlama ve esneklik becerilerini aktif kullanan bireyler, günlük yaşamda karşılaştıkları yeni durumlara uyum sağlar, öğrenmeye açık olur, esnek düşünür, problemlere farklı çözümler bulur, kişisel arası ilişkilerde başarılıdır (Güneş, 2018, s. 4). Bu beceriler sayesinde bireyler bakış açılarını ve düşünme yollarını çabuk değiştirir.

Girişimcilik ve öz yönetim becerileri; var olan koşulları değiştirmek, risk almak, yenilik yapmak, yaşam boyu öğrenmeye açık olmak, var olan kaynakları etkili bir şekilde kullanmak olarak açıklanabilir. Hedeflenen şeye ulaşmak, zamanı etkili kullanmak, bireysel çalışmaya istekli olmak ve kendi öğrenme fırsatlarını geliştirmek de bu beceriler arasındadır. Araştırmacılar girişimciliği, bireyin mevcut kaynakları kullanarak büyüme ve değer katma prensibi ile yeni fırsatlar oluşturmak için sarf edilen güç olarak ifade eder. Ayrıca girişimcilik becerisi fırsatları fark ederek ondan en iyi şekilde yararlanma sürecidir (Gözübüyük, 2019, s.10). Zimmerman'a (1989) göre öz-yönetim becerisi, bireylerin kendi öğrenme sürecinde davranışsal, güdüsel ve üst bilişsel olarak etkin olmasıdır (Koçdar, 2015, s.41). Başka bir ifade ile öz yönetim yaşam boyu öğrenme sürecinin temel ögesidir. Bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, düşünme süreçlerini kontrol ettiği, denetlediği bir süreçtir.

Sosyal ve kültürler arası etkileşim becerisi, kültürel farklılıklara saygı duymak, insanlar ile etkili bir şekilde iletişim kurup çalışmak, sosyal ve kültürler arası farklılıklardan yararlanarak yeni fikirler ortaya koymak olarak düşünülebilir

(Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley ve Rumble, 2010, s.32). Bireylerin profesyonel iş hayatında farklı takımlar ile iş birliği içinde çalışması, kültürler arası farklılıklara rağmen aktif ve verimli bir çalışma ortamı oluşturması beklenir. Bu beceri iş dünyasının da olduğu kadar sosyal hayatta da önemli bir beceridir. Bu beceriye sahip bireyler kendilerini profesyonel anlamda çok iyi tanır, karşılaşılan problem durumlarında etkili iletişim becerisini kullanır, sadece kendi takım arkadaşları ile değil diğer takımlarla da etkili çalışır.

Üretkenlik ve hesap verilebilirlik becerisi; projeleri yönetmek, hedefler belirleyip gerçekleştirmek, amaçlanan sonuca ulaşmak için işe öncelik vermek, planlamak, yönetmek ve sonuçlar üretmektir. Üretkenlik becerisinde ortaya çıkan ürün yüksek kalitede olur, ihtiyaca yöneliktir ve bu süreçte zaman etkin bir şekilde kullanılır. Hesap verilebilirlik kavramı ise ortaya çıkan bu ürünün sorumluluğunu almayı ve ürünün etkililiğinden haberdar olmayı gerektirir (Çınar, 2019, s. 27). Üretkenlik ve hesap verilebilirlik becerisine sahip bireyler, çalışma hayatında etik kurallara ve saygıya önem verir, zamanı etkili kullanır, dakik olur, projeleri etkin bir şekilde yönetir, iş birliğine açık ve güvenilirdir.

Liderlik ve sorumluluk becerisi; 21. yüzyılda yeniliği ve değişimi içinde barındıran bir kavramdır. Liderlik becerisine sahip bireyler her şeyin çabuk değiştiği bu yüzyılda yetisel güçlere sahip olmalıdır. 21. yüzyılda hakimiyet, yönetsel güç ve dinamizm liderlik becerisinin en önemli üç özelliğidir (Değirmenci, 2012, s.27). Liderlik becerisine sahip bireyler, başkalarına ilham verir, etrafındaki insanların güçlü yönlerini keşfeder, onları hedefler doğrultusunda yönlendirir, etkili iletişim becerisini kullanır, karşılaştığı problem durumları ile etkili bir şekilde baş eder. Bu bireyler ortak bir hedefe ulaşmak için başkalarının güçlü yönlerinden yararlanır, güç kullanımında dürüst ve etik davranır, başkalarına karşı sorumlu olur.

21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu beceriler, çağımızda her öğrencinin sahip olması gereken kazanımlardır. Çocukları geleceğe hazırlamak için, onların yaşamları için kritik olan bu becerilerin öğretilmesine yönelik eğitimler yaygınlaşmalıdır. Düşünme becerileri ve özellikle eleştirel düşünme becerisi, 21. yüzyıl için temel bir beceriye dönüşmüştür. Tüm eğitim kurumları düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmalı ve buna yönelik yenilikler yapmalıdır.

## 2.2. Düşünme Becerileri

Düşünme bir konu üzerinde akıl yürütme, zihinsel süreçleri hareke geçirme, muhakeme yolu ile akıldan geçirme ve hayal etmedir. Başka bir tanıma göre ise düşünme, içinde bulunan durumu anlamak amacı ile amaca yönelik, aktif bir zihinsel süreçtir (Güneş, 2012, s. 130). Dewey'e göre (1996) düşünme, eyleme geçilen şey ile bu eylemden çıkan sonuç arasındaki ilişkilerin açıklanmasıdır (Yılmaz, 2019, s.7). Beceri kelimesinin anlamı ilk olarak elinden iş gelme durumu, ustalık ikinci olarak da kişinin, yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak, bir işi başarma, bir işlemi ereğine uygun olarak, gerektiği gibi sonuçlandırma yeteneğidir. Düşünme eylemini usta bir şekilde kullanmak ve gerektiği gibi yapmak açısından düşünme becerileri denmesi mantıklı bir tanımlamadır.

Düşünme becerileri dünyayı keşfetmek ve karşılaşılan problem durumlarını çözmek için mevcut bilgileri kullanmaktır. Düşünme becerileri kavramı insanların belirli amaçları gerçekleştirmesi için düşünme kapasitesini kullanmasına vurgu yapar. Özden (2000) düşünme becerilerinin; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, bilimsel düşünme, okumayı anlama ve yazma becerisi olduğunu ifade etmektedir. Sternberg (2000) de tanımında düşünme becerilerini analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve uygulamalı düşünme olarak üç başlıkta ele alır (Tok ve Sevinç, 2010, s. 68). Lipman (1988)'a göre düşünme becerilerini sıraladığımızda birçok kavram karşımıza çıkar bunun en önemli sebebi ise düşünmenin insanların entelektüel çabasının ürünü olmasıdır. Düşünme becerileri olarak, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, problem çözme, karar vermeyi ele alabiliriz.

Yaratıcı düşünme, yenilik peşinde, problemlere yeni çözüm yolları getirme, özgün düşünme ürünü ortaya koyan bir düşünme tarzıdır. Yaratıcı düşünme süreci yapma ve oluşu içeren, yenilik ve buluş özelliklerini taşıyan, özgün, aktif ve üretken bir süreçtir (Yaşar ve Aral, 2010, s. 202). Guilford yaratıcı düşünmeyi, alışılmamış, esnek, orijinal ve akıcı bir düşünme olarak tanımlar (Öncü, 2018, s.3). Yaratıcılık becerisi bireylerde doğuştan var olan ama bireysel olarak farklılık gösteren bir beceridir.

Düşünme becerilerinden bir diğeri analitik düşünmedir. Analitik düşünme; bütünü analiz edilerek parçalara ayrılması ve bütün ile mevcut parçaların arasındaki ilişkinin açıklanması sürecidir. Çözümleme yöntemi ile bütün parçalarına ayrılır. Parçalar tanımlanır, sınıflandırılır, açıklanır ve bütüne varmaya çalışılır. Sternberg (2004)'e göre analitik düşünme yeteneği; problemi ayrıştırmak ve parçalamak, var olan parçaları anlamlı hale getirmek, problemin çözüm basamaklarını açıklamak, ortaya çıkan durumları karşılaştırmak, değerlendirmek ve eleştirmektir (Sternberg ve Grigorenko, 2004, s.275). Analitik düşünme becerisi süreçlerini a) durumu analiz etme bu analiz sonucu öğeleri ve öğeler arası bağlantıları ortaya koyma b) örgütlenme yani yanlılık veya varsayımları açıklama c) fikirlerin temellendiği düşüncenin geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirme d) analiz sürecini değerlendirip sonuca varma olarak ifade edebiliriz (Yılmaz, 2019, s.41). Analitik düşünmeyi hangi düşüncenin değerli hangilerinin değersiz olduğunu ayrıştırmak için kullandığımız bir beceri olarak düşünebiliriz. Bu süreç içerisinde problem çözme becerisini, karar verme becerisini de barındırır.

Düşünme becerilerinden bir diğeri olan problem çözme, Heppner (1982)'e göre başa çıkma kavramı ile eş anlamlı olarak kullanır. Bireyin yaşamındaki gerçek problemleri çözmesi, içsel ve dışsal isteklere uyum sağlaması amacı ile harekete geçmesi, bilişsel ve duyuşsal süreçleri sıra ile bir hedefe yöneltmesi olarak tanımlanır (Tok, 2008, s. 95). Karşılaştığımız durumlardaki güçlükleri ortadan kaldırmak, belirsizlikleri gidermek problem çözme sürecidir. Problem çözme, karşılaşılan problemin geçmiş yaşantıdaki bilinen yöntemler dışında yeni yollar ile çözülmesidir. Problem çözme becerisinin ilk ve en önemli basamağı problemin farkına varmak ve hissetmektir. Sonraki aşamada problem durumu tanımlanır, problemin kaynağı ve durumu ortaya konur. Üçüncü aşamada ise problem çözülmesi için çözümler sıralanır, alternatif çözüm yolları belirlenir. Dördüncü aşamada ise çözüm yollarından birkaçı denenir ve problem durumu çözülmeye çalışılır. Problem çözme sürecinde çözüm yolunun doğru olup olmadığı mutlaka kontrol edilmelidir. Yani bu süreçte bir kontrol mekanizması olmalıdır (Gelbal, 1991, s.168).

Düşünme becerilerinden bir diğeri de karar vermedir. Karar verme; seçenekleri, düşünceleri, olası sonuçları, var olan değerleri ele alarak bir sonuca varma sürecidir. Karar verme sürecinde, nedenleri ve meydana gelecek sonuçları detaylı bir şekilde düşünme ve oluşturulan seçenekler arasında en iyi olanı seçme

vardır (Dilekli, 2019, s. 128). Karar verme, bireyin hayatında pek çok kez karşısına çıkar ve ister günlük hayatta ister iş hayatında karşılaştığı durumlar ile ilgili karar vermesi gerekebilir. Karar verme, ihtiyaç durumunda ihtiyacı karşılamak için amaçları belirlemek, gerekli bilgiyi toplamak, değerlendirmek ve seçenekler arasında en uygun olanı seçmek olarak açıklanabilir. Kocamustafaoğulları, (2007)'de karar verme süreçleri maddeler halinde sunar. Bu maddeler;

1. Amaçları ortaya koymak,
2. Kriterleri meydana getirmek,
3. Seçenekleri belirlemek,
4. Seçeneklerin kriterlere göre değerlendirmek,
5. Genel değerlendirme yapmak ve karara ulaşmak,
6. Kararı incelemek ve varsa değişiklikler yapmaktır.

Karar verme sürecini aşamalar halinde gerçekleştirmek daha etkili, daha doğru kararlar almamızı kolaylaştırabilir.

Üst düzey düşünme becerileri (Lewis ve Smith, 1993, s.135) olarak da anılan bu beceriler Tablo 2'de görüldüğü gibi eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar vermedir. Yukarıdaki tanımı dikkate alırsak, düşünme becerileri kavramını kapsadığını görülür. Her bir becerinin kendine ait tanımları, özellikleri, süreçleri, basamakları vardır. Genel bir bakış açısı kazanmak ve bu becerilerin neler olduğunu ortaya koyma açısından bu becerilerin karşılaştırılması önemlidir. İlk olarak Tablo 2'de bu becerilerin özelliklerine yer verilmektedir.

**Tablo 2.** Düşünme Becerilerin Karşılaştırılması

Düşünme Becerileri	Özellikleri
<b>Eleştirel Düşünme</b> (Paul ve Elder, 2014)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Problemleri kesin ve net bir şekilde ortaya koyma.</li> <li>2.Süreçteki bilgileri bir araya getirme, değerlendirme ve yorumlama.</li> <li>3.Standartlara göre değerlendirme yapma ve sonuçlara ulaşma.</li> <li>4. Diğerlerinden ayrı olan varsayımları ve sonuçları kabul etme ve değerlendirme</li> <li>5.Karmaşık sorunlara çözerken etkili iletişim becerilerini kullanma.</li> </ol>
<b>Analitik Düşünme</b> (Marzano 2001)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Ortaya çıkan ayrıntılarda benzer ve farklı olanları görebilme.</li> <li>2.Belirlenen ayrıntının ait olduğu genel kategori ortaya koyabilme.</li> <li>3. Ortaya çıkan bilginin uygun olup olmadığını sorgulayabilme.</li> <li>4. Belirlenen ayrıntılarla ilgili yeni genelleme ve ilkeler ortaya çıkarma ve onları savunabilme.</li> </ol>
<b>Problem Çözme</b> (Keenan, 1997)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Sorunlarla başa çıkma.</li> <li>2.Çıkabilecek sorunların ihtimalini düşünme.</li> <li>3.Sorunlar aracılığıyla yaratıcı düşünmenin ortaya çıkmasını sağlama.</li> <li>4.Sorun çözmeye başarılı olma.</li> </ol>
<b>Yaratıcı Düşünme</b> (Meador, 1997)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Pek çok alternatif üretme ve değerlendirme. (Akıcılık)</li> <li>2.Durağan olmadan farklı açılardan bakabilme ve çok sayıda düşünce üretme. (Esneklik)</li> <li>3.Daha önce keşfedilmemiş benzersiz bir fikri ortaya koyabilme. (Özgünlük)</li> <li>4.Yaratıcı fikri tamamlamak için estetik olarak ayrıntılar ekleme yeteneği (Detaylandırma)</li> </ol>
<b>Karar Verme</b> (Banks, 2006)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Bilgiyi üretme.</li> <li>2.Tahmin etme.</li> <li>3.Veriyi analiz etme ve sınıflandırma.</li> <li>4.Bilgiyi ve değerleri birleştirme.</li> <li>5.Sonucu sağlama.</li> </ol>

Tablo 2’de düşünme becerilerin özellikleri görülmektedir. Düşünme becerilerinin neler olduğu konusunun açık bir biçimde ortaya konması, bu becerilerin öğretim sürecine büyük katkı sağlar. Çağımızda bu becerileri öğrencilere kazandırmak çok önemlidir (Güneş, 2012, s.129). Bireyin yaşam kalitesi bu

becerileri aktif bir şekilde kullanmasına bağlıdır (Tok ve Sevinç, 2010, s. 68). Ayrıca düşünme becerilerine yönelik verilen eğitimler entelektüel becerileri geliştirir ve akademik başarıyı artırır (Cotton, 1991, s.10). Eleştirel düşünme, düşünme becerilerinden olmakla birlikte 21. yüzyılda giderek önem kazanan bir beceri haline gelmiştir.

### 2.3. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme becerisi her zaman önemlidir ancak 21. yüzyılda bireyler için hayati bir öneme sahiptir (Halpern, 2003, s. 2) 21. yüzyılda karşılaşılan sayısız bilgi arasında nasıl düşüneceğini bilmek, bilgileri akıllıca düşünerek kullanmak için eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyulur. Eleştirel düşünme, istenilen sonuca ulaşmak için bilişsel becerileri ve stratejileri kullanmaktır (Halpern, 2003, s. 6). Eleştirel düşünme, amaçlı, mantıklı ve hedefe yöneliktir. Problemleri çözmek, çıkarımları formüllestirmek, olasılıkları ortaya koymak ve karar vermekle ilgilidir. Eleştirel düşünürler bu becerileri uygun şekilde ve bilinçli olarak kullanırlar (Halpern, 1999, s.70). Eleştirel düşünmenin eleştirel kısmı bir değerlendirme sürecini ifade eder. Bu değerlendirme süreci, düşünme süreçlerimizin sonucunu, varılan sonuca ulaşırken kullanılan akıl yürütme sürecini, karar verirken düşünülen faktörleri düşünmeyi de ifade eder. Kısaca alınan kararın ne kadar iyi olduğuna, problemin ne kadar iyi çözülmüş olduğuna bakılır.

Ennis (1987) eleştirel düşünmeyi tanımlarken neye inanacağımıza ve ne yapacağımıza karar verme süreci olduğuna vurgu yapar (Ennis, 1987, s.10). Ennis 'in eleştirel düşünme anlayışı belirli becerilere dayanır. Bu beceriler; gözlemeleme, çıkarım yapma, genelleme ve akıl yürütme gibi belirli becerilerdir. Ona göre eleştirel düşünme, ifadelerin doğru olup olmadığına yönelik değerlendirme ve aynı zamanda makul yansıtıcı düşünme sürecidir. Ennis, eleştirel düşünme sürecinin tümdengelimsel olduğunu ve eleştirel düşünme becerilerinin belirli bir disiplinden bağımsız olarak öğrenilebilir olduğunu, bir alandan başka bir alana aktarılabilir olduğunu belirtir (Mason, 2007, s.341) Eleştirel düşünme becerileri herhangi bir disipline bağlı olmadan, evrensel olarak uygulanabilen, mantık ilkelerine dayanır. Eleştirel düşünme becerilerini bir alanda uygulamak için o disiplinle ilgili belirli bir düzeyde bilgiye ihtiyaç vardır.

Ennis'e göre 14 eleştirel düşünme eğilimi ve 12 eleştirel düşünme yeteneği vardır. Eleştirel düşünme eğilimleri;

Soruna ilişkin net ifadeler arama ve sunma, gerekçelerin neler olduğunu isteme, konu hakkında bilgi edinmeye çalışma, güvenilir olan kaynaklara yer verme, mevcut durumu gözden geçirme, ana düşünceye bağlı olma, genel durumu dikkate alma, ana fikre bağlı kalmaya çalışma, bağlamdaki temel sorunu akıldan çıkarmama, alternatif seçenekleri arama, açık görüşlü olma, yeterli kanıtları elde edince tarafını seçme, konunun olabildiği kadar açık ve tutarlı olmasına dikkat etme, karmaşık olan bütünün parçaları ile baş edebilme, eleştirel düşünme becerisini kullanma, duygulara ve bilgi düzeyine karşı duyarlı yaklaşımdır.

Eleştirel düşünme yetenekleri ise; mevcut probleme yoğunlaşma, düşünceleri değerlendirme, açık sorular sorma ve cevaplar arama, kaynağın güvenilir olup olmadığına bakma, gözlem neticesinde ortaya çıkan sonuçları inceleme, tümdengelimsel ve tümevarımsal akıl yürütme becerisini kullanma, değer yargılarını ifade etme, ifadeleri tanımlama, yapı, içerik ve strateji olarak değerlendirme yapma, varsayımları ortaya koyma, karar verme, başkaları ile etkileşim halinde olmadır (Ennis, 2016, s. 168).

Norris (1985)'de eleştirel düşünmeyi, bireyin bilgilerini bir konuya uygulaması, kendi düşünme becerilerini değerlendirmesi ve sonucunda ise davranışlarını değiştirmesi olarak tanımlar. Bireylerin özellikle karar verme konusunda akılcı olması gerektiğini, değerlendirme sürecinde başkalarını ve kendini kabul edilebilir standartlara göre değerlendirmesi gerektiğini vurgular. Ancak bu değerlendirme süreci, hangi alternatifin seçileceğinden önce alternatif eylem yolları ve seçenekler anlamında da üretken olmayı gerektirir. Bireyler güvenilir gözlemler yapmalı, sağlam çıkarımlarda bulunmalı, makul hipotezler sunmalıdır. Konular hakkında üretken ve eleştirel düşünme eğilimine sahip olmalıdır (Norris, 1985, s. 40)

Ennis gibi Paul 'de eleştirel düşünme becerilerine ve süreçlerine vurgu yapar. Eleştirel düşüncenin üç önemli boyutunu vurgular. Bu boyutlar; mükemmel düşünme, düşüncenin unsurları, düşünce alanlarıdır. Paul'e göre "Eleştirel düşünme, gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme veya iletişimden toplanan veya bunlar tarafından oluşturulan bilgileri aktif ve ustaca kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirmenin entelektüel olarak disipline edilmiş sürecidir."

Başka bir ifade ile, ele alınan düşünce alanıyla ilgili kusursuz düşünceyi açığa çıkarmak için kullanılan düşünmedir ve kendi içinde öz denetim gerektirir. Eleştirel düşünme iki şekildedir. Belirli bir bireyin veya grubun çıkarlarına, diğer ilgili kişi ve grupların dışlanmasına hizmet etmek için disipline edilmişse, bu karmaşık veya zayıf anlamda eleştirel düşünmedir. Farklı kişi veya grupların çıkarlarını dikkate almak için disipline edilmişse, bu adil fikirli veya güçlü anlamda eleştirel düşünmedir. (Paul, 1990, s.4). Paul'a göre eleştirel düşünme, bireyin daha iyi düşünmesi için kendi düşünsel süreçlerini düşünmeyi içerir. Eleştirel düşünme, kişinin kendisi ile ilgili derin bilgisini içerdiği gibi eleştirel düşünme eğiliminin kişinin karakterinde olması gerektiğini vurgular. Güçlü eleştirel düşünür, incelediği argümanlarda bireysel adımlardan ziyade, büyük resmi görür ve farklı perspektifleri anlayabilir (Mason, 2007, s. 342). Paul, eleştirel düşünme sürecini netleştirmek için eleştirel düşünmenin sistematik ve amaçlı olarak uygulanan bir düşünme biçimi olduğunu ifade eder. Kişinin zihnini geliştirmek ve bu standartlara göre düşünmesini disipline etmek, kapsamlı uygulama ve uzun vadeli uygulama gerektirir. Paul, güçlü anlamda eleştirel düşünürlerin sahip olması gereken yedi eğilim olduğunu ifade eder. Bu özelliklerin birbirine bağlı olduğunu belirtir. (Paul, 1990, s. 6). Bu eğilimleri şu şekilde açıklar.

**Entelektüel Alçakgönüllülük:** Bireyin benmerkezci özelliğinin bilincinde olması, kişisel görüşlerindeki yanlılığa ve önyargıya duyarlı olması, bilginin sınırlarının farkında olması, bireysel bakış açısının sınırlılıklarını bilmesidir. Kişi kendi bilgisinin farkında olmasını ve bildiklerinden fazlasını iddia etmemesini sağlar.

**Entelektüel Cesaret:** Bireyin karşılaştığı tepkilere bakılmaksızın ciddi bir yargılama yapmadığı fikirlere, inançlara ve bakış açılara karşı adil bir tutum ile yüzleşip, değerlendirmesidir. Kişinin bağımsız ve tarafsız olarak edindiği bilgiyi ilgili bir tutum ile ele alması gerekir.

**Entelektüel Empati:** Kişinin bireyleri gerçekten anlamak için kendisini başkalarının yerine koyma ihtiyacını kabul etmesidir. Birçok farklı görüş, düşünme biçimine sahip bireyler ve topluluklar varken onları anlaya bilmek için onların çerçevelerinden bakmak gerekir.

**Entelektüel İyi Niyet (Dürüstlük):** Bireyin kendi görüşüne sadık olması, uyguladığı entelektüel standartlarda tutarlı olması ayrıca edindiği kanıtlarda da aynı

katı standartlara bağılı olarak ele alması ve bireyin kanıtlara ihtiyaç duymayı kabul etmesidir.

**Entelektüel Azim:** Bireyin karşılaştığı zorluklara, engellere rağmen gerçekleri takip etme isteğidir. Bireyin entelektüel iç görü ile sürece yaklaşmasıdır.

**Akıl Yürütmeye Entelektüel Güven:** Bireyin kendisinin ve insanlığın çıkarlarını en iyi şekilde geliştirmek için akılı kullanması, bireyin kendi rasyonel yetilerini geliştirmesi, akılcı sonuçlara varması ve mantıksal düşünme ve ikna etme becerisine sahip olmasıdır.

**Entelektüel Sorumluluk Duygusu:** Bireyin kendi ve çevresindekilerin duygu ve çıkarlarına atıfta bulunmadan bütün bakış açılarını aynı standartlarla değerlendirmesidir.

Siegel' e göre eleştirel düşünme, nedenlere uygun şekilde düşünme olarak tanımlanır. Rasyonel olmak, inanmak ve nedenlere göre hareket etmektir. Ona göre eleştirel düşünme ve rasyonel olmak arasında güçlü bir kavramsal bağlantı vardır. Siegel'in eleştirel düşünme anlayışı beceriler alanında, neden değerlendirme bileşenini; eğilimsel alanda, eleştirel tutum bileşenini içerir. Neden değerlendirme bileşeni ile ilgili olarak eleştirel düşünen, nedenleri, inançları, iddiaları ve eylemleri değerlendirir. Bu değerlendirme sürecinde birey konuya özgü ve konunun dışındaki mantık ilkelerini iyi anlayarak kullanmalıdır (Siegel, 1990, s.38). Ona göre eleştirel düşünür, varsayılan nedenin neden bu şekilde değerlendirileceğini anlaması gerekir. Eleştirel tutuma sahip birey, yargı ve eylemi temel almaya meyilli bir karaktere sahiptir. Nedenleri sorgular, taraftarlığı ve keyfiliği reddeder, kanıtları objektif olarak değerlendirmeye kendini adar. Eleştirel düşünmenin, entelektüel dürüstlük, adalet, nesnellik ve tarafsızlık gibi yönlerine değer veren birey akıl sevgisinin de eleştirel düşünürün temel nitelikleri olduğunu onaylar.

Martin (1992)'de eleştirel düşünme ile ilgili eğilimlere vurgu yapar ve ahlaki perspektiflere, belirli değerlere dayandığını ve bu şekilde motive edildiğini düşünür. Eleştirel düşünmenin amacının, insancıl ve daha adil bir dünya inşa edilmesi için kullanılması gerektiğini vurgular. Martin, eleştirel düşünmenin amacını ahlaki olarak temellendirir, daha iyi bir dünya için başkalarıyla birlikte düşünmek ve ilişki kurmak önemlidir. Eleştirel düşünmenin bir kişilik özelliği olduğunu belirtir, ahlak ve değer gelişimi ile gelişir ve temellenir (Mason, 2007, s. 343).

Beyer'e (1987) göre, eleştirel düşünme, mevcut bilginin doğru olup olmadığı ve kesinliği üzerine yapılan bir değerlendirmedir, inançların, argümanların ve bilgi iddialarının değerini ortaya koymadır. (Beyer, 1987, s. 32.). Ona göre eleştirel düşünmenin etkili olabilmesi için bir dizi beceri ve yaklaşım gerekir. Bu becerileri şunlardır; doğrulanabilir gerçekler ve iddialar arasında ayırım yapmak, alakasız olan bilgi, iddiaları ve nedenleri ayırmak, ifadenin gerçek doğruluğunu açığa çıkarmak, kaynağın güvenilirliğinin belirlemek, belirsiz iddiaları ve argümanları ortaya çıkarmak, açıklanmamış varsayımları belirlemek, önyargıyı tespit etmek, mantıksal yanlışlıkları tanımlamak, akıl yürütme sürecindeki mantıksal tutarsızlıkları tanımak ve iddianın gücünü belirlemek.

Pascarella ve Terenzini (1991)'de eleştirel düşünmeyi çeşitli şekillerde tanımlar ve ölçerler. Eleştirel düşünme, bireyin bir argümandaki ana konuları, varsayımları tanımlama, önemli olanı bulma, ilişkilerden ve verilerden doğru sonuçlar elde etme, elde edilen verilerden sonuçlar çıkarma, ortaya çıkan verilere göre sonuçların doğruluğunu kontrol etme, kanıt ve otoriteyi değerlendirme gibi ifade edilen basamaklardan bir kısmını veya tamamını yapma yeteneği olarak tanımlanır (Baker, Rudd ve Pomeroy, 2001, s. 173).

Watson ve Glaser (1964)'a göre eleştirel düşünme, bilgi, beceri ve davranışlar içeren karma bir düşünme sürecidir (Aybek, 2006, s.26). Bu düşünme sürecinde şunlar vardır; sorunu fark etme, doğru olduğu iddia edilen bilgiler için sorgulama, araştırma yapma, kanıtlar bulma; geçerli olan çıkarımların özelliklerine ve süreçteki kanıtların doğru olup olmadığına ilişkin bilgi elde etme ve elde edilen bilgiyi davranışa aktarabilme ve kullanma becerisine sahip olma vardır.

Facione (1990)'da "Eleştirel düşünmeyi, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarsama ile sonuçlanan amaçlı, öz-düzenleyici yargı ve ayrıca bu yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, ölçütsel veya bağlamsal düşüncelerin açıklaması" olarak ele alır. Ona göre eleştirel düşünmenin bilişsel becerileri şu şekildedir: Yorumlama; durum, veri, olay, yargı vb. kriterleri kategorize etme, önemini belirleme, anlamını netleştirmedir. Analiz; karşılaşılan fikirleri analiz etme, sorunun çözümüne ilişkin önermeleri tanımlama, analiz etme ve doğruluğuna karar vermedir. Çıkarım yapma; mantıklı sonuçları elde etmek için gerekli unsurları belirleme, kanıtların sıralanmasını, sınıflandırılmasını ve bu kanıtların değerlendirilmesi, varsayım ve hipotezler oluşturmaz. Değerlendirme; ele alınan

iddiaların ve önermelerin güvenilirliğini ve çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmedir. Açıklama; muhakemenin sonuçlarına ilişkin kanıtları ifade etme, sonuçları haklı çıkarma, sonuçları savunmada iyi bir şekilde kullanılmasıdır. Öz düzenleme; bireyin ulaştığı sonuçlar üzerine analiz ve değerlendirme yaparak, kendi hatalarının, eksikliklerinin ve sınırlılıklarının farkına vararak kendi düşünce sistemini düzenlemesidir.

Facione (1990, s.25), eleştirel düşünme eğilimlerini, ilk olarak yaşama yönelik eğilimleri çeşitli konulara karşı meraklı olma, bilgili olma, sorular sorma, fırsatlara açık olma, gerekçeli sorgulama sürecine ve bireyin akıl yürütme süreçlerine güvenme, farklı bakış açılarına karşı anlayışlı olma, farklı fikirleri ve görüşleri değerlendirmede esnek olma, diğerlerinin fikirlerine anlama ve kendi ön yargıları ile (benmerkezci ve toplum merkezci eğilimleri) yüzleşmede dürüst olma, karar alma ve değiştirme konusunda ihtiyatlı olma şeklinde sıralar. İkinci olarak da belirli konu ve sorunlara ilişkin eğilimler; problemi açık bir şekilde ortaya koyma, karışık olan konular üzerinde çalışırken düzenli davranma, gerekli bilgiyi aramada özenle olma, kriterleri belirlerken veya kullanırken makul olma ve zorluklara karşı sabırlı davranma, konunun izin verdiği ölçüde netlik arama olarak sıralar.

Lewis ve Smith (1993)'e eleştirel düşünmeyi, üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak değerlendirir. Üst düzey düşünme ise, temel düzey düşünmeden farklı olarak yeni bir şey üretmek için zihindeki bilgilerin anlamlandırılması ve yapılandırılmasıdır. Ayrıca eleştirel düşünme öğrencilerin, genelleme yapma, ilgili verilere dayalı hipotezler oluşturma gibi problem çözme becerilerini geliştirmeyi ve değerlendirici anlamda eleştirel olmalarını sağlamalıdır. (Lewis ve Smith, 1993, s. 135).

Ele alınan her bir araştırmacı eleştirel düşünmenin en önemli olarak savdukları belirli özelliklere vurgu yaparlar. Bu özellikler ya da bileşenler şu şekildedir; eleştirel akıl yürütme becerileri, eleştirel bir tutum, ahlaki bir yönelim, eleştirel akıl yürütme kavramlarının bilgisi ve belirli bir disiplinin bilgisidir. Mason, bütünlük bir eleştirel düşünme tanımı için yukarıda ifade edilen bileşenlerin tümü tarafından oluşturulması gerektiğini vurgular. Ona göre eleştirel düşünme kavramı dogmaya izin vermeyen, çoklu bakış açılarına dikkate almaya istekli, bilgili, şüpheli ve sağlam bir muhakeme gerektirir (Mason, 2007, s.344). Bu tanımlama birçok araştırmacının bakış açısını ele aldığı için ve eleştirel düşünenin bir bileşenine değil

birçok bileşenine vurgu yapması açısından önemlidir. Eleştirel düşünme kavramını araştırmacıların belirli bir bakış açısını ele alarak tanımlamak yerine daha bütünsel olarak birçok araştırmacının tanımlarından yola çıkarak açıklamaya çalışmak daha sağlıklı olabilir.

### 2.3.1. Eleştirel Düşünür

Eleştirel düşünür, iyi muhakemeye değer verir, altta yatan varsayımları araştırır, eleştirel bir şekilde inceleme yapar, inançları ve eylemleri tutarlı bir şekilde değerlendirir (Doddington, 2008, s. 109). Eleştirel düşünür, karmaşık dünya hakkında bilgi sahibi, önemli ve güncel konulara karşı düşünceli, ilgili, iç gözü ve güçlü bir yargılama kapasitesi olan, sofistیک düşünün ve dil becerileri gelişmiş kişidir (Doddington, 2008, s. 110). İyi bir eleştirel düşünür, sakin, düşünceli, kendi durumunu başkalarının bakış açısına göre değerlendirebilen, dikkatli biridir. Eleştirel düşünür, resmi ve gayri resmi yanlışlıkları tespit edebilir, iyi argümanın standartlarını anlar, iyiyi kötü muhakemeden ayırt edebilir, reklam ve propagandaların etkilerini anlar. Eleştirel düşünür, düşünmeyi geliştirmeyi, öğrenmenin sosyal sorumlulukları da içerdiğini kabul eder (Wells, 2009, s. 202).

Chaffee (2014)'te uzman eleştirel düşünürün sahip olması gereken özellikleri şu şekilde açıklar (Chaffee, 2014, s.55). Açık fikirli olma; tartışma sürecinde tüm bakış açılarını dikkate alır ve değerlendirmede farklı perspektiflere göre dikkatli ve adil bir değerlendirme yapar. Bilgili olma; gerçeklere ve kanıtlara dayalı olarak görüşlerini ifade eder ve bilgi sahibi olmadığı konuyu açıkça ifade eder. Zihinsel olarak aktif olma; karşılaşılan durumlarda pasif olmak yerine, sorun ile yüzleşir, zorluklar ile başa çıkmak için zekalarını aktif bir şekilde kullanırlar. Meraklı olma; karşılaşılan durumları yüzeysel olarak ele almak yerine derinlemesine inceler, araştırarak, sorular sorarak durumları keşfederler. Bağımsız düşünürler olma; gruptan ayrı bir düşünceye sahip olmaktan korkmazlar. Başkalarının inançlarını sorgulamadan ödünç almaz, çoğunluğun görüşüne eşlik etmez, düşüncelerini analiz eder ve iyi bir şekilde desteklenmiş inançlar geliştirirler. Becerikli tartışmacılar olma; düşüncelerini düzenli ve akıllı bir biçimde tartışırlar. En tartışmalı konularda bile karşı tarafı dikkatli bir şekilde dinler ve düşünceli cevaplar verirler. Anlayışlı olma; problemin özüne inmeyi başarırlar. Sorunun veya sorunun özüne inebilirler. Ayrıntıların fazla olduğu durumlarda konunun hem geneline hem de özüne

odaklanmayı başarırlar. Öz farkındalık sahibi olma; bireysel önyargılarını bilincindedirler ve olayları analiz ederken bu ön yargıları dikkate alırlar. Yaratıcı olma; yerleşmiş düşünce kalıplarından kurtulup, olaylara yeni bakış açıları ile yenilikçi yönlerden yaklaşabilirler. Tutkulu olma; öğrenmeye ve anlamaya yönelik tutkuları vardır. Karşılaştıkları sorunları her zaman net görmeye çalışırlar.

Eleştirel düşünürün yukarıda ifade edilen özelliklere sahip olması, canlı, enerjik bir zihin yapısında olması gerekir. Eleştirel düşünen bir bireyin bazı özellikleri; uygun sorular sorabilir, kaynakların güvenilirliğini denetler, bilgiyi etkili ve yaratıcı bir şekilde sınıflandırabilir, mantık ilkelerine uygun düşünebilir ve doğru bilgiye ulaşır (Çalışkan, 2019, s.118).

Eleştirel düşünme konusunda bir otorite olan Nickerson (1987), iyi bir eleştirel düşünürü, bilgi, yetenekler, tutumlar ve alışılmış davranış biçimleri açısından karakterize eder (Schafersman, 1991, s. 4). İyi bir eleştirel düşünürün bazı özellikleri; elde edilen kanıtları ustalıkla ve tarafsız olarak kullanır. Düşüncelerini düzenler, duygu ve düşüncelerini tutarlı bir şekilde açıklar. Mantıksal açıdan geçerli ve geçersiz sonuçları fark eder. Kararı desteklemek için uygun delil yoksa karar vermede acele etmez. Akıl yürütme ve akla uygun duruma getirme arasındaki farkı bilir. Eylemlerin sonuçlarını önceden fark etmeye çalışır. Bağımsız olarak öğrenebilir ve bunu sürekli olarak yapmaya isteklidir. Problem çözme tekniklerini öğrendiği alanlar dışındaki alanlarda kullanır. Zor anlaşılmayan problemleri, daha anlaşılır durumuma getirir. İfade edilen sözlü argüman anlaşılmadığında onu daha anlaşılır şekilde ifade eder. Bireyin kendi görüşünü sorgular, görüşler için kritik olan varsayımları ve görüşlerin sonuçlarını anlamaya çalışır. Bireyin anlayışının sınırlı olduğunu farkındadır. Bu farkındalık sorgulayıcı tavra sahip olmayan bireylerden çok daha fazladır. Bireyin kendi görüşlerinin yanıla bilirliliğini, bu görüşlerin önyargı barındırma olasılığını ve bireysel tercihlere göre kanıtları değerlendirme tehlikesini bilir.

Facione (1990) 'da ideal eleştirel düşünürün, her zaman meraklı, bilgili, aklına güvenen, açık görüşlü, esnek yapıda, değerlendirme sürecinde adaletli davranan, kişisel önyargılarla yüzleşebilen, düşüncelerini ortaya koyarken sağduyulu, düşüncelerini yeniden ele alabilen, sorunlar hakkında net, karışık konuları ele alırken düzenli olan, gerekli konularla ilgili bilgi aramada istekli, makul kriterler

belirleyen, araştırmayı merkeze alan, ve şartların ve konunun izin verdiği kadar net sonuçları elde etmede ısrarcı olduğunu ifade eder ( Facione, 1990, s.3).

Ruggiero (1990) da eleştirel dűřünen bireylerin, kendi hatalarının ve eksikliklerinin farkında olduğunu ve bu durumu kabul ettiğini, problemler ve tartışmalı konulara karşı heyecan duyduklarını, meraklı, karmaşık olaylar karşısında sabırlı olduklarını, n yargıları reddettiklerini, yargıda bulunmak için yeterli kanıtlara sahip olmayı beklediklerini, diğer insanların fikirlerine saygı duyduklarını, tarafsız olduklarını ve aşırı grűřlerden kaçındıklarını belirtir (Ruggiero,1990, s. 21).

Bu açıklamalardan yola çıkararak eleřtirel dűřünen bireylerin, meraklı, bilgili, kendilerinin farkında, eleřtiriye açık, saygılı, iyi akıl yűrűtme becerilerine sahip, sorgulayan, arařtıran, sađduyulu, n yargıdan uzak duran, problem zűmeye istekli ve sabırlı oldukları söylenbilir.

### **2.3.2. Eleřtirel Dűřűnme đretimi**

Eleřtirel dűřűnme becerisinin öđrencilere kazandırılması yani öđretilmesi űzerine ilk çalıřmalar 1960'larda bařlamıřtır. Bu alıřmalar çođunlukla yazılı dokűmanların deđerlendirilmesi űzerinedir. 1960'larda Perry eleřtirel dűřűnme becerisi űzerine çalıřmıřtır. 1980'li yıllarda eleřtirel dűřűnme becerisi modelleřtirilmiřtir. Eđitimin ana hedeflerinden biri dűřűnmeyi geliřtirmektir ve öđrencilerin özellikle eleřtirel dűřűnme becerisini kullanabilen bireyler olması istenir. Ancak eleřtirel dűřűnme becerisi öđretilbilir olduđu ve nasıl đretilceđi konusu tartıřmalı bir konudur. Eleřtirel dűřűnmenin öđretilbilir olduđu ve bu beceri sayesinde bireylerin daha etkili dűřűnmesine olanak sađladıđı ifade edilebilir. Bu grűřű destekleyen arařtırmacılardan Lipman dűřűnmenin özellikle de eleřtirel dűřűnmenin öđretimin tartıřmalı olduđunu ancak teřvik edilebilir olduđunu söyler. Felsefenin sınıfta öđrencilere uygulanması ile űst dűzey dűřűnme becerilerinin geliřtiđi, bireylerin binlerce soruya maruz kalmasının iyi dűřűnmelerine yardımcı olduđunu belirtir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1977, s.9) Halpern (2011) eleřtirel dűřűnme becerilerinin öđretilbilir olduđunu, yapmıř olduđu arařtırmada beceri temelli eleřtirel dűřűnmenin öđretiminin içerik temelliye göre daha etkili olduđunu da belirtir (Marin, Halpern, 2011, s.3). Eleřtirel dűřűnme becerileri, öđrencinin öđrenme sűrecinde aktif olduđu ve đrenci merkezli bir yaklařım ile ele alındıđında öđretilbilir olduđunu söylenbilir (Kuhn, 200, s.180) Eleřtirel dűřűnme

becerilerinin, öğrencilerin sorular sorma, kendi kendilerine araştırma yapma, sorgulamaya dayalı deneyler yapma, çıkarımda bulunma gibi öğretim stratejileri dahil edilerek yapılan çalışmalarda öğretilbilir olduğu sonucuna ulaşırız (Barak, David ve Uri, 2007, s.367).

Splitter (1991)'e göre, eğitimde eleştirel düşünme öğretimi, bireyi çeşitli disiplinlerde düşünmeye hazırlar, bireysel özerkliği yaratır, bireyin saygı görmesini sağlar. Ona göre eleştirel düşünme öğretimi, sorgulama topluluğu içinde kritik bir öneme sahiptir (Splitter, 1991, s. 95). Eleştirel düşünme, bireyi kendi kendine yeterli hale getirdikçe özgürleştirir (Siegel, 1980, s.17). Eleştirel düşünme becerisinin hangi yaklaşım ve yöntemler ile bireye kazandırılacağı konusunda eğitimciler arasında ortak görüş bulunmamaktadır.

Swartz (2003)'te eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili olarak üç temel ilke vardır. Bunlardan ilki, düşünme öğretiminin açık olarak planlanmasıdır çünkü bu şekilde olursa etkisi artmaktadır. İkincisi, sınıf ortamında düşünmeye çok fazla yer verilmesidir. Bu sayede öğrencilerin iyi düşünmeye daha çok değer vermesi sağlanır. Üçüncüsü, düşünme öğretimin içerik öğretimine entegre edilmesidir. Bunun yapılması öğrencilerin öğrendikleri hakkında daha fazla düşünmelerine imkân verir. Bu üç temel ilke eleştirel düşünme öğretimi için yol haritası oluşturur (Swartz, 2003, s. 208).

Ennis (2013) 'te eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik stratejilerden ve taktiklerden bahseder. Bunlar;

1. Öğrencileri, düşünceli olmaya teşvik edin, anlık kararlar vermek, akıllarına gelen ilk fikri kabul etmek ve medyadan edindikleri bilgileri otomatik kabul etmek yerine, onları durup düşünmeye teşvik edin.
2. Öğrencilere “Nasıl biliyorsun?”, “Bu düşüncenin sebebi nedir?”, “Bu bilginin kaynağı nedir?” gibi sorular ile kendi görüşleri için nedenler aramaya sevk edin.
3. Alternatif hipotezler, sonuçlar, açıklamalar, kanıt kaynakları, bakış açıları, planlar vb. için aktif ve uyanık olmalarını destekleyin.
4. Öğretmen olarak kendinize uygun bir eleştirel düşünme anlayışı kullanın.

5. Öğrencilerin, önemli gördükleri gerçekçi durumlarda, eleştirel düşünme ilkelerinin örneklere uygulanmasında eleştirel düşünme pratiği yapmaları için çeşitli bağlamlarda birçok fırsat sağlayın.
6. Öğrencilerin eleştirel düşünme ilkelerinin günlük yaşama ve diğer konulara aktarması için pratik yaparak öğrenmelerini sağlayın.
7. Öğrencilere “Neden?” sorusunu sıklıkla sorun, çünkü nedenleri ortaya çıkarmanın en kestirme yolu bu sorudur.
8. Öğrencilerin olaylara başkalarının bakış açısından da bakmalarını, açık fikirli olmalarını, başka kanıtlar ortaya çıkarsa yeniden düşünmeye istekli olmalarını sağlayın.
9. Durumda geçerli ve güvenilir olan testler veya diğer değerlendirme prosedürlerini kullanarak neyin önemli olduğunu değerlendirin. Ayrıca değerlendirme prosedürünün eleştirel düşünme talimatına uygun olduğundan emin olun.
10. Öğrencilerin bir konuda eleştirel düşünmeyi öğrenmeye başlamadan önce konunun uzmanı olmalarına ihtiyaç yoktur. Ancak onların konu hakkında iyi bilgilendirilmiş olmaları, konuya ve eleştirel düşünmeyi gerektiren duruma hâkim olmaları önemlidir.
11. Konuyla ilgili bir kursta, eleştirel düşünmenin aşılması için gereken süre, yalnızca öğrenilen eleştirel düşünme için değil, aynı zamanda konunun daha derinden anlaşılması için de gereklidir.
12. İnfüzyon, eleştirel düşünme ilkelerinin ve kriterlerinin açık olmasını sağlayan konu öğretimine eleştirel düşünmenin yerleştirilmesi anlamına gelir. Daldırma, eleştirel düşünme ilkelerinin hiç kimse tarafından açıklığa kavuşturulmadığı yerleştirmeyi ifade eder. Bazı durumlar ise bu iki yaklaşımın arasında kalıyor. İlkeleri bilmek öğrenmeyi teşvik ettiğinden, konu ile ilgili öğretimde infüzyonun başarılı olma olasılığı, daldırmaya göre daha fazladır.
13. Öğrencilerden tartışmalı soruları ele almalarını isteyin. Soru öğrenciler açısından önemli ve ilginç olmalıdır.
14. Sorular ve durumlar hakkında düşünceleri için öğrencilere zaman vermek gerekir. Yeterince zaman verilirse öğrencilere cevap verecektir.
15. Bir tartışmada öğrencinin ifadesini, düşüncesini, sorusunu öğrencinin adıyla tahtaya not edin. Bu öğrencilerin dikkatini çeker ve sorumluluk almasını sağlar. Ayrıca öğrencilerin ifade veya düşünce üzerinde düşünme fırsatı verir.

16. Düşüncelerini desteklemek için gerekçeler vererek, karşıt konumlarını ve kendi konumlarının zayıflıklarının farkında olduklarını göstererek, konumlarını birkaç cümle veya birkaç sayfa ile yazmalarını sağlayın.
17. Öğrenciler konum aldıkları yazdıkları yazıları değerlendirmek için bir dizi kriter sağlayın. Kriterler, eleştirel düşünme ilkelerini yansıtmalıdır.
18. Öğrenciler kriterleri uygulayarak birbirlerinin yazılarını değerlendirmelerini ve önerilerde bulunmalarını sağlayın.
19. Öğrencilerin gruplar halinde sorunlar veya sorular üzerinde çalışmalarını sağlayın. Her öğrencinin neler yaptığını göstermesini, grup olarak tüm sınıfa rapor şeklinde sunmalarını sağlayın. Öğrenciler, akranlarının gözünde başarılı olmayı önemser.
20. Verilen ödevin içeriği anlaşılmadıysa ödevi ertelemeye hazır olun. Ödev vermenin asıl amacı öğrencilerin anlamalarıdır.

Bu ilkeler ya da stratejiler eleştirel düşünme öğretimi süreçlerinin tümünde kullanılabilir. Araştırmacıların üzerinde görüş birliği taşımadıkları konu, eleştirel düşünmenin hangi yaklaşımla öğretileceğidir.

### **2.3.3.Eleştirel Düşünme Öğretim Yaklaşımları**

Eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili dört farklı yaklaşım ileri sürmektedir. Konu temelli yaklaşım, içerik temelli yaklaşım, beceri temelli yaklaşım ve karma yaklaşımdır.

#### **2.3.3.1.Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretim Yaklaşımı**

Bu yaklaşımda eleştirel düşünme becerisi içerikle birlikte öğretilmektedir. Eleştirel düşünmenin kuralları, ilkeleri açık olarak, içerik birimi ile paralel olarak aktarılmaktadır. Kısacası eleştirel düşünme öğretimi bütün ders programları içerisine yayılarak öğretilmelidir. Ruggiero (1988)'de düşünmeyi öğretmekteki amacın öğrencilerin kendi kendilerine sonuçlara ulaşmaları, problem çözme becerileri elde etmeleri, problemlerin nasıl çözüldüğünü anlamaları veya bir disipline özgü tutumlara, alışkanlıklara ve bilimsel becerilere odaklanmaları sağlaması olduğunu belirtir. Ona göre, düşünme becerilerinin bir iki derste öğretilmesi bu becerileri öğretmekte fayda sağlamaz çünkü bu becerilerin alıştırmaya ve sürekli uygulama yaparak kalıcı hale getirebileceğini ifade eder. Düşünme becerilerinin öğretilmesini

öğrencilere okuma yazmayı öğretmeye benzetir ve her disiplinin içerisine yayılarak öğretilmesinin önemli olduğunu vurgular (Aybek, 2006, s. 45).

Swartz (1985)'de eleştirel düşünmenin, içerik alanına tam olarak entegre edilerek öğretilebileceğini ve ancak bu şekilde başarılı olacağını ifade eder. Ek yaklaşımlar ile eleştirel düşünme becerisini öğretmenin başarılı olmayacağını belirtir. Eleştirel düşünme becerilerinin sınıf çalışmalarına uygulanması için yeniden yapılandırılması gerektirdiğini, analoji ve rehberli uygulama yolu ile eleştirel düşünme becerilerinin tüm sınıflarda öğretilebileceğini söyler. Ayrıca bu becerilerin akademik alan dışında gerçek hayattaki durumlarda da uygulanabileceğini savunur. Eleştirel düşünme becerilerini öğretirken yaratıcı düşünme becerilerinin de öğrencilerine kazandırılması gerektiğini çünkü bu iki becerinin birlikte işlediğini ifade eder (Swartz, 1985, s.111).

Schafersman (1991)'de eleştirel düşünmenin içeriğe bağlamak için öğretimin odak noktasının öğrenme süreci olduğunu söyler. Eleştirel düşünme, eğitim, öğretim ve uygulamanın bir ürünüdür. Ona göre eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretim, öğrencilerin ezberden ziyade problem çözmek, karar verme aşamasına ulaşmak için mevcut bilgileri elden geçirip değerlendirmeyi gerektiren sorgulama süreçlerini kullanmalarını sağlamalıdır. Eleştirel düşünme, bireylerin süreci iyileştirmek üzere düşüncelerini sağlayan zihinsel bir alışkanlıktır ve öğrencilerin üst düzey düşüncelerini gerektirir (Snyder & Snyder, 2008, s. 92). Schafersmana göre eleştirel düşünme, sıradan insanların dünyaya uyguladığı bilimsel yöntem olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme, iyi bilinen bilimsel araştırma süreçlerini takip edilerek öğrenilir. Bilimsel araştırma sürecinde bir soru belirlenir, bir hipotez formüle edilir, alakalı olan veriler araştırılır ve bir araya getirilir, hipotez mantıksal açıdan değerlendirilir ve güvenilir olan sonuçlara ulaşılır. Bilimsel araştırmanın tüm becerileri, eleştirel düşünme becerileri ile eşleştirilir. Kısaca şu şekilde ifade edilebilir, kritik düşünmek bilimsel düşündürmektir. Schafersman (1991) eleştirel düşünmenin eğitimcilerin uygulayacağı şu durumlarda öğretilbilir olduğunu belirtir (Schafersman, 1991, s.7)

Derslerde öğrencilere eleştirel düşünmenin doğrudan ilkelerini aktarmak yerine öğrencilerin eleştirel düşünmeye teşvik edilmesi gerekir. Öğrencilerin materyalleri anlamalarının dışında onları analiz etmeleri, yeni durumlarda uygulamaları sağlanabilir. Öğrencilerin bilimsel yöntemi öğrenmesi için bilim

dersinde laboratuvarlarda pratik yapmaları onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Öğrenciler bilimsel yöntemi gerçek anlamda uygulayarak öğrenir, bu yöntem eleştirel düşünmeyi öğretmenin en açık yollarından biridir. Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için hem okuma ödevleri hem de yazılı problemler veya sorular kullanılabilir. Ev ödevi, eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için sayısız fırsat sunar. Öğrencilere okuma ödevi verildiğinde, daha önceden verilen ödev ile alakalı sorular hazırlanabilir, onlardan notlarını bu sorular etrafında düzenlemeleri istenebilir. Öğrencilerin bilgiyi dönüştürmelerine imkân verilerek, okudukları ödevleri kendi sözcükleri ile ifade etmeleri, özetleme veya ana hatlarını çıkarmaları istenerek bilgiyi onların yapılandırması sağlanabilir. Yazmak, öğrencileri düşüncelerini düzenlemeye ve materyal hakkında eleştirel düşünmeye zorlar. Öğrencilerden ilgili konular hakkında kısa makaleler yazdırılabilir, bilim makalelerini gözden geçirilerek, bilimsel makaleler hakkında yorumlama ve değerlendirme yazıları yazmaları istenebilir. Matematik alıştırmaları ve nicel kelime problemleri, hayatta karşılaşılabilecek olan problemleri çözmede kolaylık sağlar. Bu şekilde eleştirel düşünme becerisi gelişmektedir. Problem çözme eleştirel düşünmedir, matematik, kimya, fizik gibi derslerdeki problemleri çözmek bir dereceye kadar eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Eleştirel düşünmeyi öğretmenin en iyi yolu, öğrencilerin yazmalarını zorunlu kılmaktır. Yazmak, öğrencileri düşüncelerini düzenlemeye, konularını düşünmeye, verilerini mantıklı bir şekilde değerlendirmeye ve sonuçlarını kabul edilebilir bir şekilde sunmaya zorlar. İyi yazı, iyi eleştirel düşüncenin özüdür. Dönem ödevleri, öğrencilerin bilgiyi edinmelerini, sentezlemelerini ve mantıksal açıdan analiz etmelerini ve daha sonra ortaya çıkan bilgiyi yazılı bir şekilde sunmalarını gerektirir ve böylelikle eleştirel düşünmeyi geliştirir. Sınav soruları ezberden ziyade eleştirel düşünmeyi teşvik edecek şekilde tasarlanabilir. Bu hem kompozisyon soru sınavları hem de çoktan seçmeli sınavlar için geçerlidir. Sınavlar, öğrencilerin yazmasını veya en azından düşünmesini gerektirecek düzeyde hazırlanmalıdır. Yazılı sınavlar için kısa ve uzun cevaplı kompozisyon soruları kullanılabilir. Sınavda öğrencilerin bilgileri analiz etme ve sonuç çıkarma becerilerini test eden birkaç kısa cevaplı deneme sorusu kullanır. Bu sayede öğrencilerin eleştirel düşünceleri sağlanabilir.

### **2.3.3.2.İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretim Yaklaşımı**

Bu yaklaşımda eleştirel düşünme ilkelerinin ve kurallarının içerik ile bütünleştirilerek ele alınması önerilmektedir. Eleştirel düşünme kural ve ilkeleri açık olarak öğrencilere verilmez. Düşünme eylemi ayrı olarak ele alınmaz her konunun ve eylemin bir parçasıdır. Eleştirel düşünme öğretiminin konu öğretimine dahil edilerek, öğrenciler konu ile ilgili eleştirel düşünmeye teşvik edilir. Bu yaklaşım, eleştirel düşünme eğilimlerinin ve yeteneklerinin genel ilkelerinin açık hale getirildiği derin, düşünceli, iyi anlaşılmalı konu öğretimidir. Öte yandan, içerik temelli eleştirel düşünme öğretim yaklaşımı, öğrencilerin konuya derinlemesine daldığı, ancak genel eleştirel düşünme ilkelerinin açık hale getirilmediği, benzer bir düşündürücü konu öğretimidir. Bu yaklaşımın savunucuları arasında, Glaser (1984, 1985), Resnick (1987) ve Swartz (1984, 1987) bulunmaktadır (Ennis, 1989, s.5)

### **2.3.3.3.Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretim Yaklaşımı**

Eleştirel düşünmenin tek bir ders ve konuya bağlı olmadan yani özel bir ders olarak, beceri temelli öğretilmesidir. Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesinde hazırlanan özel programlar vardır. Buna genel yaklaşım da denmektedir. Ennis (1989) genel yaklaşımı “Eleştirel düşünmeyi öğretmek amacıyla, mevcut konulardan ayrı olarak eleştirel düşünme yeteneklerini ve eğilimlerini öğretmeye çalışan bir yaklaşım” olarak ifade eder. Bu yaklaşımın amacı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belli bir dersin içeriğine bağlı kalmadan geliştirmektir. Bu sebeple eleştirel düşünmeyi öğretmek için kullanılan örnekler içeriği oluşturur. Örnek olarak özel bir mantık kursu veya ortaokul öğrencilerine uygulanan eleştirel düşünme dersi verilebilir (Ennis, 1989, s.4). Uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Eleştirel ve Analitik düşünme dersi de (YÖK, 2018) buna uygun yapılandırılmıştır. Beceri temelli yaklaşımlara örnek olarak; Bono'nun CORT Düşünme Programı, Fuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı ve Lipman'nın Çocuklar için Felsefe (P4C) programı verilebilir.

Beyer (1991)'de eleştirel düşünme becerilerinin hemen gelişmeyeceğini ve bu sürecin zaman aldığını belirtmekte ve öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak için üç hususa dikkati çekmektedir. Bunlardan ilki istenilen davranışlar için model değildir. Öğretmenler ele alınan konuyla ilgili bilgiye sahip oluncaya kadar yargılara şüphe ile yaklaşmalı, konu ile ilgili farklı görüşleri bilinçli olarak

ortaya çıkarmalıdır. Ayrıca öğretmenler iddialarını desteklemeli, kararlara nasıl ulaştıklarını açıklamalıdır. Bunun için nedenlerini açıklamalı, öğrencilerin önemli düşünme özelliklerini fark etmelerini sağlamalıdır. İstenilen öğrenci davranışlarında ısrar etme; öğrencilerin etkili düşünmeyi destekleyen ve bunu ortaya koyan davranışları yapmaları konusunda desteklenmelidir. Özellikle, öğrenciler iddialarını ve kararlarını destekleyen sebepleri açıklamalı, diğerlerinden de bunu talep etmeli, karar vermeden önce seçenekleri ortaya çıkarmalı, farklı, alternatif görüşleri de araştırmalı ve yargıda bulunmak için aceleci olmamaları gerekmektedir. Bu davranışları yapmaları için ısrar eden öğretmen sayesinde öğrenciler bu eğilimleri alışkanlık haline getirebilir. İkinci husus, öğrencilerin düşünme eğilimlerini dikkate alan davranışların gösterileceği ve bu davranışları teşvik eden etkinlikler yapmaktır. Yapılacak olan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin tutarlı ve sık sık ustaca düşünme davranışları sergilemesi amaçlanır. Bu etkinlikler öğrencilerin, farklı görüşler araştırmalarını, ek veriler toplamalarını, yargılardan şüphe etmelerini, birçok seçenek içinden seçim yapmalarını destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Son olarak da Beyer, öğrencileri bu davranışları gösterme konusunda güdülemek gerektiğini vurgulamaktadır. İyi ve makul düşünmenin belirtisi olan davranışların neden önemli olduğu öğrencilere açıklanır. Bu sayede öğrenciler, istenilen davranışı sergileme noktasında cesaretlendirilir. Bu süreci etkin kılmak için övgü, not gibi güdüleme araçları kullanılabilir. (Aybek, 2006, s.53).

Bono (1989) tarafından geliştirilen CORT programı, beceri temelli eleştirel düşünme programıdır. Dünyanın çeşitli bölgelerinde kullanılmaktadır. De Bono düşünmeyi bir beceri olarak görür ve geliştirilmesi gerektiğini düşünür (Dilekli, 2015, s.38). Bu programın amacı; öğrenenlerin bilgiye eleştirel bakmalarını sağlamak, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmektir. Öğrenenlerin farklı düşünerek problem çözme becerilerini arttırmayı amaçlar. İçerdiği materyaller ve görevler aracılığı ile bu becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu program 6 bölümden oluşur ve toplam 60 derstir. Aşağıda programdaki dersler ve alt başlıklar açıklanmıştır.

CORT 1. Genişletme: Daha ayrıntılı kavrama araçları ve bu araçlarının planlama sürecinde ve karar verme aşamasında kullanımını kapsamaktadır. Genişletme basamağında öğrencilerin daha derin düşüncelerini sağlamak amaçlanır ve öğrencilerin geniş bir perspektiften bakarak çok yönlü düşünceleri sağlanır.

Genişletme basamağındaki ders başlıkları şu şekildedir: Fikirlerin Ele Alınış Tarzı, İerilen Faktörler, Kurallar, Sonuçlar, Hedefler, Planlama, Öncelikler, Alternatifler, Kararlar, Başka İnsanların Görüşleri

CORT 2. Organizasyon: Bu basamakta bireylere tanıma, analiz etme, karşılaştırma, fark etme, seçme gibi temel düşünme işlemlerini ve araçların bir yapı içerisinde kullanımını içermektedir. Organizasyon basamağındaki ders başlıkları şunlardır: Tanımak, Analiz, Karşılaştırma, Seçme, Başka yollar bulma, Başlama, Organize etme, Odaklanma, Pekiştirme, Sonuçlandırma.

CORT 3. Etkileşim: Bireyler arasındaki düşünmeyi, ilkeleri ve doğru veya yanlış olma durumlarını kapsamaktadır. Bu basamakta bireylerin kanıtlar aracılığı ile tartışması ve eleştiri yapması sağlanır. Etkileşim basamağındaki ders başlıkları şunlardır: Tartışmanın iki tarafını da değerlendirme, Kanıtlar, Kanıtın değer, Kanıtın yapısı, Aynı fikirde olma – aynı fikirde olmama – ilgisiz, Haklı olma 1, Haklı olma 2, Haksız olma 1, Haksız olma 2, Sonuç.

CORT 4. Yaratıcılık: Rastlantısal olarak kullanılan kelimelerin ve yeni oluşturulan kelimelerin kullanımı gibi yaratıcı düşünme açısından özel araçları kapsamaktadır. Bu basamağın amacı ise bireylerin karşılaştıkları sorunlara karşı alternatif çözümler önerileri ve yaratıcı fikirler geliştirmelerini sağlamaktır. Yaratıcılık basamağındaki dersler şunlardır: Evet, hayır ya da po, Sıçrama tahtası, Rastgele girdi, Kavrama meydan okuma, Baskın fikir, Sorunu tanımlama, Hataları çıkarma, Kombinasyon, Gereksinimler, Değerlendirme.

CORT 5. Bilgi ve Duygu: Bilginin kullanılmasını ve duyguların düşünme süreçlerine olan etkisini içermektedir. Bu basamakta bireye bilgiye kolay elde etme ve değerlendirme becerisini geliştirme, inanç, beklenti ve tutum gibi duygular açısından çalışmalar sunulmaktadır. Bilgi ve Duygu basamağındaki dersler şu şekildedir: Bilgi, Sorular, İpuçları, elişkiler, Tahmin, İnanç, Hazır bulunanlar, Duygular ve ego, Değerler, Basitleştirme ve netleştirme.

CORT 6. Tepki: Belirli bir konu ile ilgili düşünmeye yönelik ayrı bir yapıyı kapsar. Düşünme eyleminin bir tepki ile sonuçlanması beklenir. Bu basamakta bireyin zihinsel ve düşünsel becerileri geliştirmesi amaçlanır. Tepki basamağındaki dersler şu şekildedir: Hedefle, Genişletme, Daraltmak, Hedefle – Genişlet – Daralt,

Amaç, Girdi, Çözümler, Seçenek, Uygulama, Hedefle – Genişlet – Daralt ve Amaç – Girdi – Çözümler – Seçenek – Uygulama.

CORT 1 Genişletme basamağı eleştirel düşünme becerileri ile ilgilidir. Bu basamakta kullanılan araçlar ya da dersler bireylerin eleştirel düşünme becerileri geliştirmek için kullanılabilir. Tablo 3'te CORT 1 Genişletme basamağının araçları ve kısaca açıklamaları yer almaktadır.

**Tablo 3.**CORT 1 Genişletme Basamağında Kullanılan Araçlar

<b>Araçlar</b>	<b>Açıklamalar</b>
Artı – Eksi – İlginç (PMI)	Bir fikrin ilk olarak olumlu, sonra olumsuz ve son olarak ilginç yönlerini gruplar arasında tartışılır.
Sonuçlar ve Ötesi (C&S)	Bir kararın kısa ve uzun vadede etkilerini düşünerek bunun üzerine değerlendirme yapılır.
Tüm Faktörleri Dikkate Al (CAF)	Bir konu üzerinde düşünürken dikkat edilmesi gereken her noktanın detaylı olarak listelenmesi. Bu liste problem çözüme, seçim ve plan yapma süreçlerinde de kullanılır.
En Önemli Öncelikler (FIP)	Listedeki maddelerin aynı derece de önemli olduğu durumlarda, bazı maddelerin diğerlerinden daha önemli olduğuna karar verilerek öncelikler ortaya çıkarılır.
Am açlar, Hedefler, Gayeler (AGO)	Amacınız ve ulaşmak istediğiniz şeyler nelerdir? Sorularına cevap aranır.
Alternatifler, Olasılıklar, Seçenekler (APC)	Farkında olunarak alternatiflerin bulunması, eylem ve açıklamaların alternatifleri ortaya konur ve diğer seçenekler üzerinde de düşünülür.
Diğer İnsanların Görüşü (OPV)	Diğerlerinin bu konu hakkında fikirleri ve görüşleri nedir? Soruları ele alınır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi CORT1 Genişletme basamağının araçları, bir olayı veya durumu olumlu, olumsuz yönden analiz etmeyi, birçok faktörü ele almayı, alınacak kararın ortaya çıkacak bütün sonuçlarını öngörmeyi, hedef ve amaç oluşturmayı, öncelikleri belirlemeyi, alternatifleri, olasılıkları ve mevcut seçenekleri düşünmeyi ve diğer bireylerin görüşlerini değerlendirmeyi teşvik eder ve bu sayede eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlar.

Feuerstein tarafından geliştirilen Araçsal Zenginleştirme [Instrumental Enrichment (Ie)] programı, öğrencilerin okullardaki akademik konular ile günlük yaşam arasında köprü oluşturmak için hazırlanmıştır. Programda ön bilgiye gerek duyulmayan düşünsel içerikli oyunlar mevcuttur. Programda öğrencilerin pasif bir alıcı konumdan çıkıp bilgiyi aktif olarak yapılandırmaları amaç edinilmiştir. Araçsal Zenginleştirme programı tüm konu alanları ile ilgilidir ve bu sebeple öğrencilerin yaptıkları şeylerde aktif olmaları ve bağımsız düşünmeleri kolaylaştırır. Programın sloganı ise, “Bir dakika biraz düşüneyim” dir. Bu slogan öğrencilerin düşünmeleri için zamana ihtiyaç duyduğunu ve bu sebeple onlara zaman vermek gerektiğini vurgulamaktadır. Programda 15 ünite ile zorluk seviyesi artan 14 araç mevcuttur. 11 yaş ve üstü öğrencilere hitap eden program öğrencilere düşünsel süreçte destek verir. Program sürecinde öğretmenler önemli bir rol oynar, problem durumlarını keşfeder ve öğrencilerin süreçteki stratejileri değerlendirmesini destekler. Düşünsel süreçte değerlendirme yapmak için kullanılan dilin uygun olmasını sağlar ve yapılan alıştırmalar sayesinde bilgi transferini kolaylaştırır. Programın temeli Feuerstein’in ortaya koyduğu bilişsel gelişim kuramında yer alan aracılı öğrenme düşüncesidir. Bu sebeple program bilişsel süreçlere odaklanır ve herhangi bir konudan bağımsız olarak mevcuttur. Dünya çapında bilinen bir programdır. Program ilk olarak dezavantajlı ve daha az başarılı ergen grupları için kullanılırken günümüz için daha geniş yaş grupları için de uygulanmaktadır. Süreçte kullanılan alıştırmalar kâğıt ve kalem kullanılarak uygulanır. Öğretmen süreci uygulamak için düşünme becerilerine uygun zemini hazırlar. Süreç tartışma ve uygulama ile devam ettirilir. Süreç sonunda özetleme ve değerlendirme yapılır ve hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı kontrol edilir.

Eleştirel düşünme öğretiminde yaygın kullanılan programlardan biri de Lipman tarafından geliştirilen “Çocuklar için Felsefe” dir. Bu program araştırmamızın temel konusu olduğundan aşağıda ayrı bir başlık halinde detaylı olarak ele alınmaktadır.

#### **2.3.3.4.Karma Yaklaşım**

Bu yaklaşım konu temelli yaklaşım ile beceri temelli yaklaşımın birlikte kullanılmasını önerir. Karma yaklaşımda eleştirel düşünme öğretimi konu temelli başladığında beceri temelli olarak devam eder veya beceri temelli başlayan öğretim konu temelli olarak devam ettirilir. Bu yaklaşım konu temelli, beceri temelli öğretimlerin güçlü yönlerini bir araya getirir. Düşünme sürecinin bilgi içeriğiyle

birlikte öğretilmesi gerektiğini vurgular. Öğrencilere konuya özel eleştirel düşünme öğretimi sunulur, eleştirel düşünmenin genel ilkelerini öğretmeye yönelik ayrı bir kurs veya konu verilir (Ennis, 1989, s.5). Karma yaklaşımı savunanlar; Ennis (1985), Sternberg (1987), Nickerson (1988) ve Perkins ve Salomon (1989)'dur.

Yukarıda ifade edilen yaklaşımlardan konu temelli ve beceri temelli yaklaşım daha çok ön plana çıkmaktadır. Ancak hangi yaklaşımın daha iyi olduğu noktasında fikir birliği yoktur. Her iki yaklaşımın da etkili olduğunu gösteren kanıtlar var. Çeviker Ay ve Orhan (2020) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında içerik temelli ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin karşılaştırılmaktadır. Her iki yaklaşımın da eleştirel düşünme becerisini öğretmede güçlü düzeyde etkili olduğu görülmektedir (Çeviker Ay ve Orhan, 2020, s.120). Her iki yaklaşımında birbirine üstün olmaması sebebiyle karma yaklaşım kullanılması uygun olduğu ifade edilir. Ayrıca eleştirel düşünme öğretiminde programların mı yoksa kullanılan öğretim yöntemlerinin mi daha etkili olduğu noktasında da fikir birliği yoktur (Arısoy, 2017, s.27). Eleştirel düşünme öğretiminde becerilere vurgu yapan ve konulardan bağımsız olarak becerilerin öğretilmesi gerektiğini belirten özel programlarda dünyanın birçok ülkesinde sıklıkla kullanılmakta ve yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar meydana getirmektedir.

Son dönemlerde öğrenen merkezli eğitim anlayışının yaygınlaşması ve öğrencide düşünme becerilerini geliştirerek hayata farklı açılardan bakmasını sağlayan eğitimler önem kazanmıştır. Bu eğitimlerden dünya çapında popüler olan ve Lipman tarafından 1970'lerde geliştirilen Çocuklar İçin Felsefe Programı aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

#### **2.4. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programı**

Çocuklar için Felsefe 1970'lerde ilk olarak Lipman tarafından başlatılan erken yaşta çocuklar için etkili düşünme becerilerini geliştiren bir programdır. Sınıf içi araştırma topluluğu olarak da isimlendirilen bu program felsefi diyaloglardan oluşur. Sınıf ortamında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, özenli düşünme, iş birlikçi düşünme ve yaratıcı düşünme gibi) geliştirmeye yönelik felsefi nitelikli edebi bir metin kullanılarak uygulanır (Lipman, 1998, s. 277). Temellerini Dewey'in pragmatik felsefesinden alan bu program, düşünme ve iyi akıl yürütmenin öğrencilere nasıl öğretileceği düşüncesinden doğmuştur. Lipman,

Colombia Üniversitesinde çalıştığı dönemde öğrencilerin etkili akıl yürütme becerileri noktasında eksikliklerini fark eder ve bu eksikliğin ancak erken yaşta çocukların felsefe ile tanışması ile giderileceği ifade eder (Sharp, Reed, 1992, s.3). Çocukların nefes almak, konuşmak kadar doğal bir süreç ile düşünme eyleminde bulunduğunu ancak etkili düşünme becerileri noktasında desteklenmesi gerektiğini belirtir. Çocukların ustaca düşüncelerine yardımcı olmak için küçük bir araştırma grubu içinde ve iş birliği ile etkili düşünme yollarını keşfetmelerini sağlayan bir topluluk fikrini savunur. Çocukların karşılıklı saygı içinde, güven duyduğu, fikirlerini özgürce açıklayabildiği bir ortam oluşturur. Böyle bir ortam çocukların gerçekleri keşfetme isteğini artırır ve felsefe disiplini sayesinde ise çocukların bütünlük ve anlam arayışı beslenir. Felsefenin entelektüel, sorgulayıcı bir disiplin olması çocukların merak ve hayal gücünü destekler. Çocuklar ile felsefe doğal olarak müttefiklerdir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980, s.14). Çocukların sorduğu sorular kapsam olarak çok geniştir ve filozofların sorduğu felsefi sorular ile paralellik gösterir. Çocukların en değer verdiği şeyler felsefenin temsil ettiği anlamlar arasındadır.

Çocuklar için Felsefe yaklaşımı, çocukların gelişimi için önemli konularda, çocukların kendi kendilerini düzelterek iyi düşüncelerini sağlamak için felsefi diyaloglardan oluşur. Bu eğitim programı “felsefe” ve “çocukluk” kavramları arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. Lipman, Çocuklar için Felsefe programının devlet okullarında bir müfredat olarak yer alması gerektiğini savunur. 1970’lerin başında eleştirel düşünceye artan ilgi ve muhakeme kavramına yapılan vurgu ile felsefenin okullara girmesi gerektiği fikri belirginleşir (Vansteleghem ve Kennedy, 2011, s.173). Felsefi hikâyeler ile öğrencilerin karmaşık düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Karmaşık düşünme becerileri; değerlendirme, açıklama, eleştirme olarak ifade edilebilir. Felsefi hikâyeler aynı zamanda öğrencilerin ahlaki yargılarını da geliştirir (Rahdar, Pourghaz ve Marziyeh, 2018, s. 540.). Felsefi bir metin olarak hikâyelerin kullanılması öğrencileri özgürleştirir; dikkat ve odağın öğrencide olmaması, öğrencilerin özgür bir şekilde kurgusal metinleri sorgulaması, yanlış cevapların olmaması ve en mantıklı olanı bulma gibi kaygıların olmaması bireyin düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesini sağlar (Lone, 2020, s.34). Diğer çocukların yaşam deneyimini ve duygusal yönlerini hikâyelerde keşfeden öğrenciler kendilerini daha rahat hissederler. Kurgusal karakterlerin akıl yürütmedeki bilişsel

süreçlerini anlayan çocukların düşünme becerilerini geliştirmesi kolaylaşır. Düşünme becerilerini kendi tartışma sürecinde kullanarak ustalaşmaları bu öğrencileri daha özgüvenli yapar. Felsefi hikayelerdeki “miş gibi” durumlar, öğrencilerin yaşamlarında önemli olan konularla ilişkilerini anlamlandırmayı, neyin önemli neyin önemsiz olduğunu kavramalarını kolaylaştırır. Öğrencileri karmaşıklığa ve belirsizlik durumlarına alıştırmayı, tartışmayı kolaylaştırır ve bireylerin sosyal gelişimini destekler.

Çocuklar için Felsefe programının gelişimi ve bugüne kadar geçirdiği aşamaları bu programı anlamamıza yardımcı olacaktır. Programın tarihsel süreci ilk olarak, 1969’da Çocuklar için Felsefe programının ilk kitabının taslağının hazırlanması ile başlar. Matthew Lipman tarafından yazılan Harry Stottlemeier’in basılır. Bu kitap ilk felsefe romanıdır ve 11-12 yaş arası çocuklar için yazılmıştır. 1970’te Lipman tarafında yazılan Harry kitabının çoğaltılır (yaklaşık 350 kopyası) ve Rand Okulunda (Montclair Devlet Okulları) bu program ilk kez denenir. 1973’te Montclair State College’da (MSC) "Okul Öncesi Felsefe" konulu bir konferans gerçekleştirilir. 1974’te Çocuklar için Felsefe Geliştirme Enstitüsü kurulur. Harry kitabı yayınlanır. Rand okulunda gerçekleşen deneyin sonuçları paylaşılır. 1975’te Lipman, Sharp ve Oscanyan Harry’nin beraberindeki kullanım kılavuzu yayınlanır. Newark, Miller Street ve Morton Street okullarında, bu alanda eğitilmiş öğretmen yetiştirilmek üzere proje geliştirilir. Rutgers Üniversitesi (New Brunswick) Sürekli Eğitim Merkezi’nde Çocuklar için Felsefe konferansı düzenlenir. 1976’da New Jersey Eğitim Bakanlığı desteği ile çocuk muhakeme testleri geliştirilir, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemeye yönelik felsefe öğretmenleri yetiştirilir. “Felsefi Soruşturma” nın ilk baskısı (Harry kitabına eşlik eden kılavuz), Lisa’nın ilk baskısı yapılır. Lisa kitabı, 12-13 yaş arası çocuklar için etik alanında yazılmıştır. 1977’de Enstitünün desteği ile Lisa’nın kullanım kılavuzu, “Etik Sorgulama’nın” ilk baskısı yapılır. Felsefe öğretmenleri için 5-7 günlük atölye-konferanslar düzenlenir ve diğer eyaletlerde öğretmen geliştirme programları başlatılır.

1978’de “Felsefe ile Büyümek” kitabı yayınlanır, Enstitü tarafından Sukive Mark kitapları yayınlanır. Suki, 14-15 yaş arası çocuklar için yazılmıştır. Mark ise lise öğrencilerine yöneliktir. “Düşünmenin Gelişimi Harry” düşünmenin mantıksal kısmının öğretilmesine yönelik hazırlanmış slaytlar oluşturulur. New Jersey Eğitim Bakanlığı’nın desteklediği deneysel çalışmalar yapılır. Öğretmenlerin

yetiştirilmesine yönelik eğitim merkezi açılır. 1979'da Çocuklar için Felsefe dergisi olan Thinking'in ilk cildinin ilk sayısı çıkar. 1980'de Enstitü tarafından "Sosyal Soruşturma", Mark'a eşlik eden kullanım kılavuzu, Philosophy'nin ikinci baskısı ve "Küçük Çocuk" yayınlanır. "Nasıl ve Neden", Suki'ye eşlik eden kullanım kılavuzu ve "Philosophy and The Young Child" Gareth B. Matthews tarafından yayınlanır. 1981'de Enstitü tarafından Pixie yayınlanır. Bu kitap, 9-10 yaşındaki çocuklar içindir. 1982'de Kio ve Gus kitapları Enstitü tarafından yayınlanır. Bu kitaplar, 9-10 yaş çocuklar içindir. Pixie kitabına eşlik eden kullanım kılavuzun basılır. 1983'te "Ronald Reed'in Talking with children" dergisi Arden Press tarafından yayınlanır. 1984'te Gareth Matthews tarafından "Çocuklarla Diyaloglar" kitabı, Harvard University Press tarafından yayınlanır. 1985'te "Etik Sorgulama" Enstitü tarafından, Michael Pritchard'ın "Çocuklarla Felsefi Maceralar" kitabı, Amerika Üniversitesi Yayınları tarafından. MSC'de Çocuklara Felsefe Öğretimi Yüksek Lisans programı açılır. 1986'da Çocuk Felsefesi programı, ABD Eğitim Bakanlığı tarafından "Değerli Eğitim Programı" olarak ilan edilir ve her yıl sosyal yardım hibeleri alır. Kio ve Gus kitaplarının beraberindeki kullanım kılavuzu yayınlanır. 1987'de Enstitü tarafından Elfie kitabı basılır. Bu kitap, 6-8 yaş arası çocuklar içindir.

1988'de "Philosophy Goes To School" kitabı, Temple University Press Felsefe Yayınları tarafından basılır. Enstitü tarafından Elfie'nin beraberindeki "Düşüncelerimizi Bir Araya Getirme" isimli kılavuz yayınlanır. Kritik Thinking Enstitüsü (ICT) Vakfı kurulur. 1990'da BBC tarafından P4C üzerine "Altı yaşındakiler için Sokrates" adlı bir saatlik film çekilir. Dünyanın birçok ülkesinde gösterilir. 1991'de "Thinking In Education" kitabı, Cambridge University Press yayınları tarafından basılır. Leonard Harris'in tarafından yazdığı "Children in Chaos'un Kendall / Hunt" yayınlanır. 1992'de "Studies In Philosophy For Children: Harry Stottlemeier's Discovery" kitabı Temple University Press tarafından yayınlanır. 1993'te Kendall Hunt tarafından "Thinking Children and Education" yayınlanır. Philip Cam tarafından "Düşünme Hikayeleri" birinci cildi yayınlanır. 1994'te Phiip Cam tarafından "Düşünme Hikayeleri" ikinci cildi yayınlanır. Kendall Hunt tarafından yazılan "Felsefe ile Büyümek" kitabı basılır. Gareth Matthews tarafından "Çocukluk Felsefesi" kitabı yayınlanır. 1995'te Montclair State College, Montclair Eyalet Üniversitesi (MSU) olur. Çocuklar için felsefe doktora programı oluşur.

Lipman tarafından yazılan “Harry Stottlemeler’s Discovery” adında ilk didaktik felsefi roman, çocuklara felsefe yapmaları için bir model sunar. Bu model, çocukların hep birlikte akıl yürüttükleri tartışma ve diyalog içeren, kavramları keşfetmeleri sağlayan, birbirlerinin düşüncelerine saygı ve katkı sağladıkları durumları tasvir eden kurgulardır. Bu metinler çocukların felsefe yapmaları için rol model olur. Lipman çocuklarda mantık, muhakeme ve düşünmenin önemli olduğunu ve bunun için hikâye ve okumanın önemli olduğunu vurgular. Çocuklar için Felsefenin özünde muhakeme ve diyalog vardır. Çocuklar için kışkırtıcı bir tartışma ortamını oluşturacak, öğrencilerin kafa karıştırıcı ve felsefi sorularını meydana getirecek ilk deneyim, bir felsefi romanın bir bölümü olabilir. Sınıf içinde sunulan hikâyeden sonra öğrencilerin hikâye ile ilgili sorular sormaları, bu sorular eşliğinde tartışmaları, fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmeleri, düşüncelerini yansıtan ve analiz eden bir tutum sergilemeleri istenir. Öğretmeninde bu tartışma ortamına yön vermesi için, tartışma planları, akıl yürütme oyunları ve felsefi aktiviteler sağlayan kılavuz kitaplardan yararlanması önemlidir. Ayrıca öğretmenler çocukların entelektüel gelişimine katkı sağlamalı, çocukların anlam arayışı ve bütünlük kurma duygularını tanımalı ve saygı göstermelidir. Öğretmenler Çocuklar için Felsefe programını uygularken birçok beceriye sahip olmalı, esnek olmalı, öğrencilerin sorularını ciddiye almalı, çocukların sahip olduğu felsefi fikri küçümsememeli, kendi felsefi görüşünü açıklamamalı ve asla kendi felsefi görüşünü öğrencilere dayatmamalıdır. Öğretmen sınıfta öğrenciler ile ortak araştırmacı olmalı ve sınıftaki çocuklara felsefi bir model olmalıdır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980, s.17). Öğretmen Çocuklar için Felsefe programında öğrencilere rehberlik eden, süreci yöneten, kolaylaştırıcı rolündeki kişidir. Çocuklar için Felsefe programının esas amacı sınıfı, öğrencilerin ortak hedefler belirleyip, ortak anlam arayışında iş birliği yaptıkları bir araştırma topluluğuna dönüştürmektir. Bu araştırma topluluğunda öğrenciler, her şeyi sorgulayabileceklerini fark ederler ve herkesin bildiği gerçeklerin bile sorgulanabilir olduğunu keşfederler. Farklı bakış açılarını tanıyarak görüş farklılıklarına saygı duyarlar. Sebepleri ve analogileri eleştirel bir gözle değerlendirirler.

Dewey sınıf ortamında öğrencileri düşünmeye sevk eden, bilişsel, duyuşsal deneyim sunulması gerektiğini ve öğrencilerin düşünceleri üzerinde derin düşünmelerine olanak tanınması gerektiğini vurgular. Bu noktada düşünme kavramı

üzerine vurgu yapması felsefeyi eğitim için önemli bir kavram yapar. Felsefe disiplininin bahsederken onun klasik eğitimde olduğu gibi, filozoflara ve felsefi metinlere bağlı bir öğretimi değil, pratik anlamda felsefe yapmayı kastediyoruz. Akademik eğitimde felsefe, felsefi metinlerin okunması ve incelenmesi, filozofların düşünce ve kuramlarının aktarılması üzerine oluşturulmuştur. Çocuklar için Felsefe yaklaşımında felsefe, teorik yönünden çok pratik yönü ile ele alınır. Merak ile başlayan, bilgelik peşinde koşan yorucu ve diyalog şeklini alan bir aktivite olarak düşünülür. Adalet, gerçeklik, arkadaşlık, doğruluk, güzellik gibi soyut kavramları ele alır. Felsefe entelektüeli teşvik eder ve sorgulayıcı bir disiplindir. Felsefe de basit çözümlere yer yoktur ve sürekli sorgulamayı, yeniden ifade etmeyi içerir. Felsefe aynı zamanda düşünme ve yaşam biçimidir ve kabul edilmiş cevapların sınırlarını aramak ve sorulmamış soruları cesaretle ifade etmektir (Lone, 2020, s.18). Felsefe yapmak sadece düşünceler, fikirler ve bunları açıklamak değil, aynı zamanda bireyin kendi düşünsel süreçlerini de analiz etmeyi içerir (Droit, 2019, s. 23).

Çocukların bu yöntemi yani diyalog yöntemi ile felsefe yapmaları mümkün müdür? Çocukların diyalog yöntemi ile filozoflar kadar uzman olarak kendi düşünce sistemlerini ifade edemeseler bile performansları uygun olduğu sürece tabii ki felsefe yapabilirler. Çocuk ve filozof kavramları arasında bazı anlamlarda benzerlikler vardır. Özellikle doğa filozoflarının evrene ilişkin soruları, çevrelerini merak içinde araştıran çocukların sorularına benzer. Hem filozoflar hem de çocuklar gerçeğin peşinden koşar ve bitmek bilmez bir merak duygusuna sahiptirler. Çocuklar ile felsefi anlamda bir diyaloga girdiğiniz de onların da kendi düşüncelerini gerekçeler ile mantıksal olarak ifade edebildiklerini görebilirsiniz. Çocuklar için Felsefe alanında, çocukların felsefi konularda derin bilgiler edinmelerini, felsefi sorunları çözmeleri amaçlanmaz, çocukların felsefe yapma pratiği ile kendi sorunlarını çözmeleri amaçlanır.

Gareth Matthews, Çocuklar için Felsefe yaklaşımında Lipman ile ilişkili ancak farklı bir söyleme geçiş yapmıştır. Kısaca P4C olarak ifade edilen bu yaklaşıma bir eğitimci gözü ile değil bir filozof bakış açısıyla yaklaşır. Matthews (1980)'de çocuğu bilgisiz olarak değil de felsefi açıdan akıl yürütme becerisine sahip bir varlık olarak ele alır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011, s.172). Böylelikle felsefe alanına “çocukluk felsefesi” kavramını sunar. O bir yetişkin ve çocuğun düşüncede eş olduğunu, hatta çocukların yetişkinlerden daha ilginç sorular sorduğunu ifade

eder. Çocuklarında en az yetişkinler kadar felsefe alanına katkı sağlayacağını belki de yetişkinlere önemli ve ilginç soruları araştırmaya sevk edebileceklerinden bahseder. Matthews yetişkinlerin algılamakta sorun yaşadığı noktaları çocuklardaki derin düşünme anları sayesinde yakalayabildiklerini ve çocuklardaki içgüdüler sayesinde çocukları dinleyen yetişkinlerin düşünce geliştirici sezgilere ulaşmasının kolaylaştığını belirtir (Lone, 2020, s. 15). Matthews okulun görevinin de çocukların kendi düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri, yeni bilgileri keşfedecekleri alanlar sunması olduğunu belirtir. Felsefenin çocukların daha önce söyleyemedikleri, açığa çıkaramadıkları düşünceleri ifade etmelerine imkân sağladığını ve bu yönü ile sanat ve psikoterapi ile benzerlikler gösterdiğini söyler.

Lipman sınıfı bir araştırma topluluğuna dönüştürmeyi amaç edinir ve bu kavramı şöyle açıklar. Araştırma topluluğu, öğrencilerin birbirlerini saygı çerçevesinde dinledikleri, fikirlerini geliştirdikleri, kendi düşüncelerini gerekçeler ile açıkladığı, desteklemediği düşünceleri nedenler sunarak eleştirdiği, sorgulama sonunda çıkarımlarda bulunmak için birbirlerine yardımcı olduğu bir sınıf ortamıdır (Lipman, 2003, s.20). Sınıfta öğrenciler başkalarını özenli bir şekilde dinler, doğrulanmamış düşünceleri katılıp katılmadıklarını nedenleri ile açıklar, araştırmalar sonuca varıncaya kadar sürdürülür. Araştırma topluluğunda çocukların diyalog mantığı ile sorguladıkları düşünceler onların gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlar için onlara kolaylık sağlar (Rahdar, Pourghaz, Marziyeh, 2018, s. 541). Araştırma topluluğu, bireylerin sosyal yaşam etiğine dahil oldukları küçük toplumdur. Bir araştırma topluluğunda hedefler ortak olarak belirlenir, fikirler ve bilgiler paylaşılır, eleştiriler objektif bir şekilde yapılır.

Bir sınıf araştırma topluluğuna dönüştüğünde, bireyler evrensel kavramlara gün geçtikçe aşina olur, yaşamın ana ilkelerini içselleştirir. Dışsal motivasyona sahip bireyler, mevcut problemi diyalog yolu ile çözmek için sınıf arkadaşları ile gönüllü olarak harekete geçer ve içsel motivasyon sürecini başlatır. Diyalog süreci aktif, eleştirel bir süreç ve sohbet kavramından çok farklıdır. Diyalog bir sorgulama arayışıdır, bireysel ve sosyal bir deneyimdir. Karmaşık bilişsel beceriler, sosyal beceriler, yapıcı eleştiriler, dikkat ve ilgi gerektirir (Daniel, ve Auriac, 2011, s. 424). Lipman'a göre sınıf içerisinde rekabet ve tartışmadan ziyade arkadaşlık ve iş birliğinin olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir atmosfer olmalıdır. Sorgulama topluluklarında, felsefi tartışma ve diyalogların olduğu, metinlerin derinlemesine

okunup araştırıldığı, felsefi hayal gücünün geliştirildiği bir ortam tasvir edilir. Her toplulukta düşünme, kendini düzeltme ve sorgulama olmayabilir ancak sorgulama topluluğu dendiğinde rahatsız edici bir durum, çözülmeyi bekleyen sorunlar, sorunların kabul edilmesi, çözümü için alternatif yollar bulma ve kendi kendini düzeltten bir sitem olmalıdır. Her sorgulama anlam ve hakikat arayışıdır. Lipman (2003)'de sorgulama topluluklarının bazı özelliklerini şu şekilde açıklar;

- a. **Kapsayıcılık:** Toplulukta her birey farklı millet, din, yaş ve cinsiyete sahip olabilir ve ciddi gerekçeler gösterilmedikçe kimse bu faaliyetlerden dışlanamaz.
- b. **Katılım:** Araştırma topluluklarında her bireyin kendini ifade etmesi ve sürece katılımı istenir fakat birey buna zorlanmaz. Sınıfta kullanılan ilgi çekici materyaller ile bireylerin kendiliğinden sürece dahil olmalarını kolaylaştırır.
- c. **Paylaşılan bilgi:** Soruşturma topluluğunda gerçekleşen özel bir oturumda birey derin düşünme sırasında, meselenin özüne inerek, analiz ederek biz dizi zihinsel işlemi gerçekleştirir. Birey, sorgular, tanım yapar, ayıt eder, çıkarımda bulunur, hayal eder vb. ile meşgul olur. Örneğin bir öğrenci durumu ortaya koyar, diğeri karşı örnek geliştirir, bir diğeri varsayımına karşı çıkar.
- d. **Yüz yüze ilişkiler:** Araştırma toplulukları için gerekli olmasa da avantaj sağlar. Bireylerin karmaşık düşünme süreçlerinde bireyler kendilerini yüzleri ile ele verir. Bireylerin bu özellikleri tartışma sürecini canlandırır.
- e. **Anlam arayışı:** Çocuklar anlamaya çok isteklidirler. Her şeyden anlam çıkarmayı bilir, bir kelimedenden, bir cümleden, deneyimlerinden anlamlar çıkarırlar.
- f. **Sosyal dayanışma duyguları:** Küçük çocuklar sınıfta çabuk arkadaşlıklar edinir ve hemen bağ kurarlar. Bu arkadaş grupları bazı öğretmenler tarafından otoritelerini sarsacak bir tehdit olarak algılanabilir. Ama soruşturma topluluğunda bu ilişkiler sürece zarar verme boyutunda değildir.
- g. **Üzerinde düşünme:** Sınıfta sorgulama süreci karar verme hazırlığında gerçekleştiğinden, nedenler ve alternatifler ele alınır. Her bir alternatifin nedenleri detaylı olarak değerlendirilir. Öne sürülen alternatiflerde bireylerin kendilerini inandırma gayreti olamadığı için objektif olarak değerlendirme yapılır.

- h. Tarafsızlık:** Önemli konular tarafsız bir gözle, açık, kendi kendini düzeltici bir tavır ile ele alınır. Bireysel çıkarılardan ziyade tüm hususları ve herkesin bakış açılarını dikkate alan bir çözüm yolu bulunur.
- i. Modelleme:** Felsefi hikayeler aracılığı ile sınıfta soruşturma yapan çocukların diyalogları bir model olarak öğrencilere sunulabilir.
- j. Kendini düşünmek:** Sınıfta bazı durumlarda çoğunluğun fikri farklı düşünen az öğrencinin düşüncesini gölgeleyebilir. Özgün düşüncelere sahip öğrencilerin kendileri ile gurur duymalarını sağlayabiliriz. Herkesin fikrine saygı duyulur ancak fikirlerin taklit edilmesi gerekmez. Öğrenciler aynı bakış açısına sahip olmasa da birbirlerinin düşüncelerini geliştirebilirler.
- k. Bir yöntem olarak meydan okuma:** Çocuklar kendi aralarında tartıştıklarında bazen birbirlerine meydan okurlar. Araştırma topluluğunda bireylerin birbirleri ile makul derecede tartışmalarının sakıncası yoktur. Bazı durumlarda meydan okuma iyidir ancak belli düzeyde.
- l. Makullük:** Kişinin akıl ile ilgili prosedürleri mantıklı bir şekilde kullanmasıdır. Bireylerin davranışlarını mantıksal açıdan tartması, mantıklı olması ve etkili bir şekilde dinleme kapasitesini kullanmasıdır.
- m. Okumak:** Araştırma topluluğunda bireylerin yansıtıcı olması teşvik edilir. Yapılan her okuma yansıtıcı olmalı, derinlemesine araştırma yapılmalı ve yansıtıcı tartışma olmalıdır. Felsefi içerikli bir hikâyeyi okumak bir şeyi ilk kez görmek gibi örneğin bir eseri ilk kez dinlemek. Derin bir okumadır, ifade edilenler anlaşılmalı, varsayılanlar, imalar anlaşılmalıdır. Çocukların metni yüksek sesle okumaları ve bireysel okuma yapmaları önerilir. Böylelikle çocuklar metni sahiplenir ve süreci içselleştirir. Ayrıca bu çocukların anlamsız okuma ve yüzeysel okumalarını düzeltir. Ve yüksek sesle okuma yapma çocukların dikkatli ve özenli dinlemelerini destekler.
- n. Sorgulama:** Sınıf içinde okunan hikâyeden sonra kafası karışan öğrencilerin soruları oluşur ve bunlar tahtaya yazılır. Öğrencilerin adları da soruların yanına yazılır ve öğrenciler düşüncelerinin sorumluluklarını alma gururunu yaşar. Listelenen sorular farklı bakış açılarını temsil eder ve tartışma grubunun gündemini belirler. Soruların öğretmen tarafından değil de öğrenciler tarafından demokratik bir tutum ile seçilmesi önemlidir. Çünkü öğrenciler araştırmanın öncüleridir. Her soru dünyanın büyük bir bölümünü ortaya koyacak potansiyele sahiptir. Sorular kafamızdaki şüpheleri açığa çıkarır ve

şüphe sorgulamanın başlangıcıdır. Sorgulamak önemli ve değerlidir. Yaratıcı sorgulama, öz eleştiriye ve kendini düzeltme imkânı verir.

- o. Tartışma:** Tartışma süreci soruları ortaya koyan öğrencilerin neden bu sorular seçtiği, neden önemli gördüklerini açıklayarak başlatılabilir ve diğer öğrenciler de hem fikir olduğu konuları ve karşı oldukları düşünceleri açıklayarak sürece dahil olur. Öğretmenin bu tartışmada rolü çok önemlidir. Farklı sorgulama yöntemleri deneyebilir ve bunları düzenleyebilir. Tartışma yöntemi sorgulama becerisini geliştirir. Tartışma ortamında öğrenciler çember şeklinde oturarak birbirlerinin yüzlerini görür ve aktif bir şekilde sürece dahil olurlar. Öğrencilere en iyi muhakeme, en ilgili bilgi ve en makul yargılarını kullandıkları ortamlar sağlar (Lipman, 2003, s.100).

#### **2.4.1.Çocuklar İçin Felsefe Programının Uygulanışı**

Lipman'ın Çocuklar için Felsefesi (P4C) çocuklara kendileri için düşünmeyi ve farkında olarak seçimler yapmayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntemin amacı, felsefi olarak çocuklarla önemli kavramları tartışmak ve böylelikle çocukların muhakeme yeteneklerini geliştirmektir (Trickey, Topping, 2004, s. 369). Diyalog ve sorgulama yöntemi ile öğrencilerin kendilerini ve dünyayı anlamaları için yansıtıcı öğrenmeyi kullanırlar (Golding, 2011, s. 413). P4C, yedi roman ve öğretmenler için hazırlanmış kılavuz kitaplardan oluşur. Program 6 yaşından başlayarak 16 yaşına kadar öğrencilere verilen uzun soluklu bir eğitimidir. Çocukların 6 yaşında eleştirel düşünme ve derinlemesine düşünme yeteneklerine sahip olduğu varsayımı kabul edilir. Tartışma için süreci başlatan en önemli unsur kullanılan romanlardır. Sınıf bir araştırma topluluğu olarak roman veya hikayedeki karakterler aracılığı ile eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirerek sorunları çözer. Özellikle roman ile ilgili açık uçlu soruların belirlenmesi çok önemlidir. Ayrıca roman dışınca uyaran olarak, kısa hikâye, resim, şiir vb. kullanılabilir. Uyaran verildikten sonra öğrencilerin soruları düşünmeleri için zaman verilir ve tartışma sürecine geçmek için sorular seçilir. Haynes (2002) sınıfta felsefi araştırma sürecini 9 aşamada ele almıştır (Trickey, Topping, 2004, s. 370).

- 1. Aşama:** Başlangıç aşaması bu aşamada gevşeme egzersizi kullanılabilir ve süreci başlatmadan önce kurallar hakkında konuşulabilir. Bu aşamada öğrencilere kısa sorular yöneltebilir ve onların sürece alışmasını sağlayabilirsiniz. Örnek olarak öğrencilere tamamlanmamış cümleler verilir

tamamlamaları istenebilir. Konu ile bağlantılı olarak resim yapmaları istenebilir.

2. **Aşama:** Soruşturma sürecine geçmek için bir uyarın verilir. Uyarın olarak felsefi nitelikli soruları bulabileceğimiz materyaller kullanılabilir. Örneğin, resimli çocuk kitapları, filmler, videolar, resimler.
3. **Aşama:** Öğrencilerin düşünceleri için zaman verilir. Konuşma zamanı, kavrama zamanı gibi yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemde hikâye öğrencilere sunulduktan sonra öğrencilere birkaç dakika süre verilir. Süre sonunda gönüllü birkaç öğrenciden hikâyeyi özetlemesi istenebilir.
4. **Aşama:** Soru sorma, öğrenciler bu aşamada düşündükleri, şaşırtıcı, ilginç buldukları, soruları ortaya çıkarırlar. Sorular tahtaya yazılabilir, öğrencilerden sorularını küçük not kâğıtlarına yazmalarını istenebilir. Tüm sorular alındıktan sonra sorular değerlendirilmelidir.
5. **Aşama:** Bağlantılar, ortaya çıkan sorular arasında bağlantılar kurulur ve böylelikle tartışmaya geçme sürecini başlatacak olan önemli soruyu bulmaları kolaylaşır. Bazı durumlarda kolaylaştırıcı tarafından tartışma sürecini başlatacak olan soru sorulabilir. Örneğin, bir şeyin gerçek olması ne demektir? Rüyalarımız nasıl bir gerçekliğe sahiptir?
6. **Aşama:** Soruşturma sürecine geçmek için soru belirlenir. Bu soru süreci başlatacak olan ilk sorudur. Öğrencilerin oluşturdukları diğer sorular da sorgulama boyunca ele alınabilir. Özgürlük konusu hakkında bir uyarın sunulduğunda ilk sorumuz özgürlük nedir? gibi genel bir soru olmayabilir. Hikâye ile bağlantılı olarak özgürlük sorusu sorulabilir. Örneğin hikayedeki kahraman özgür müdür? gibi bir soru ile sorgulama sürecine başlanabilir.
7. **Aşama:** Sınıfta öğrenciler birbirlerinin fikirlerini geliştirir. Bu aşamada öğrencilerin birbirlerini dikkatli dinlemeleri önemlidir. Kolaylaştırıcı olarak A arkadaşınızın fikrine katılan veya katılmayan var mıdır? gibi bir soru ile öğrencilere birbirlerinin düşüncelerini değerlendirme imkânı verebilirsiniz.
8. **Aşama:** Tartışma kaydedilir. Bu noktada kavram haritaları, grafik haritaları vb. kullanılabilir. Güzellik konusu üzerine bir sorgulama yaptığımızda güzellik nedir? Sorusu üzerinden bir kavram haritası oluşturulabilir. Böylelikle güzellik kavramına ilişkin ortaya çıkan bütün tanımlamaları bir bütün halinde ele alabilirsiniz.

- 9. Aşama:** Süreci gözden geçirme ve sonlandırma aşamasıdır. Özetleme yapılır, süreç üzerine konuşulur ve öğrencilerden fikirlerinin değişip değişmediği gibi geri bildirimler alınabilir. Örneğin “Tartışma boyunca beni etkileyen en önemli fikir .....dır.” gibi kısa bir cümle ile ya da öğrencilere yöneltebileceğiniz kısa sorular ile süreç değerlendirilebilir.

Sorgulama süreci bu şekilde tamamlanmış olur. Yukarıda ifade edilen aşamalar genel bir model sunar ancak gerekli durumlarda bu model birebir uygulanmayabilir. Bazı durumlarda tartışmaya hemen geçmek istenebilir ve ilk aşama atlanabilir. Çocuklar için Felsefe programının uygulama sürecinde kuralların önceden oluşturulması, her bir öğrencinin bireysel kabul edilmesi, her öğrenciye saygı gösterilmesi, öğrencilerin düşünme becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacak ılımlı bir sınıf ortamının olması önemlidir. Süreçte bireylerin etkileşimi ve diyalogların kalitesi soruşturma topluluğunun verimliliğini artırır. Sorgulama topluluğunda birey sadece kendi deneyiminden öğrenmez, diğer öğrencilerin deneyimlerinden de öğrenir. Bu süreçte diyalog farklı bakış açılarını yansıtıcı bir şekilde incelemeye ve bireylerin olaylara farklı pencerelerden bakmalarını sağladığı için yansıtıcı üretimi kolaylaştırır (Nishiyama, 2018, s. 556). Deneyim ve bilgi arasında güçlü bir ilişki vardır ve araştırma topluluğunda bilgi diğer insanların deneyimleriyle de oluşur. Çocuklar için Felsefe uygulaması yapıldığında öğrencilerin birbiri ile olan etkileşimi ve ortaya çıkan diyalogun kalitesi önemlidir. Her öğrencinin kendi deneyimi ve grup arkadaşlarının edindiği deneyimden elde ettiği kazanımlar vardır. Süreçte tartışılan sorular, bunların birlikte ele alınması ve bunun üzerine yapılan soruşturma etkinliği ne kadar etkili ise elde edilen sonuçta o kadar memnun edici olur.

Çocuklar için Felsefe programında uyaran önemli bir yer tutar. Uyaran olarak genellikle hikayeler kullanılır. Hikâyeye ek olarak, diyaloglar, anılar, resimler ve etkinliklerde uyaran olarak öğrenciye sunulabilir. Seçilen hikâyenin öğrenci seviyesine uygun olması, eğer içinde öğrencilerin bilmediği kelimeler bulunuyorsa bunların açıklanması gerekir. Çocuk edebiyatı felsefi problemler üzerine düşünmek isteyen öğrenciler için kullanışlı bir kaynak olur. Çünkü birçok çocuk kitabı felsefi soru açısından çok zengin ve yaratıcıdır (Lone, 2020, s. 55). Öğrenciler ile hikâyeyi ele alırken onlara özellikle sunulan hikâyenin onlara ne düşündürdüğü sorular sorularak keşfedilebilir. Öğrencilerin sorduğu her soru felsefi sorguya davet eder.

Dewey prensiplerine dayanan görüşte P4C oturumu demokratik olmalı ve öğrenciler soruşma sürecindeki soruları kendileri seçmelidir. Bu oturumlarda hikâye yerine “düşünce deneyi” de tercih edilebilir. Uyarıcı olarak düşünce deneyleri tercih edildiğinde soru seçimi yaklaşımı da değişecektir. Düşünce deneyi, filozofların, bilim insanlarının bir teoriyi veya düşüncenin barındırdığı anlamları ve bununla ilgili olan kavramların sınırlarını ve anlamlarını sınamak için kullandıkları bir araçtır (Worley, 2019, s. 32). Belli bir konu hakkındaki kavramları dair düşüncelerimizi sınamak için tasarlanan düşünce deneyleri kendi felsefi sorusunu da içinde barındırıyor. Bu sebeple demokratik bir yaklaşım ile soru seçilmesi uygun olmayabilir ancak açık soru tartışıldıktan sonra öğrencilerden farklı sorular sormaları istenebilir ve süreç öğrenci soruları ile de devam ettirilebilir.

Tartışma sırasında diyalog ögesini geliştirmek için oturma düzeni çember, oval veya U düzeni tercih edilebilir. Öğrencilerin tahtayı ve birbirlerini rahat bir şekilde görebilecekleri şekilde oturma düzenleri seçmek önemlidir. Bu seçim aracılığı ile kolaylaştırıcı tahtaya kolay ulaşması sağlanır ve öğrencilerdeki görsel kavrayışa hizmet etmeleri için kavram haritaları veya diyagramlar kullanılması süreci daha etkili hale getirir. Özellikle uzun süren tartışma oturumlarında görsel notların olması, öğrencilerin soruşturma sürecini hatırlamasını kolaylaştırır.

Çocuklar için Felsefe oturumlarında öğrenciler ile iyi bir felsefi sorgulama, yalnızca fikirlerin sorgulanması değildir, aynı zamanda öğrencilerin ifade ettiği görüşlerin de nedenler ile açıklanmasının istendiği, anlam ve açıklığın sorgulandığı bütün katılımcılar ile yapılan bir araştırmadır. Felsefi sorgulama yaparken sürecin daha etkili olabilmesi için bazı önemli taktikler kullanılabilir (Lone, 2020, s. 64):

1. Uyarıcı olarak sunulan hikâyede öğrenciye ilginç gelen, şaşırtıcı ya da önemli gördüğü noktaların neler olduğunu sorulması gerekir. Öğrenciye bunu düşündüren şeyin ne olduğu sorulabilir.
2. Öğrencilerin sorgulama sürecinde kullandıkları soyut kavramların anlamları ile ilgili açık sorular sorulabilir. Adalet kelimesini kullanıyor ise adalet kelimesinin anlamını ne olduğu, adil kelimesini kullanıyorsa “bir şeyin adil olduğu nasıl anlarız?” şeklindeki bir soru ile öğrencilerin ifade ettiği düşünceler daha ayrıntılı açıklanmış olur.
3. Öğrencilerin söylediği düşünceleri nedenleri ile açıklamasını sağlayın. Felsefi sorgulama sürecinde düşüncelerimizi açıklamak yeterli değildir. Neden bu

şekilde düşündüğümüzü de açıklamamız gerekebilir. Felsefi bir iddia, mantıklı ve herkesin bu iddiayı kabul etmesini için iyi bir şekilde açıklanmalıdır.

4. Süreçte ortaya çıkan belirli bir düşünce üzerindeki olası sonuçları araştırılması gerekir. Öğrenciye düşüncesinin sonuçları örneklendirilerek bir soru formunda sorulur. Bu sayede öğrenci ortaya koyduğu düşüncenin tüm sonuçlarını ele almış olur.
5. Öğrencilerin ifade ettiği cümlenin altında yatan anlamları düşünmek gerekir. Gerekli durumlarda öğrenciye cümlesinden anladığımız anlam açıklanır ve geri bildirim alınabilir.
6. Öğrencilerin sorgulama sürecinde iki ya da daha fazla görüş arasındaki farkları ayırt etmesine yardımcı olunması gerekir. Bazen öğrenciler birbirlerine yakın olan düşünceleri aynı zannedebilir. Bu sebeple yakın görüşler arasındaki farklar açıklanmalıdır.
7. Süreçte ifade edilen mantıklı yargılara dikkat çekilebilir. Mantıksal olarak doğru ifade edilmiş cümleler önemlidir ve öğrencilerin bu tarz ifadeleri fark etmesi felsefi tartışmanın kalitesini artırır.
8. Kolaylaştırıcı olarak süreçte ortaya çıkan konulara alternatif yollar önerilebilir. Öğrencilerin bir konu ile ilgili görüşleri, farklı bakış açıları ve alternatif düşünceler ile karşılaştığında değişip değişmediği sorgulanabilir.
9. Öğrencilerin ortaya koyduğu bir ifade, diğerleri ile ters düştüğünde bu belirlenmelidir. Sorgulama sürecinde öğrenciler birçok düşünce ifade ederler, kendi düşüncelerine ters düşen başka bir ifade kolaylaştırıcı veya diğer öğrenciler tarafından fark edilmesi sorulama sürecinin kalitesini artırır.

Wartenberg (2018) felsefi tartışmanın temel unsurlarını ve öğelerin neler olduğunu, felsefe oyunu kavramı ile açıklar ve bu oyunun 6 temel kuralı olduğunu ifade eder. Kolaylaştırıcı rolündeki öğretmenin bu kurallar sayesinde felsefi tartışmayı etkili bir şekilde yürütebileceğini vurgular. Bu kurallardan ilki konuya ilişkin duruşun belirlenmesidir. Bu kural, öğrencilerin konuşmadan önce düşünmeye teşvik edilmesini, öğrencilerin ifade ettiği düşüncelerin tam olarak anlaşılmasını ifade eder. Öğrencilerin sorulama sürecine katılabilmeleri için söylenenleri anlamaları önemlidir ve anlaşılmayan ifadeler varsa bu düşüncelerin anlaşılır bir şekilde yeniden ifade edilmesi gerekebilir. Bu durumlarda genellikle diğer öğrencilere söylenenden

ne anladıklarını sormak yararlı olur. İkinci kural, söylenenlere katılıp katılmadığına bakılmaksızın anlamaya çalışılmasıdır. Sorgulama sürecinde öğrencilerin söylenenlere katılsalar da katılmasalar da söylenenleri anlamaları önemlidir. Öğrencilerin tartıştıkları felsefi konudaki konumlarını belirlemek gerekir. Bu süreçte öğrenciler sorular sorarak ilave bilgiler edinir ve böylelikle ne düşündükleri noktasında karar verebilirler. Felsefi sorgulama sürecinde önemli olan bir diğer hususta başkasının söylediği şey hakkında ne düşünüldüğüdür. Bir öğrencinin verdiği yanıtta diğer öğrencilerin katılıp katılmadıkları sormak gerekebilir. Bu soruya geçmeden önce de öğrencilerden söyleneni tam olarak ifade etmesini istemek daha faydalı olacaktır. Üçüncü kural, sorgulama sürecinde tartışılan konu soyut kalıyor ise bu konuya gerçek bir örnek verilmesi. Felsefi iddialar soyut ve genel oldukları için öğrencilerden söz konusu iddia için bir örnek vermesini istemek faydalı olabilir. Örneğin bir tartışma sürecinde cesaret konusunu tartışılırsa öğrencilerden cesur oldukları bir anı herkese anlatmalarını istenebilir. Böylelikle hikâyedeki olaylar ile öğrencilerin kendi yaşamlarını arasında bağ kurması kolaylaşır. Ayrıca öğrencilerin felsefenin anlamını görmeleri sağlanır. Dördüncü kural, ortaya atılan yargıya karşıt bir örnek sunulmasıdır. Felsefi sorular yanıtlanırken genellikle öğrenciler tarafından genel bir yargı verilir. Böyle genel yargılarda önemli olan tartışılan olgunun tüm örnekleri üzerinde geçerli olup olmadığını sorgulamaktır. Bunun bir yolu da karşıt örnek sunmaktır. Genel yargıların geçerliliğinin nasıl değerlendirileceğini öğrencilere öğretmek önemlidir. Süreçte öğrencilerden biri genel bir yargı ortaya atarsa, diğer öğrencilerden bu yargının geçerli olduğu durumları ya da bu durumlara uygun olmayan örnekleri düşünmeleri istenebilir. Karşıt örnek sayesinde yargının geçerli olmadığı ortaya çıkacaktır. Bu durumda öğrenciler ilerlemek için tamamen farklı bir yargıda bulunabilir ya da önceki yargıyı tekrar gözden geçirebilirler. Beşinci kural, eleştiriler ışığında gözden geçirilmiş bir iddianın sunulmasıdır. Filozoflar genellikle inatçıdır ve karşıt örnekler ile karşılaştıklarında kendi iddialarını gözden geçirerek düzenlerler. Öğrencilerin de bu beceriyi kazanmaları önemlidir. Öğrencilerin karşıt örnek ile karşılaştıktan sonra düşünerek kendi iddiasını tekrar gözden geçirmesi ve yeniden formüle etmesi gerekebilir. Altıncı kural ise durumun nedenler ile açıklanmasıdır. Felsefi soruşturma sürecinde düşüncelerimiz kadar onların nedenlerini açıklamak da önemlidir. Bu sebeple neden sorusuna verilen yanıtlar bizi ilgilendirir. Ve bu yanıtların iyi bir felsefi yanıt olup olmayacağını belirlemek gerekir. Bir öğrencinin neden bu şekilde düşündüğü sorulduğunda, bu

düşünceye internetten ulaştığını veya bir yetişkinden duyduğunu söylemesi iyi nedenler olamaz ve başka bir şeyle desteklenmelidir. Öğrencilerin ilk başta düşünceleri hakkında tam bir açıklama yapamayabilirler. Bu pratik gerektiren bir süreçtir. Süreçte ne diyeceğini bilemeyen bir öğrenci, söz konusun iddia için iyi bir neden bulmakta akranlarından yardım isteyebilir.

Yukarıda açıklanan kurallar felsefi bir tartışmanın düzenlenmesi için gerekli olan kurallardır. Öğretmenin de süreçte bilgi dağıtıcı olmasından ziyade hakem olması, felsefi bir tartışmaya kılavuzluk etmesini kolaylaştıracaktır (Wartenberg, 2018, s. 54). Öğrencilere felsefe öğretmek bir şey öğretmekten ziyade kendi fikirlerini dikkatle düzenlenmiş bir şekilde tartışma olanağıdır. Bu önemli beceriyi edinmek öğrencilere, eğitimlerinde ve yaşamlarında fayda sağlayacaktır. Felsefe düşünme hakkında düşünme disiplini olarak karakterize edilir ancak felsefe bundan daha fazlasıdır. Felsefi oturumlarda öğrencilere bu kuralları öğretmek, ileride öğrenecekleri konularda da en temel becerileri kazanmalarını sağlar. Felsefe öğrencilere gerçekten önemli olan konu ve kavram üzerinde tartışmalarına imkân verirken aynı zamanda eğitimleri boyunca kullanabilecekleri önemli bilişsel ve davranışsal becerileri de kazandırır (Wartenberg, 2018, s. 55). Felsefe disiplini, öğrencilere sıradan ama kafa karıştırıcı kavramları keşfetme, düşüncelerini geliştirme, yaşamlarını anlamlandırma ve bu dünya da neyin değerli olduğunu keşfetme imkânı sunar (Moriyon, Rebollo ve Colom, 2017, s. 4).

Çocuklar için Felsefe uygulamasında sorular, felsefe yapma sürecini destekler. Öğrencilerin süreçte açık ve ilgili sorular sorması incelenen konunun daha iyi anlaşılmasına olanak verir. Felsefi bir sorunun gücü, düşünmeye teşvik etmesi ve kapsadığı belirsizlik durumu ile tartışma sürecini başlatmasında yatar. Tartışma sürecinde cevaplar açıklanmaya başladığında ve doğrulukları değerlendirildiğinde öğrenciler geleneksel soru sormaktan uzaklaşır. Grup üyelerinin tartıştığı sorular, felsefenin ana alanlarına kaymaya başlar. Epistemoloji, metafizik, mantık, estetik ve etik konular hakkında tartışma süreci başlar (Borisova, 2020, s. 193). Felsefi tartışmaya sevk edecek soruların sınırı yoktur. Ancak bazı sorular, diğerlerinden daha fazla tartışmaya yol açsa da felsefi sorular hayatın her alanı ile ilgili olabilir ve özel bir konu alanı ile sınırlandırılmaz. Felsefi sorular, koşulsuz kabul edilen ve yerleşmiş cevaplara yol açmayacak genel konulara odaklanır. Bazı durumlarda basit olarak algılanan sorular tartışma sürecinde derin felsefi sorulara dönüşebilir.

Çocuklar için Felsefe uygulama sürecinde kullanılan uyarıların dışında bir diğer önemli kaynak, öğretmen el kitabı yani kılavuz kitaplardır. Bu kılavuz kitaplar, öğrencilerin tartışacağı konuları ve sürece dahil edilecek etkinlikleri içerir. Bu etkinlikler, konuşmaya veya yazmaya dayalı, sanatsal, hareket ve dramaya dayalı etkinlikler olabilir. Bu etkinlikler aracılığı ile öğrencilerin okul dışı yaşamlarında da kullanabilecekleri beceriler de geliştirilir. Kılavuz kitaplar yaklaşık olarak 400 sayfa civarındadır. Kılavuz kitaplarda öğretmenler için kavramsal açıklamalar, sorgulamayı destekleyen tartışma alıştırmaları ve etkinlikler mevcuttur. Bu kılavuzlar diyalog yolu ile sorgulama yapmak için vazgeçilmezdir (Moriyon, Rebollo ve Colom, 2017, s. 4).

#### **2.4.2.Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programının Amacı**

Lipman, çocukların iyi akıl yürütemediklerini, okullarda aldıkları eğitimin merak duygularını geliştirmediğini, öğrencilere sıradan ve sıkıcı bir içerik sunulduğunu ifade ederek endişelerini dile getirmektedir. Ancak felsefenin öğrencilere sunulması halinde bu endişelerin ortadan kalkacağına inanıyordu (Lipman, 1993, s.). Çocuklar için Felsefe programında felsefe Dewey'in yaklaşımlarından ilham alınarak, bir araştırma biçimi olarak sunulmaktadır. Felsefi araştırma, yaşanmış bir problemle başlar ve bu problemin çözümü ile sona erer. Kısaca felsefi bir soruna felsefi bir çözüm aranır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980, s. 125). Felsefe, hiçbir bilimsel disiplinin konu olarak uğraşmaya donanımın yetmediği kadar genel olan, çözülmemiş, tartışmalı konuları ele alır ve aydınlatır (Lipman, 1988, s. 91). Felsefi sorular, olgular tarafından yanıtlanamaz, bulunan cevapları bir diğerine tercih etme gibi bir zorunluluk yoktur ve bu sorular sorun olarak kalır ve her zaman tartışılabilir (Golding, 2007, s.2).

Aslında felsefe, basit bir çözüme izin vermeyen ve sürekli olarak yeniden ifade etmeyi ve yeniden formüle etmeyi gerektiren sorularla başa çıkmak için tam olarak bu sürekli çabayı içerir (Lipman, Sharp ve Oscanyan1980, s. 28).

Çocuklar için Felsefe programının amacının, felsefe yapma pratiği ile, iyi akıl yürütmeyi öğretmek, araştırma yapmayı, çözülmemiş genel olan, tartışmalı felsefi problemleri çözüm bulmak olduğu söylenebilir. Bu program aracılığıyla, öğrenciler daha çok düşünen, düşüncelerini kolaylıkla açıklayan, anlayışlı, mantıklı, saygılı bireyler olmaları istenir (Işıklar, 2019, s.25). Çocukların ve ergenlerin

bireysel ve sosyal deneyimlerini geliştirmek için düşünmelerini geliştirmek, toplum içinde çözüm üretmeleri, mantıklı düşünmelerini sağlamak programın amaçları arasındadır. Çocuklar için Felsefe pragmatik, uygulamalı bir felsefedir ve öğretmen tarafından yönetilen tartışmalarda, çocuklar düşünme ve sorgulama süreçlerini içselleştirecek, böylece eleştirel ve yaratıcı düşünce üreteceklerdir.

Çocuklar için Felsefe eğitiminin amaçlarından biri, çocukların kelimelerin sayılara ve söylemine dayalı okumalarının yerine, ilgi çekici olan ve öğrenci yaşantıları ile ilişki kurulabilen metinler aracılığıyla, kelimelerin ve cümlelerin bağlamına uygun olan anlamını fark etmelerini sağlayan anlamlı okumayı geliştirmektir. Anlamlı okuma, metne dayalı felsefi çalışmalar ile kurulur ve anlam becerisi dili kullanma becerisi ile bağlantılıdır (Akkocaoğlu Çayır, 2015, s. 29). Bu sebeple çocuklar için felsefede okuma, dili kullanma ve sorgulama sürecindeki tartışma da kullanılan akıl yürütme becerileri aynı şeyi ifade eder.

Çocuklar için Felsefe programının duygular üzerine çalışmada çok fayda sağladığı ve bu sayede sosyal yeterliliğin temelini geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilere sunulan duygusal sorunlarla ilgili diyaloglar, duygularla bağlantılı nedenleri, sonuçları açıklar, bu sayede duygularla ilgili bilgi edinimi kolaylaştır. Öğrencilerin bu diyalogları dinlemeleri, kendi duygularını yansıtmaları, duyguları üzerine düşünmeleri ve bunları analiz edip anlamaları açısından fayda sağlar. P4C oturumlarında öğrencilerin, arkadaşlarıyla diyalog yolu ile kendi duygu ve düşüncelerini paylaşması, gerçek hatta kullanabileceği ve sınıf dışındaki diğer durumlara aktarabileceği bilgiler üretmesi çok değerlidir. Soruşturma topluluğu aracılığıyla tüm bu süreçler uygulamaya konur ve öğrencilerin daha istekli olmaları, merak duygusu ile sorular sormaları, iyi akıl yürütmeleri, argümanlar oluşturmaları ve arkadaşları ile iş birliği içinde mantıklı tartışmalar yapmalarını sağlar (Giménez-Dasí, Quintanilla ve Daniel, 2013, s. 68). Lone (2020) “Filozof Çocuk” kitabında çocuklar ile felsefe yapmanın, çocukların felsefi benliklerini geliştirdiğini ifade eder. Bunu üç başlık atında ele alır;

Çocuğun hayatla ilgili merak ve heyecanını desteklemek, daha derin ve anlamlı bir yaşama kavuşmasını sağlayabilir. Çocuklarla birlikte felsefi soruları keşfetmek, sorulara bizim cevap vermemiz yerine onlarla araştırmaya koyulmak, çocukların algı ve deneyimlerini analiz etmeleri ve sorgulama yapmalarını kolaylaştırır. Karşılaştığı her soruya kesin bir yargı bulamayan çocuk, yeni yollar ile

sorgulama konusunda deneyim kazanmak için gerekli alanı edinmiş olur. Öğretmenler de öğrencileri kesin bir yargıya yöneltmeden sorulama yapmalarını desteklerse, öğrencilerin kapasitelerini geliştirmelerine ve merak duygularını canlı tutmalarına imkân sağlar.

Diğer insanlar ile felsefi sorgulamayla meşgul olmak; çocukların dünyada birçok farklı bakış açısı ve farklı fikir ve düşünceler olduğunu fark etmesi, kendi düşüncelerini tekrar gözden geçirmesine imkân sunar. Felsefi soruların kesinleşmiş cevaplarının olmaması, soruya verilen her cevabın değerli ve önemli olması, tuhaf görünse de her cevabın ciddiye alınması bu süreci destekler. Dünyayı anlamının çocuklar için çok farklı yolları vardır. İnsanlık için önemli ancak çözüm bulunamamış soruların var olduğunu kabul etmek gerekir. Çünkü bu sayede insanlar, bilgi, kimlik, ahlaki inançlar gibi kesin yargıya ulaştığımızda sorun olabilecek durumları tekrar gözden geçirme imkânı bulabilir.

Önemli ve karmaşık sorunlar hakkında derin tartışmalar yapmak; son dönemlerde öneme kazanan eleştirel ve analitik düşünme becerilerin geliştirir. Gün geçtikçe daha hızlı ulaşılan bilginin hangisinin güvenilir olup olmadığı meselelerinde, bilgiyi eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmek önem kazanmıştır. Felsefe disiplini sayesinde çocuklar, sabit inanç ve önyargılardan uzak, nedenleri sorgulama, analiz etme, iddiaları değerlendirme becerileri ile kendilerine verilen bilgileri eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirebilirler. Bunun olması için ihtiyaç duydukları tek şey kendilerine güvenmektir (Lone, 2020, s. 27)

Çocuklarda felsefi benliği geliştirmek, onlarla felsefi sorular üzerine kafa yormak, meraklarını, ilgilerini beslemek onların yaşamlarını zenginleştirmenin değerli yollarından biridir. Çocuklarla felsefe yaklaşımının amaçları bireysel olduğu kadar toplumsal olarak da ele alınabilir. Çocukların kişisel gelişimini destekleyen çalışmalar, toplumsal gelişimi de etkileyebilir. Çünkü felsefi sorgulama sürecinde eleştirel ve özenli düşünme becerilerini geliştiren çocuklar, etkin bir toplumsallaşma sürecine de zemin hazırlar (Erdoğan, 2018, s. 43). Haynes (2002)'e göre çocuklarla felsefe yaklaşımı, zihinsel amaçların yansın çocukların demokratik karar alıcıları olmaları bakımından toplumsal bir amaca hizmet eder (Erdoğan, 2018, s.43)

Çocuklar için Felsefenin, felsefenin ahlaki boyutu ile ilgili amaçları olduğu, ahlak eğitiminin felsefi eğitim ile iç içe olduğu söylenir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1977, s.163). Bu amaçlar aşağıdaki gibidir;

Çocuklar için Felsefe programı sayesinde, çocuklar ahlaki durumlar karşısında detaylı düşünmeyi, tarafsız ve tutarlı olmayı öğrenir. Çocuklar ahlaki durumlar karşısında farklı alternatifler olabileceğini, bunlara karşı esnek ve daha açık olmaları gerektiğini öğrenir. Çocuklar varoluşun birçok boyutunu ve karmaşıklığını felsefe disiplini sayesinde keşfeder ve tecrübeleri ile böyle bir anlayış geliştirir. Çocuklar yalnızca ahlaki davranışlar üzerine soruşturma yapmazlar bizzat kendileri ahlaki davranışları hayatına geçirir. Soruşturma sürecinde çocuklar diyalog yöntemi ile arkadaşlarının duygularını fark etmeyi öğrenir. Çocuklar için Felsefe programında kullanılan hikayeler çocukların ahlaki gelişimini destekler, çocukları tartışmaya sevk eder.

Çocuklar etik sorgulama yapar adalet, iyilik, doğruluk gibi kavramaları sorgulayarak insani değerleri keşfeder. Bu sorgulama sayesinde onlar kendi değer yargılarını oluşturur, ahlaki süreçleri ele alırken kendi kimliği üzerindeki etkilerini de değerlendirir. Bu süreç ayrıca çocukların sorgulama yapmaları için güvenilir, sağlam ölçütler belirlemelerini de kolaylaştırır.

Çocuklar için Felsefe programının, kişisel olarak, toplumsal ve etik olarak amaçları olduğu ifade edilebilir. Kişisel olarak, öğrencilerin iyi akıl yürütme becerilerini, eleştirel ve analitik düşünme gibi düşünme becerilerini, felsefi sorulama sürecini, anlamlı okumayı, felsefi benliği geliştirdiği sonucu çıkarılabilir. Toplumsal boyuttaki amaçları, öğrencilerin kişisel gelişimlerini paralel olarak ortaya çıkar. Eleştiren, sorgulayan, kendini iyi ifade eden, düşünme becerilerini aktif kullanan bireyler toplumsal süreçlerde değişim yaşanmasına neden olabilir. Ahlaki boyutta ise çocuklar, empati yapma, değerlere bağlı kalma, değişik bakış açılarını kabul etme ve bunlara saygı duyma gibi birçok beceri kazanabilir.

#### **2.4.3.Çocuklar İçin Felsefe Programında Eğitmenin Rolü**

Çocuklar için Felsefe programında “kolaylaştırıcı” olarak nitelendirilen eğitmenin, rolünü ve nitelikleri açıklamakta fayda vardır. Kolaylaştırıcı; öğrencilerin düşüncelerini, sorgulamalarını, etkili bir şekilde tartışma yapmalarını ve bu süreci geliştirmelerine yardımcı olan kişidir. Çocuklar İçin Felsefe sürecinde ele alınan

felsefi sorular çok kıymetlidir. Her soru üzerinde öğrencilerin detaylı bir soruşturma yapması, düşünce geliştirmesi kolaylaştırıcının rolleri arasındadır (Sormaz Öğüt, 2019, s. 77). Felsefi sorgulama sürecinde kolaylaştırıcının rolü çok önemlidir. Öğrenciler sorulama sürecinde kendi düşüncelerini ifade ederken özgürlük duygusu içinde hareket ederler. Kolaylaştırıcının rolü tartışmanın gidişatını hassas bir şekilde yönlendirmek için yeterliliklerini uygularken ortaya çıkar. Kolaylaştırıcı, öğrencilerin içsel düşüncelerini ifade etmeye teşvik etmeli ve öğrencilerin öğrenme ve ilerleme yeteneğine sahip olduklarını fark etmelerine yardımcı olmalıdır. Öğrenciler arasında karşılıklı saygı vardır ve her öğrenci kendi düşüncesini ifade etmede özgürdür. Kolaylaştırıcı öğrencilerin görüşlerini argümanlarla desteklemesine yardımcı olmalıdır. Onun rolü konuşma etkinliğini desteklemek üzerine odaklanmıştır. Diyalogun ne şekilde ilerleyeceğini bilmediği için yeterli şekilde tepki vermek ve liderlik etmek için yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Bu alanda çalışmak isteyen eğitimcinin programın teorisi ve pratiği hakkında kapsamlı bilgi sahip olmasını sağlayan bir kursa katılması tavsiye edilir (Borisova, 2020, s. 193).

Kolaylaştırıcının rolü, kavramlar ve argümanlar arasında bir köprü ve kavramsal sistem dönüşümü için bir tetikleyici olarak Sokratik “cehalet konumundan” hareket etmektir. Eğitimcinin bilgi aktarıcı, disipline edici, bilgi açısından otorite rolünden ziyade Sokrates’in “ebe” kavramına vurgu yaparak doğurtmada yöntemi ile bilgi tetikleyicisi, ilham verici olması rolleri tercih edilir (Kennedy, 2004, s.745). Felsefi araştırma topluluğu, felsefi olarak eğitilmiş bir kişi tarafından kolaylaştırılan toplumsal diyalogun düşünme aracı ile ele aldığı iddiaları özetlemesi ve yeniden inşa etmesi için kolaylaştırıcıya ihtiyaç duyar. Kolaylaştırıcı aslında grubun bir üyesidir. Süreçte grup diyalogu becerileri açısından öğrencilere model olur, gerekli durumlarda da müdahaleler yapar. Model olma durumu, grup diyalogu becerilerinden oluşan basit ama gerekli söylemsel davranışları içerir.

Kennedy (2004)’de yaptığı araştırmada kolaylaştırıcının süreçteki davranışlarını şu şekilde açıklar:

Başkalarının pozisyonlarını yeniden ifade etme, özetleme, açıklama talep etme, örnekler ve tanımlar isteme veya önerme, çelişkilere dikkat çekme, fikirleri birleştirme ve ayırt etme, başkasının fikrini geliştirme, şimdiye kadarki argümanın adımlarını tanımlamaya çalışma, kendini ve başkalarını disipline etme, tam ve dengeli katılımın çıkarları, yeni veya ilgili yönler

önermek, diyalogu yavaşlatmak veya hızlandırmak için çağrıda bulunmak vb. (Kennedy, 2004, s.758)

Kolaylaştırıcı, sorgulama sürecinin bir üyesi olmakla birlikte, yukarıda ifade edilen birçok davranış ve beceriye sahip olması gerektiği sonucunu çıkarabiliriz. Kolaylaştırıcı bir köprü görevi ile grup üyeleri arasında bilginin sürekli dağıtılması ve yeniden yapılandırılmasını sağlar. Bunu ise yeniden ifade etme, açıklama, özetleme, çıkarımları sunma ve sonuçları yansıtma gibi uygulamalar aracılığıyla yapar. Kolaylaştırıcı “Bunu mu söylüyorsun...?” ya da “Eğer durum buysa, bu sonuca gidebilir miyiz?” ya da “Bunun ortaya konan bu düşünce ile nasıl bir ilgisi var?” gibi ve buna benzer sorular ile parçalar arasında bütüne ulaşmayı hedefler. Kısaca ifade etmek gerekirse, kolaylaştırıcının rolü, felsefe dediğimiz bu düşünme ve konuşma biçimlerini yani felsefi diyalogları tetiklemek, ortaya çıkan düşünceler arasında köprü kurmak, grup üyelerinin bunları ustaca kullanmalarına yardımcı olmaktır.

Gregory (2007)’de kolaylaştırıcının rolünün; grup üyelerinin diyalog süreci boyunca ilerlemelerine yardımcı olmak, onla öğrenene kadar her aşamada iyi diyalog hareketlerini modellemek ve teşvik etmek olduğunu ifade eder. Kolaylaştırıcının rolünün iki yönlü olduğunu belirtir. Birincisi; bilişsel ve sosyal iyi diyalogları modellemek ve teşvik etmektir. İkincisi; grup üyelerinin diyalog sürecinin nasıl ilerlediğini takip etmelerini sağlamaktır (Gregory, 2007, s. 59). Kolaylaştırıcı grup tarafından gözden kaçırılan varsayımları belirlemeli, gündeme getirilmeyen önemli alternatif görüşleri sunmalı, grubu bir aşamadan diğer aşamaya geçmesini sağlamalıdır. Kolaylaştırıcı sorgulama sürecini, Çocuklar için Felsefe oturumlarının tekrarlanması ile içselleştirir, grup üyeleri zamanla kolaylaştırma davranışlarını taklit eder. Bu şekilde kolaylaştırıcının rolü grup içinde dağılır ve artık o da soruşturma grubunun bir üyesi haline gelir.

Wartenberg (2018)’de başarılı bir felsefi tartışma yapmak için Tablo 4’te altı adımlık bir öneri sunmaktadır.

**Tablo 4.** Kolaylaştırıcılar İçin Altı Adım.

- 
1. Hazır olmak
  2. Heyecanı göstermek
  3. Çocukların söylediklerini dinlemek
  4. İşaretler göstermek
  5. Tartışmada katılımcı değil, yürütücü olmak
  6. Keyif almaya çalışmak
- 

Tablo 4'te görüldüğü gibi kolaylaştırıcılar için bu altı adım, soruşturma sürecini yönetirken kolaylık sağlamakla birlikte keyif almalarına da yardımcı olur. Bu adımlar şu şekilde açıklanabilir;

Hazır olmak, kolaylaştırıcı ders planlarını önceden hazırlamalıdır. Uyarını birkaç kez okumalı, sorgulama sürecinde öğrencilere sunacağı sorulara planda yer vermelidir. Heyecanı gösterme, kolaylaştırıcı olarak öğrencilere felsefe öğretirken heyecanlı olmak, öğrenciler ile alakadar olmak gerekir. Soruşturma sürecinden keyif alan bir kolaylaştırıcı aynı duyguları öğrencilere de hissettirir. Ve bu süreçte kolaylaştırıcının başarısını gösterir. Çocukların söylediklerini dinlemek, sorgulama sürecinde öğrencileri dinlemek, grup üyelerinin birbirlerine yanıt vermelerini sağlamak, sorgulama sürecini aktif tutmak için ekstra sorular sormak önemlidir. Kolaylaştırıcının ana kaygısı her öğrencinin gündeme gelen konuyu anlaması olmalıdır. Planda yer alan tüm soruları kullanmak ve plana harfi harfine bağlı kalmak gibi bir baskı yoktur. İşaretler göstermek, bu adımda öğrencilerin başardıkları şeyi anlamalarını sağlamak, ne kadar ilerlediklerini göstermek gerekir. Öğrencilerinin çabalarının övülmesi, onlara açık işaretler verilmesi onlar içinde süreci anlamlı kılar. Tartışmalarda katılımcı değil yürütücü olmak, kolaylaştırıcının temel görevi gruptaki öğrencilerin birbirleri ile tartışmalarını sağlamaktır. Kolaylaştırıcının görevi kendi düşüncesini veya felsefi görüşünü açıklamak ya da öğrencilerin ne düşünmeleri gerektiğini söylemek değildir. Keyif almaya çalışmak, felsefi bir tartışmayı yürütmek keyifli ve tatmin edici bir deneyimdir. Çocukların doğuştan filozof olduğunu düşüncesi kabul edilirse onlardan da çok şey öğrenilebilir. Çocuklar akıllı oldukları kadar komik ve eğlencelidir. Bu sebeple bu sürecin tadını çıkarmak gerekir.

Lipman, kolaylaştırıcının, çocuklar için felsefe eğitim programına katılmasını tavsiye eder. Kolaylaştırıcının felsefi bilgi uzmanı olma zorunluluğu yoktur ancak Çocuklar için Felsefe oturumu yönetecek bilgi ve donanıma sahip olmalıdır. Öğrencilerin sahip olması gerek felsefi duyarlılık kavramına eğitimciler de sahip olmalı, düşünme becerilerini, muhakeme becerilerini etkin kullanmaları gerekir (Kaya, 2020, s.50).

Gardner (2009)' da Çocuklar için Felsefe uygulayıcılarına basitleştirilmiş ancak uygulama sürecine temel olacak beş ilke sunar (Gardner, 1995, s. 38). Bu ilkeler şunlardır;

Bir iddianın doğruluğunu bilmek için mantıksal süreçleri bilmek gerekir. Bir iddianın doğru olması onu geçerli kılar bu sebeple iddiamızı destekleyen kanıtlar ve nedenler bulmak gerekir. Felsefe de doğru cevaplar yoktur yargısını tekrar ele almak gerekir çünkü felsefe bize hangi cevapların diğerlerinden daha iyi olduğu konusunda araçlar sunar. Kolaylaştırıcıların daha iyi cevapları tespit etmesi için ne tür araçların gerekli olduğunu öğrenmesi gerekir.

Diyaloğu kolaylaştırmak' ve 'soruşturmayı kolaylaştırmak' arasındaki farka dikkat etmek. Her diyalog felsefi araştırma değildir. O diyalog felsefi bir konu üzerine kurulabilir ancak gerçek bir araştırma değilse, gerçeğe doğru ilerlemek gibi bir amacı yoksa orada felsefe yoktur. Diyaloğu felsefi bir diyalogla karıştırma genellikle eğitim ortamlarında karşımıza çıkar. Çünkü öğretmenler genellikle diyalogun ana olay olduğuna ve çocukların konuşmaları mevcut ise bunun bir felsefi diyalog olduğuna inanırlar. Kısacası her konuşma felsefi bir diyalog değildir.

'Felsefe'yi 'Çocuklarla Felsefe 'ye getirmek. Gerçeğe yönelik felsefi bir diyalogu kolaylaştırmak için oldukça karmaşık bir felsefi arka plan gerekmektedir. Bu sebeple kolaylaştırıcılar için en az beş felsefe dersi önerilmektedir. Çünkü felsefi olarak eğitilmemiş kolaylaştırıcılar zayıf akıl yürütmeyi güçlendirebileceği için kritiktir. Öğrencilerin zayıf akıl yürütmeleri fark edilemeyecek ve denetlenmeyecektir.

Her şey 'Soru' ile ilgili Soru sormadan soramazsınız: Dağınık sorularla, sadece diyalog ile soru sormadan sorgulama yapılması çok zordur. Diyalojik sorgulama soruları hazırlamak zor olduğu için birçok araştırmacı katılımcılara soru sorulmasını savunuyor. Bu strateji kötü soruların sorulmasını engellese de sürekli

olarak kullanıldığında katılımcıların bu tür soruları formüle etmesini engelleyebilir. Çünkü bu tarz sorular, kendi yaşamlarında anlam üretmelerini için hayati sorulardır. Bu nedenle orta yol bulmak önemlidir. Felsefi sorgulama sorularının nasıl olduğunu öğretmek gerekir.

Gözünüz üzerinizde olsun: İyi bir kolaylaştırıcı sorgulama sürecinden bir şeyler öğrenir. Öğrenirken göstermiş olduğu heyecan ile katılımcılara rehberlik yapar. Gerçeğin peşinde koşar, iyi akıl yürütmeye yardımcı olur, zayıf düşüncüyü ortadan kaldırır ve ayrıntılara çok takılmaz.

Morris (2008), yaptığı araştırmada Çocuklar için Felsefe programında kolaylaştırıcının rolünü ele almıştır. Araştırmada Çocuklar için Felsefe programında kolaylaştırıcının rolünün öğretmen ve öğrenci arasındaki güç dengesinde değiştiğini vurgulamıştır. Araştırmada kolaylaştırıcının yapması gerekenleri açıklamış, öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi sağlamak için soyut kavramları günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, kavramların analizi için doğru sorular sorması, sonuçtan ziyade sürece dikkat etmesi, olası durumlara karşı ihtiyatlı olması, özgür bir ortam oluşturması şeklinde açıklamıştır.

Çocuklar için Felsefe programında kolaylaştırıcının yürüttüğü süreç sadece uyararı sunmak ve bunun üzerine konuşmak değildir. Bu sürecin bir soruşturma, bir hakikat arama çabası olduğu net bir şekilde ifade edilebilir. Bu sebeple kolaylaştırıcının felsefi nitelikli bir eğitim alması ya da en azında Çocuklar için Felsefe sürecine yönelik bir eğitimden geçmesi önemlidir.

## 2.5.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye de ve Yurt dışında eleştirel düşünme, eleştirel düşünme öğretimi ve Çocuklar için Felsefe programı ile ilgili araştırmalardan bazıları özetlenmiştir.

### 2.5.1.Türkiyede Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Ay (2005) doktora çalışmasında lise öğrencilerinin eleştirel düşünme güçlerini ve cinsiyet, yaş, sınıf, okul türü, anne ve baba eğitimi, ailenin geliri 1739 lise öğrencisi üzerinde çalışarak incelemiştir. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme gücünün cinsiyet açısından önemli farklılık bulunmakta. Kız öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü erkek öğrencilere göre daha güçlü olduğu görülmektedir. Yaş ilerledikçe eleştirel düşünme gücü artmaktadır. Sınıf düzeyleri arasında eleştirel düşünme gücü açısından fark bulunmamaktadır. Anadolu ve süper lisedeki öğrencilerin eleştirel düşünme gücü diğer liselerdeki öğrencilerden daha yüksektir. Annelerin öğrenim durumları açısından farklılık görülmektedir. Annelerin öğrenim durumu arttıkça öğrencinin eleştirel düşünme gücü artmaktadır. Babaların öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme gücü de artmaktadır. Orta gelir durumundaki öğrencilerin düşük gelirli öğrencilere göre eleştirel düşünme gücü daha güçlü olduğu görülmektedir.

Öztürk (2006) araştırmasında hemşirelik okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünme düzeylerine etki eden unsurları incelemiştir. Uygulama sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri puanı düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik başarıları, sosyo-ekonomik düzeyleri, sınıf düzeyleri eleştirel düşünme beceri düzeylerini olumlu etkilediği, şehirde yaşama ve hemşirelik tecrübesine sahip öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gülveren (2007) araştırmasında, eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçleri ve eleştirel düşünme güçlerini etkileyen değişkenleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yeterli olmadığı, kız öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okudukları

bölümler arasında, anne ve baba eğitim ve iş durumu unsurlarına göre bir fark tespit edilememiştir. Öğrencilerin öğretim türleri açısından karşılaştırıldığında normal öğrenimde okuyan öğrencilerin ikinci öğrenim öğrencilerine göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri eleştirel düşünmeyi etkilemediği ve akademik olarak başarılı olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yağcı (2008) araştırmasında ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nasıl etkinlikler yaptıklarını ve bu süreçte yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan etkinliklerde karşılaşılan sorunların, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması, araç gereç ve zaman yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde yer alan eleştirel düşünme etkinliklerinin dışında farklı etkinliklere yer vermediklerini belirtmişlerdir. Etkinliklerin değerlendirilmesi konusunda ise zaman, ekonomik araştırmada şu önerilere yer verilmiştir. İlk olarak programda karşılaşılan sorunların program geliştirme uzmanları tarafından ele alınması, öğretmenlere eleştirel düşünme becerilerine yönelik seminer ve hizmet içi kurs verilmesi ve fiziksel koşulların düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

İşlekeller (2008) tarafından yapılan araştırma eleştirel düşünme becerileri dikkate alınarak oluşturulan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zekaya sahip öğrencilere erişimi, eleştirel düşünme düzeyleri ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere eleştirel düşünme becerileri dikkate alınarak oluşturulan Türkçe öğretimi uygulanmış, kontrol grubuna ise mevcut programa devam edilmiştir. Süreçte öğretmen ve öğrencilerin görüşleri de alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, üstün zihinsel özelliklere sahip öğrencilere uygulanan eleştirel düşünme programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını geliştirdiği görülmüştür.

Karabacak (2011) araştırmasında 5. Sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek istemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak, 5. Sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi, bayan öğretmene sahip, sınıf sayısı 20-30 kişi olan sınıflarda okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri açısından anlamlı

düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından eleştirel düşünme öz düzenleme becerisinde kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Özkaya (2018) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerini tespit etmek, bu engellere dikkate alarak oluşturulan etkinlikleri gerçekleştirmek ve uygulama sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme öz yeterliliklerine etkisini araştırmaktır. Araştırma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında deneysel desen, nitel kısmında ise odak grup görüşmesi yapılmıştır. Deneysel çalışma grubu Moleküler Biyoloji ve Genetik, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Tıp öğrencilerinin oluşturduğu 23 öğrencidir. Deneysel çalışmaya katılan gönüllü ve tesadüfi şekilde belirlenen 12 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Süreç 11 hafta şeklinde planlanmış, eleştirel düşünme engellerini kaldırmaya yönelik yazma etkinlikleri öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Genel Öz-Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinde düşüş yaşandığı, eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştiği ve öz yeterlilik algılarının ise değişmediği gözlenmiştir.

Balcı (2021) araştırmasında eğitsel robotik uygulamalarının öğretmenlerin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeyi destekleme eğilimlerine olan etkisini ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma açıklayıcı sıralı karma desen modeline göre tasarlanmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde, ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel bölümünde ise durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Temel Robotik eğitiminin verildiği 34 deney ve Eğitsel Oyun Tasarımı eğitimi verilen 30 kontrol grubu öğretmenidir. Deney grubuna katılan 10 gönüllü öğretmen ile de görüşmeler yapılmıştır. Süreçte Eleştirel Düşünme Eğilimi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Değerlendirilmesi ölçekleri öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir; öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve branş kriterlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerine anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak mesleki tecrübeye göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Eğitsel robotik uygulamalarının öğretmenlerin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeyi destekleme eğilimlerine bir etkisi yoktur. Öğretmen öğrencilerin

eleştirel düşünme eğilimine sahip olmasının önemli olduğunu, öğretmenler eğitsel robotik uygulamaların uzun soluklu olması, daha sık verilmesi ve basitten karmaşığa doğru ilerlemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca eğitimlerin seviyelere göre verilmesini, uygun ortamda ve yeterli materyalle yapılmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalara baktığımızda, eleştirel düşünme güçleri, eleştirel düşünme düzeyleri, eleştirel düşünme eğilim ve tutumları üzerine yoğunlaşmıştır. Ayrıca eleştirel düşünmeye etki eden unsurları ve eleştirel düşünme engellerini tespit etmek üzerine olduğu görülmektedir.

### **2.5.2.Türkiyede Eleştirel Düşünme Öğretimi ile İlgili Araştırmalar**

Aybek (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarına uygulanan konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimin, eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu vardır. 1. deney grubunda Sosyal Bilgiler dersinde Edward De Bono'nun beceri temelli CORT1 düşünme programı uygulanmış ve 2. deney grubuna ise Sosyal Bilgiler dersinde konu temelli yaklaşım ile öğretim yapılmıştır. 1. deney grubunda 22, 2. Deney grubunda 27 ve kontrol grubunda 27 öğrenci toplam 76 öğrenci araştırmaya katılmıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ve Kişisel Bilgi Formu ile çalışmanın verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, beceri temelli yapılan CORT 1 düşünme programının uygulandığı deney grubunda ve konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimleri açısından deney grupları sonuçlarının anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Deney grupları arasında ise 1. deney grubu açısından anlamlı bir vardır. Aynı şekilde eleştirel düşünme yazılı testleri açısından da deney grupları lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Deney grupları arasında ise 1. deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinden ve eleştirel düşünme yazılı testlerinden aldıkları puan ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır. 1. deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme kavramını uygulama sonunda daha geniş ve farklı boyutları ile daha bilimsel olarak ele aldıkları görülmüştür. 2. deney grubunda ise eleştirel düşünme kavramına ilişkin herhangi bir değişiklik saptanamamıştır. 1. deney grubundaki öğrencilerin yapılan etkinliklere

karşı olumlu düşüncelere sahip olduğu, eleştirel düşünme becerisinin önemli olduğu ve tüm öğretmenlere kazandırılması gerektiği konusunda fikir birliğine sahip olduğu gözlenmiştir. 2. Deneysel grupta ise başlangıçta dersin işleniş yönteminden memnun olmadıkları ancak süreçle birlikte bu görüşlerinin olumlu şekilde değiştiği, derse aktif katılım gösterdikleri ve keyif aldıkları görülmüştür.

Kurnaz (2007) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumuna olan etkisi incelenmiştir. Araştırma karma desen modeline göre yapılmıştır. Nicel boyutta ön test ve son test deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu vardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilere uygulanan içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Özellikle iki yaklaşım arasında en etkili öğretim ise beceri temelli eleştirel düşünme öğretimidir. Öğrencilerin sosyal bilgiler erişimlerinin artırılmasında uygulanan eğitimlerin hepsi etkilidir. Ancak en etkili olanı ise içerik temelli eleştirel düşünme öğretim yaklaşımıdır. Öğrencilerin eleştirel düşünme öz değerlendirilmelerinin geliştirilmesinde içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretim yaklaşımı aynı düzeyde etkilidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarını uygulanan tüm etkinlikler olumlu yönde etkilemiştir. Son olarak öğrencilere uygulanan içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme programı öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerini sınıf içinde kullanmalarında da etkili olmuştur.

Bodur (2010), tarafından yapılan araştırmada Hayat Bilgiler dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkileri incelenmiştir. Çalışma ön test ve son test deneysel desen model kullanılmıştır. 2. sınıf öğrencilerinin katıldığı araştırmada deney grubuna içerik temelli eleştirel düşünme eğitimi uygulanmış, kontrol grubunda ise ders kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır. Süreçte öğrencilere hayat bilgileri başarı testi uygulanmış, öğrenciler ve öğretmen ile görüşmeler yapılmış ve derslerde gözlem formları doldurulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilere uygulanan içerik temelli eleştirel düşünme öğretim programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin arttığı ve eleştirel düşünme stratejilerini sınıfta kullanmaları açısından da artış tespit edilmiştir.

Yıldırım (2010), tarafından yapılan çalışmada hemşirelik öğrencilerine beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi uygulanmış ve bu eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 39 deney ve 39 kontrol grubu olmak üzere toplam 78 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere beceri temelli eleştirel düşünme programı seçmeli ders olarak 14 hafta uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak Sosyo demografik Özellikler Veri Formu, California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, İzleme Testleri ve Düzey Belirleme Testleridir uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca seçmeli ders sürecinde deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında belirgin bir artış gözlemlenmiştir.

Ertaş (2012) tarafından yapılan çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada okul dışı etkinlikler içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi dikkate alınarak hazırlanmıştır ve bu eğitimin öğrencilerde eleştirel düşünme eğilimlerine ve fizik dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmanın nicel boyutu ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunda 120 9. Sınıf öğrencisi yer almıştır. 3 deney 1 kontrol grubunun olduğu çalışmada, 1. deney grubunda, fizik dersi kapsamında içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi uygulanmış, 2. deney grubunda, mevcut öğretim dışı bilimsel etkinlikler uygulanmış, 3. deney grubunda ise iki uygulama birlikte yapılmıştır. Kontrol grubunda ise fizik dersi mevcut müfredata göre işlenmiştir. Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ile Fizik Dersi Tutum Ölçeği, ön test-son test olarak öğrencilere uygulanmış, süreçte öğrenciler ile görüşmeler yapılmış ve günlükler yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda uygulanan yöntemlere göre deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar vardır. Okul dışı bilimsel etkinliklerin fizik dersinde eleştirel düşünme eğilimlerini arttırdığı ve öğrencilerin fizik dersine karşı tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Schreglmann (2016), çalışmada fen bilimleri dersinde konu temelli eleştirel düşünme öğretimi ile desteklenmiş ara yüze sahip eğitim yazılımının kullanıldığı grup ile bu yazılımın kullanılmadığı grup arasında eleştirel düşünme becerisi ve akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada, ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunda 50, 6. Sınıf düzeyinde öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol gurubundaki öğrencilere akademik başarı testi, eleştirel düşünme

değerlendirme rubriği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin kullanıldığı eğitim yazılımının etkili olduğu, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin arttığını gözlenmiştir. Akademik başarı konusunda deney ve kontrol grupları arasında fark görülmemiştir. Ayrıca deney grubunda öğrencilerin eleştirel düşünme kavramını daha iyi anladıkları ve bu beceriyi kullanabildikleri sonucuna da varılmıştır.

Arısoy (2017) tarafından yapılan araştırmada konu temelli eleştirel düşünme öğretimin matematik dersi kapsamında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, eleştirel düşünme erdemlerine ve matematik dersine karşı tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma karma yöntem kullanılmış, araştırmanın nicel kısmında ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 31 deney 31 kontrol grubunda olmak üzere toplam 62 öğrenci katılmıştır. Uygulama süreci haftada iki ders saati şeklinde olup 16 hafta sürmüştür. Öğrencilere matematiksel eleştirel düşünme testi, eleştirel düşünme erdemleri ölçeği ve matematik tutum ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sürecinde öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formları öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonumda matematiksel eleştirel düşünme testi, eleştirel erdemleri ölçeği ve matematik tutum ölçeğinin son test sonuçları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Nitel verilerin analiz sonucunda ise deney grubu öğrencilerinin düşünme şekillerinde olumlu bir etki olduğu, daha iyi bir şekilde düşünmeye başladıkları, aynı şekilde öğrenci düşünce ve davranışlarında değişiklik olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bir diğer sonucunda öğrencilerin matematik dersine olan tutumlarında da değişiklik olduğu, derse karşı daha ilgili, daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Korkmaz (2018), çalışmada sınıf öğretmenlerine yönelik eleştirel düşünme becerileri eğitiminin ve 4. sınıf öğrencilere uygulanan beceri temelli eleştirel düşünme eğitiminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın modeli karma yöntemdir. Nicel kısımda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel kısımda ise durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri, Eleştirel Düşünme Ölçekleri uygulanmış, öğretmen ve öğrencilerle görüşme yapılmış ve süreç gözlem formları ile takip edilmiştir. Verilerin analizleri yapıldıktan sonra sonuç olarak öğrencilere ve

öğretmenlere uygulanan eleştirel düşünme eğitimlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arı (2020), araştırmasında beceri temelli eleştirel düşünme öğretim yaklaşımının 4. sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme öğretimine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Araştırmanın modeli karma yöntemdir. Çalışmanın nicel bölümünde ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere Edward De BONO'nun Cort 1 düşünme programı uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verileri Eleştirel Düşünme Ölçeği ile Kişisel Bilgiler Formu ile toplanmış ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiş ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin yorumlama, analiz, öz düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında kontrol grubuna göre anlamlı farklılık görülmüştür. Çıkarım ve açıklama boyutunda ise gruplar açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubunda öğrencilerin eleştirel düşünmeyle ilgili olan terimleri kullandıkları, uygulanan programa yönelik olumlu düşünceler içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanat (2020), Sokratik yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma 5-6 yaş grubu olan 15 anaokulu öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Sokratik yöntemle hazırlanmış eleştirel düşünme eğitimi haftanın iki günü toplam 10 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere uygulanan Kişisel Bilgi Formu ve Ahlaki Yargı Ölçeği ile nicel veriler, görüşme formu ve video kaydı ile nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin geliştirdiğine ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların eleştirel düşünmeye yönelik davranışlarını artırdığı gözlemlenmiştir.

Orhan (2021), tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerine uygulanan farklı yaklaşımlarla planlanan eleştirel düşünme öğretiminin eleştirel düşünme becerilerine, eleştirel düşünme eğilimlerine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Üç deney ve bir kontrol grubunda toplam 114 öğrenciden oluşan çalışma grubu ile çalışılmıştır. Birinci deney grubuna beceri temelli eleştirel

düşünme öğretim yaklaşımı, ikinci deney grubuna içerik temelli eleştirel düşünme öğretim yaklaşımı ve son deney grubuna karma eleştirel düşünme öğretim yaklaşımı kullanılmıştır. Kontrol grubu da ise öğrenciler mevcut ders programlarına devam etmiştir. Öğrencilere süreçte Eleştirel Düşünme Testi, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Çevresel Tutum Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda farklı yaklaşımlarla yürütülen eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunda ise eleştirel düşünme becerilerinde ve eğilimlerinde gelişme meydana gelmemiştir. Deney grubuna uygulan üç farklı yaklaşımın özellikle eleştirel düşünme becerilerini öğretmede güçlü bir etkiye sahip olduğu, eleştirel düşünme eğilimlerinde ise beceri temelli yaklaşımın daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme becerilerin yükseltilmesinde de en güçlü olan yaklaşım beceri temelli yaklaşımdır. Öğrencilere uygulanan çevre eğitimi kapsamında içerik temelli ve karma yaklaşımlarla yürütülen eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerinin çevre ile alakalı tutumlarını geliştirdiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin bu tutumlarında herhangi bir gelişme olmamıştır.

Eleştirel düşünme öğretim konusunda yukarıda ele alınan araştırmaların içerik temelli (Bodur, 2010; Ertaş, 2012; Schreglmann, 2016; Arısoy, 2017) ya da beceri temelli (Yıldırım, 2010; Korkmaz, 2018; Arı, 2020; Kanat, 2020) eleştirel düşünme öğretimine yönelik deneysel çalışmalar olduğu görülmüştür. Her iki yaklaşımında eleştirel düşünme öğretiminde etkili olduğu söylenebilir. İçerik temelli ve beceri temelli yaklaşımı aynı anda uygulanması ve karşılaştırılması üzerine de yapılan çalışmalarda (Aybek, 2006; Kurnaz, 2007; Orhan, 2021) beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin içerik temelli eleştirel düşünmeye göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.5.3. Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe Programı ile İlgili Araştırmalar**

Okur (2008) tarafından Çocuklar için Felsefe Programının altı yaş grubu öğrencilerinde atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine etkisi araştırılmıştır. Deney grubunda 12 öğrenci ve kontrol grubunda 12 toplan 24 anaokulu öğrencisi araştırmada yer almıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubuna 8 hafta süreyle, 40 dakika, toplam 10 oturumluk eğitimler verilmiştir. Deney grubunda atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine yönelik Çocuklar İçin Felsefe programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise aynı becerilere yönelik

hikâye anlatma, drama yöntemleri kullanılarak etkinlikler yapılmıştır. Araştırma sonucunda Çocuklar için Felsefe programına katılan 6 yaş grubu öğrencilerinde atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerinde çocuklar için felsefe eğitimi programının etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Gür (2011), okul öncesi dönemdeki çocuklar ile yaptığı araştırmada Çocuklar için Felsefe programının üst bilişsel becerilere etkisini kuramsal bir tartışma çerçevesinde incelemiştir. Araştırma sonucunda Çocuklar için Felsefe programı gibi düşünme eğitime yönelik programların uygulanmasının çocukların gelişim alanlarına olumlu etkiler sağladığı bu sebeple bu programların oluşturulması ve zenginleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda Çocuklar için Felsefe programının okul öncesi ve ilköğretim sürecindeki öğrenciler için hazırlanması ve resmi eğitim programlarına yerleştirilmesinin fayda sağlayacağı ifade edilmiştir.

Akkocaoğlu Çayır (2015) tarafından, Çocuklar için Felsefe programını üzerine nitel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma ilköğretim 3. Sınıf düzeyinde 48 öğrenci ile 14 hafta, 28 saat sürecinde 2 ayrı sınıfa uygulamalar yapılmıştır. Uygulama sürecinde uyaran olarak “Kumkurdu” isimli hikâye kitabı kullanılmıştır. Araştırmacının katılımcı gözlemci olduğu nitel araştırmada Çocuklar İçin Felsefe programının öğrencilerdeki bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkileri incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin bilişsel olarak felsefî soruları, felsefî kavramları anlama, kavramlar arası bağlantı oluşturma, düşünmeye yönelme, düşünme hatalarını fark etme, farklı açılardan düşünme gibi değişimler meydana gelmiştir. Duyuşsal açıdan, felsefeden hoşlanma, farkındalık kazanma açısından değişimler yaşanmıştır. Sosyal açıdan ise öğrencilerin birbirlerini tanıma, sorun çözme becerilerinde değişimler olmuştur. Ayrıca Çocuklar için Felsefe programının eleştirel düşünme, değerler eğitime katkı sağladığı, öğretmenlerin bilgiye olan inançlarını değiştirdiği çıkan bulgular arasındadır.

Taş (2017), Çocuklar için Felsefe Eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi araştırılmıştır. Çocuklar için Felsefe programı deney grubuna 14 hafta boyunca 45'er dakikalık 32 oturum şeklinde uygulanmıştır. Deney grubunda 31, kontrol 1 grubunda 21, kontrol 2 grubunda 24 çocuk yer almıştır. Araştırma sonunda Çocuklar için Felsefe programının anaokulu öğrencilerinde zihin kuramı becerilerine ve yaratıcılıklarına olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları arasında zihin kuramı ve

yaratıcılık arasında ilişki olduğu ve her ikisinin de üst düzey düşünme becerisi olması bakımından birbirlerini etkilemiş olabileceği sonucu çıkmaktadır.

Erdoğan (2018), “Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine” adlı çalışmada literatür taraması yapmıştır. Araştırma sonunda edinilen bilgilere göre çocukların doğal olarak felsefeye yatkın olduğu, iyi bir eğitimden geçmiş eğitimciler ile yapılan uygulamalarda çocukların mantıklı, çok boyutlu, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerin geliştiği görülmüştür. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı son yıllarda ana sınıftan, lise düzeyine kadar çok farklı yaş grubunda ve farklı ülkelerde uygulanan güçlü bir yaklaşım olduğu ortaya çıkmıştır.

Boyacı, Karadağ ve Gülenç (2018) tarafından yapılan çalışmada Çocuklar için Felsefe yaklaşımındaki farklı yöntemleri felsefi ve tarihsel açıdan incelenmiştir. Araştırmada eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve sosyal becerilerin gelişiminde Çocuklar ile Felsefe programının önemli olduğuna yönelik bilimsel kanıtlar sunulmuştur. Ayrıca felsefi etkinliklerde başkalarının fikirlerine saygı duyma, argüman geliştirme açısından etkinliklere yer verilmiştir.

Demirtaş, Karadağ ve Gülenç (2018) araştırma okul öncesi öğrencilerine uygulanan Çocuklar ile Felsefe eğitim programının sorgulama süreçlerinde çocukların ortaya çıkardığı soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliği açısından farklılığı incelemek istemiştir. Araştırma okul öncesine devam eden 6 yaş grubundaki 7 kız, 7 erkek toplam 14 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Araştırmada Çocuklar ile Felsefe programı 8 hafta boyunca haftada 1 gün ve 1 saat şeklinde uygulanmıştır. Araştırma ön test- son test deneysel desen olarak uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak felsefi sorgulama metni, görüşme formu ve çocukların grup çalışmaları sürecindeki ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonunda Çocuklar ile Felsefe programının 6 yaş öğrencilerinin felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyini arttırdığı ve nitelikli cevaplar verdikleri görülmüştür.

Sormaz Öğüt (2019), “Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe” adlı çalışmada felsefi düşünmenin önemini açıklayarak, felsefi düşüncenin kazandırılması ve geliştirilmesi için en iyi yolun Çocuklar için Felsefe eğitimi olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Üç bölüm olarak tasarlanan çalışmada birinci bölümde, düşünmenin tanımı, eleştirel, yaratıcı, özenli düşünmenin nitelikleri, felsefi

düşünmenin ne olduğu ve diğer düşünme becerileri ile arasındaki ilişki açıklanmaktadır. İkinci bölümde, felsefi düşünmenin kazandırılması için etkinliklere ve yol haritalarına yer verilmektedir. Üçüncü bölümde ise, Çocuklar için Felsefe eğitiminin tarihsel süreci ve gelişimi, yöntemleri, eğitmenin rolü ve sağladığı yararlar açıklanmaktadır.

Işıklar (2019), “Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı araştırma, 5-6 yaş 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci ile yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere haftada iki gün 10 hafta boyunca 40 dakikalık 20 oturum şeklinde Çocuklar İçin Felsefe eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin anaokulu öğrencilerinde felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme düzeyleri açısından olumlu bir etki meydana getirdiği görülmektedir. Ve Çocuklar İçin Felsefe eğitim programının problem çözme becerileri üzerinde bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Boyras (2019), “İlkokullarda Çocuklarla Felsefe Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi kapsamında Çocuklar ile Felsefe uygulamasının düşünme ve iletişim becerilerini nasıl geliştirdiği incelenmiştir. Eylem araştırması şeklinde yapılan çalışmada ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme, alan notları, günlükler, geçerlik komitesi toplantı tutanakları ve kişisel bilgi formları kullanılmıştır. Veri toplama araçları içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Sınıf öğretmenine Çocuklar ile Felsefe eğitimi verilerek, Hayat Bilgisi dersinde bu yaklaşım çerçevesinde sekiz eylem planı döngüsü oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda Çocuklar ile Felsefe eğitiminin öğrencilerin düşünme ve iletişim becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Kaya (2020), “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmasında, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinde yer alan kazanım, beceri ve kavramlarla birleştirilerek Çocuklar İçin Felsefe eğitimi uygulamıştır. Araştırma ilkokul 2. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 42 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, öz farkındalık, sosyal farkındalık, kavram üzerine düşünme becerilerinde olumlu bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenciler sınıf ortamının demokratik ve güvenli olduğunu belirtmişlerdir. Kısaca

ifade etmek gerekirse Çocuklar için Felsefe eğitimi öğrencilerin düşünme ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirmiştir.

Pekkarakaş (2020), araştırma Çocuklar için Felsefe programının anaokulu öğrencilerinde yaratıcılık düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma deney grubunda 48, kontrol grubunda 48 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Deney grubuna, Çocuklar İçin Felsefe programı 12 hafta boyunca, haftada iki oturum şeklinde, 45 dakika süre ile 24 oturum şeklinde uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise mevcut eğitime devam edilmiştir. Araştırma sonunda Çocuklar için Felsefe Eğitimi'nin 48-72 ay çocuklarının yaratıcılık becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Türksoy (2020) "Çocuklar için Felsefe Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimin Doğasına, Bilimsel Kavramlara, Bilimsel Araştırmaya Yönelik Düşüncelerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi" adlı araştırmasında, karma araştırma modeli kullanılmış ve çalışmaya 5. Sınıf düzeyinde 33 deney, 35 kontrol olmak üzere toplam 68 öğrenci katılmıştır. Araştırma 12 hafta süre ile araştırmacı tarafından hazırlanan kısa bilimsel hikayelerle Çocuklar için Felsefe eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin bilimsel kavramlar ile ilgili ve bilimsel süreç becerileri açısından olumlu bir değişim görülmüştür. Özellikle, çıkarım, gözlem, verileri kayıt altına alma becerilerinde artış yaşanmıştır. Öğrencilerin tartışma ve akıl yürütme becerilerinden gelişme, eleştirel düşünme becerileri açısından değişim görülmüştür. Öğrencilerin derse yönelik tutum, saygı ve özsaygılarında da olumlu yönde farklılıklar görülmüştür. Araştırma sonucunda Çocuklar için Felsefe eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik düşüncelerini ve eleştirel düşüncelerini olumlu yönde geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Daşdelen (2021), araştırma 4. sınıf öğrencilerinde Çocuklar ile Felsefe programına yönelik eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmesi üzerinedir. Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin, akıl yürütme, araştırma yapma, sorgulama, bilgiyi düzenleme ve transfer becerilerinin seviyesini belirlemek amacı ile bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 4. Sınıfta öğrenim gören 177 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 45 maddeden oluşan Çocuklar ile Felsefe uygulamasında eleştirel düşünme becerilerini ölçme amacıyla bir test geliştirilmiştir.

Çocuklar için Felsefe konusunda ele alınan araştırmaların okul öncesi, (Okur, 2008; Gür, 2011; Taş, 2017; Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018; Işıklar,

2019; Pekkarakaş, 2020) ilkokul (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Boyraz, 2019; Kaya, 2020; Daşdelen, 2021) ve ortaokul (Türksoy, 2020) düzeyinde yapıldığı görülmüştür. Lise düzeyinde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer araştırmalar, Felsefi düşünmenin önemi (Sormaz Öğüt, 29019), Çocuklar için Felsefede kullanılan yöntemler (Boyraz, Kradağ ve Gülenç, 2018) ve Çocuklar için Felsefe yaklaşımının tarihi ve sosyal temelleri (Erdoğan, 2018) üzerine yapılmıştır. Yapılan araştırmaların, atılganlık, iş birliği, sosyal beceriler, üst bilişsel beceriler, zihin kuramı, yaratıcılık, felsefi soruların niteliği, soruların düzeyleri, eleştirel düşünme, problem çözme, düşünme becerileri, iletişim becerileri, bilimsel araştırma süreçleri üzerine yapıldığı görülmüştür.

#### **2.5.4.Yurtdışında Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar**

Heath (2000) araştırmasında hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerini incelemiştir. Çalışmada 71 hemşirelik öğrencisine Californiya Eleştirel Düşünme Beceri Testi, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri, Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirme testi ve Verimlilik Çevresel Tercih Anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak olumlu eğilimlerle girdiklerini göstermiştir. Programa başlama ve bitişine kadar eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinde önemli bir gelişme olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenme stilleri açısından öğrencilerin yeni ve zor bilgileri öğrenirken ilk olarak, yapı ve organizasyon ihtiyacı, ikinci olarak öğrenci ile etkileşim halinde olan bir otoritenin olması, üçüncüsü, öğrenirken tercih edilen saat, genel olarak öğleden sonra, dördüncüsü ise sıcak bir ortamda öğrenme olduğu tespit edilmiştir.

Mazuro (2006), araştırmasında yüksek öğrenimin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine nasıl etki ettiğini incelemiştir. Araştırmacıya göre üniversitenin temel amaçlarından birinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini gelişimini kolaylaştırmaktır. Ancak bu gelişimi ortaya koyan çok akademik çalışma yoktur. Bu araştırma, bu gelişimi neyin etkileyebileceği veya neyin kolaylaştıracağını incelemek için, yüksek öğretimde okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme kavramından ne anladığı, çalışmayı seçme nedenleri, öğrencilerin çalışma sürecine ilişkin algıları ve beklentileri üzerine derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu verilerden yola çıkarak 76 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Anket 250 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca akıl yürütme testi

uygulandı ve öğrencilerin akademik notları da araştırıldı. Araştırma sonucunda, dışsal olarak motive olmuş öğrencilerin, içsel olarak motive olmuş öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığı, zaman içinde dışsal motive olmuş öğrenci puanlarında daha tutarlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme testleri ve notları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin çalışmayı seçme nedenleri arasında eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna dair hiçbir kanıt bulunamamıştır. Ancak çalışmayı içsel motive olmuş öğrencilerin seçtiği görülmüştür.

Kaowiwattanakul (2008)' de yaptığı doktora tezinde, öğretmenlerin eleştirel düşünme anlayışlarını ve beklentilerini keşfetmek, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştirdiğini ve ne derece başarılı olduklarını incelemiştir. Ayrıca ve son olarak Taylandlı öğrencilerin eleştirel düşünme kapasitelerini araştırmıştır. Araştırmada doküman, görüşme ve gözlem kullanılmış, vaka çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünmenin önemli olduğunu, öğrencilerin çalışmalarının sonunda eleştirel düşünme düzeylerine yönelik beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler ise, eleştirel düşünme becerisinin üç düzeyindeki (anlama, uygulama ve analiz) yetenekleri yansıtan birçok eleştirel düşünme tanımı ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrenciler eleştirel düşünme kapasitelerinin de farkında olduğu, kendi eleştirel düşünme yeteneklerini değerlendirebildikleri görülmüştür.

Morse (2009) tarafından yapılan araştırmada, hukuk öğrencilerinin eleştirel düşünme algıları incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Bir grup birinci sınıf öğrencisiyle görüşmeler yapıldı. Eleştirel düşünme algıları ve deneyimlerini ortaya çıkarmak için sorular soruldu. Eleştirel düşünme görüşmeler analiz edildikten sonra, beş başlık altında kategorize edilmiştir. Bu başlıklar; olumsuz olarak eleştirel düşünme, araçsal eleştirel düşünme, tartışma duygusu, genel bir analiz duygusu ve bir varlık yolu olarak eleştirel düşünme şeklindedir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili algılarının literatürde ortaya konan tanımlar arasında bir ilişki olduğu ancak genel olarak öğrencilerin bu kavramı kolayca tanımlayabileceği, şekillendirebileceği veya oluşturabileceği bir şey olmadığı görülmüştür. Ayrıca eleştirel düşünmenin olumsuz olarak ele alındığını çünkü bazı öğrenciler yanıtlarında eleştirel kelimesini olumsuz, aşağılama kavramları ile ilişkilendiği tespit edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin eleştirel analize ve düşünmeye katılmalarını engelleyen unsurların, güven, konunun algılanan doğası, eleştirel düşünme teriminin anlaşılmasında ve olumsuz söylemle ilişkilendirilmesi olduğu görülmektedir.

Shim ve Walczak (2012) tarafından yapılan araştırmada fakültelerdeki öğretim uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu olarak iki yıllık ve dört yıllık 19 üniversitedeki 1. Sınıflardan rastgele seçilen 4.501 öğrenci seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin demografik bilgileri için anket, Collegiate Assessment of Academic Proficiency'nin (CAAP) eleştirel düşünme modülü aracılığıyla ölçülmüştür. Ulusal Öğrenci Katılımı Anketi (NSSE; Kuh, 2001) ve WNS Öğrenci Deneyimleri Anketi (WSES). Bu araçlar aracılığıyla öğrencilerin lisans eğitiminde deneysel olarak incelenmiş, iyi uygulamalara katılımını veya bunlara maruz kalmasının sonuçlarına bakılmıştır. Ayrıca NSSE kapsamında öğrencilerden bu uygulamaların öğrenmelerini ve gelişmelerini ne ölçüde kolaylaştırdığı yönelik cevapları alınmıştır. Araştırma sonucuna göre zorlayıcı sorular sorma öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini arttırmıştır. Ayrıca öğrencilerin iyi organize olmuş sunumlara maruz kalması da eleştirel düşünme becerileri açısından fayda sağlamıştır.

Grogan (2012) tarafından hazırlanan doktora tezinde, eleştirel düşünme ve teknoloji arasındaki ilişki incelenmiştir. Bilgisayar tabanlı görevlerin üst düzey düşünme becerilerini ne ölçüde desteklediği araştırılmıştır. Araştırma en iyi 17 bilgisayar bilimi öğrencisinin katıldığı küçük gruplu bir vaka çalışması olarak değerlendirilebilir. Veri toplama araçları olarak, gerçek bilgisayar tabanlı eleştirel düşünme görevleri ve çevrimiçi tartışmalar kullanılmıştır. Öğrencilere ilk olarak bilgisayar tabanlı ekipmanları kullanarak bir ürün oluşturmasını sonrasında ise çevrimiçi tartışma formuna öğrendikleri ile ilgili izlenimlerini, anlatarak kayıt altına alması istenmiştir. Çalışmada ürün oluşturmaları nicel verileri, bunlara ilişkin görüşleri de nitel verileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak iyi performans gösterdiğini ancak derinlemesine anlama ve üstbilgi gerektiren bazı planlama, analiz ve uygulama açısından daha az iyi performans sergilediği tespit edilmiştir. Performans ve algı verilerini birlikte değerlendirildiğinde ise öğrencilerin eleştirel becerilerin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

El-Soufi (2019) doktora tezinde lisans öğrencilerinin İngilizce eğitiminin eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediğini incelenmiştir. Çalışma bu

alanda yapılmış diğer çalışmaların incelenmesi ile başlamıştır. Alanda yapılmış 1.830 kayıttan 36 çalışma kabul edilmiş ve incelenmiş. Araştırmada Lübnan'daki bir üniversitede 29 İngilizce sınıfı, toplamda 413 öğrenci ile deneysel bir grup oluşturuldu. 1 dönem boyunca, 14 oturum şeklinde öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için planlanan İngilizce dersleri uygulandı. Süreçte Cornell Eleştirel Düşünme Testi ön test ve son test olarak uygulandı. Araştırma sonunda İngilizce dersinin bu şekilde uygulanmasının eleştirel düşünme becerileri açısından etkili olduğu görüldü. Süreci değerlendirildiğinde, öğretmenlerin olumlu tutumları, öğretmenlerin eğitimi, müfredata entegre edilmiş hazır ders planlarının kullanılması başarının kilit noktası olduğu tespit edilmiştir.

Patchamuthu (2020) araştırmasında, Birleşik Krallık'taki mühendislik hazırlık yılı programlarında eleştirel düşünme becerilerinin teorisini, uygulamasını ve gelişimini keşfetmeyi amaç edinmiştir. Araştırmada karma bir yöntem tercih edilmiştir. Çalışmada, mühendislik hazırlık sınıfı öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi, mühendislik müfredatıyla ilgili seçilmiş üç eleştirel düşünme modeli analiz edilerek incelenmiştir. Bu üç model şunlardır; Dewey'in Eleştirel Analitik Modeli, Paul, Niewoehner ve Elder'ın modeli ve Conceive Design Implement Operate (CDIO) Critical Thinking Modelidir. Süreçte bir yıl boyunca üç farklı aşamada hem öğrenci hem de öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Programda öğretilen tüm modüllerin program özellikleri üzerinde de doküman analizi yapılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesinde programın etkisi analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, programın eleştirel düşünme ve becerilerini temel düzeyde geliştirdiği, öğrencilerin algılarının da bu sonuçla uyum içinde olduğu görülmüştür. Program müfredatının amaçları ve öğrenme çıktıları ile eleştirel düşünme becerilerinin anlaşılması ve geliştirilmesi açısından etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yurt dışında eleştirel düşünme ile ilgili yukarıda ele alınan araştırmaların, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme algıları, eleştirel düşünme becerisinin gelişimi üzerine olduğu ve araştırmaların genellikle üniversite düzeyinde öğrenciler ile yapıldığı görülmüştür. Hemşirelik, hukuk, mühendislik, bilgisayar gibi bölümlerde okuyan öğrencilerin katıldığı araştırmalarda, yapılan uygulamaların eleştirel düşünmeyi olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır.

### 2.5.5.Yurt dışında Eleştirel Düşünme Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Cotton (1991), “Düşünme becerilerinin öğretimi” başlıklı çalışmasında 56 farklı araştırmanın bulgularını incelemiş, çalışma sonucunda araştırılan düşünme becerileri programları ve yapılan uygulamaların öğrencilerin başarılarını arttırdığı görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin, akademik başarısı, çalışma becerileri, problem çözme, karar verme, gözlem yapma, akıcılık, keşfetme, sınıflandırma, hipotez oluşturma gibi yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucu çıkmıştır. Ayrıca öz düzenleme, kendini izleme, üst bilişsel sorgulama becerisi gibi becerileri üzerinde de olumlu bir etki göstermiştir.

Barak, Ben-Chaim ve Zoller (2007) tarafından boylamsal bir vaka çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı fen eğitimi kapsamında geliştirilen üst düzey düşünme becerisi eğitiminin eleştirel düşünme becerisi geliştirip geliştirmedini ortaya koymaktır. Lise öğrencilerinin üç araştırma grubuna ayrıldığı çalışmada deney grubu 57 öğrenciden oluşmaktadır. Bu gruba üst düzey düşünme becerilerin geliştirmek için tasarlanmış fen eğitimi yapılmıştır. Deney öncesi, sonrası ve sonrası deney tasarımı, lise öğrencileri üç araştırma grubuna ayrıldı. Diğer grupların ilki geleneksel olarak fen eğitimine tabi tutuldu. Bu gruptaki öğrenci sayısı 41 dır. Diğer grup 79 öğrenciden oluşmaktadır ve bu grupta fen dışı ana dallar eğitimi verilmiştir. Araştırmada kullanılan eleştirel düşünme değerlendirme araçları ile deney grubunun eleştirel düşünme becerileri bileşenlerin de ve gerçeğe ulaşma, açık fikirli olma, özgüvenli ve olgun olma gibi eleştirel düşünme alt boyutlarına yönelik eğilimde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme gösterdiğini sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıfta, gerçek dünya problemleriyle uğraşması, saçık uçlu sınıf tartışmalarını teşvik etmesi ve daha üst düzey düşünme stratejilerini kasıtlı ve ısrarlı bir şekilde uygulaması, sorgulamaya yönelik deneyleri teşvik etmesi eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Kitot, Ahmad ve Seman (2010) araştırmada tarih dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için sorgulayıcı öğretimin etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desende tasarlanan araştırma 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Deney grubunda 41, kontrol grubunda 42 öğrenci yer almıştır. Sorgulama öğretimi deney grubunda dersler işlenmiştir. Ön test ve son testler

uygulanmış. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Deney grubunda eleştirel düşünme becerilerindeki artış kontrol grubuna göre daha yüksektir. Kısacası sorgulayıcı eğitim yönteminin etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Ve bu yöntemin okullarda uygulanması tavsiye edilmiştir.

Marin ve Halpern (2011), beceri temelli ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretim yaklaşımının hangisinin daha etkili olduğunu araştırmıştır. Çalışma 2 deney ve 1 kontrol grubu oluşturulmuştur. Birinci deney grubunda 28 lise öğrencisi, ikinci deney grubunda 18 öğrenci ve kontrol grubunda 24 öğrenci vardır. Birinci deney grubuna beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi, ikinci deney grubuna psikolojiye giriş dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise hiçbir eğitim verilmemiştir. Süreçte tüm öğrencilere Halpern Eleştirel Düşünme Değerlendirme Testinin uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, beceri temelli eleştirel düşünme eğitimi yapılan birinci deney grubu ve içerik temelli eğitim yapılan ikinci deney grubun son testleri açısından birinci deney grubu lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır. Kısacası eleştirel düşünme eğitiminde beceri temelli yaklaşım daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade ve Persson (2015) yaptıkları araştırmada öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretme stratejileri üzerine bir meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışma eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin öğretilmesinin öğrenci başarısının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi üzerindeki etkisini inceleyen deneysel ve yarı deneysel araştırmaları ele almıştır. Araştırma sonucunda tüm eğitim seviyelerinde ve tüm disiplin alanlarında hem genel hem de özel olarak eleştirel düşünme becerileri öğretmek için etkili olan stratejilerin olduğu görülmüştür. Öğrencilerde diyalog yöntemini kullanmak, onları yerleşik problemlere ve örneklere maruz bırakmak, eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratmıştır.

Jensen (2015) araştırmasında, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde Sokratik diyalog yönteminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada 7. Sınıf düzeyinde bir grup öğrenci ile 5 hafta süren deneysel bir çalışma yapılmıştır. Uygulama öncesi dersleri işleyecek olan öğretmenlere, 4 hafta süre ile Sokratik diyalog yöntemini nasıl uygulanacağı ve değerlendirileceği üzerine eğitim verilmiştir. Öğretmenler işleyecekleri mevcut derslerin içeriğine Sokratik yöntemi entegre etmişlerdir. Yani

içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilere her hafta sonunda Bütüncül Eleştirel Düşünme Rubriği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin her hafta düzenli olarak arttığı görülmüş ve öğrencilerin süreç öncesi ve sonrası eleştirel puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi konusunda ele alınan araştırmaların, eleştirel düşünme eğitimi için içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi, beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi ve meta analiz çalışmalarına daha çok odaklanmış olduğu görülmüştür. Fen bilgisi, tarih, psikoloji derslerinde yapılan uygulamaların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Araştırmalarda içerik temelli ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin eleştirel düşünmeyi geliştirdiği özellikle beceri temelli yaklaşımın daha etkili olduğu (Marin ve Halpern, 2011) görülmüştür. Eleştirel düşünmeyi öğretme stratejileri üzerine yapılan meta analiz çalışmasında (Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade ve Persson, 2015) ise diyalog yöntemi, öğrencileri yerleşik problemlere ve örneklere maruz bırakmanın eleştirel düşünmeyi geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.5.6.Yurtdışında Çocuklar İçin Felsefe Programıyla İlgili Araştırmalar**

Daniel (1998)'de öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği iki araştırma projesinde Çocuklar için Felsefe programının etkilerini incelemiştir. Beden eğitimi öğretmen adayları ile gerçekleşen araştırmada Lipman'ın geliştirdiği sorgulama topluluğu yöntemi ile uygulamalar yapmıştır. İlk araştırma 4 öğretmen adayı ile gerçekleşmiş, her hafta 2 saatlik toplam 9 tartışma oturumu yapılmıştır. İkinci araştırma 13 öğretmen adayı, haftada 4 gün 2 saatlik toplam 15 haftalık bir tartışma sürecinden geçmiştir. Veri toplama araçları ise, katılımcı günlükleri, görüşmelerdir. Araştırma sonucunda felsefi uygulamanın pratik eğitim sırasında, bireylerde eleştirel düşünme bileşenlerinin gelişimini teşvik ettiği ve iletişim tarzlarını geliştirmek için yeterli ve uygun bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Daniel (2000), Çocuklar için Felsefe programının 3-5 yaş aralığındaki çocuklarda düşünmeyi ve konuşmayı öğrenme üzerine etkisini incelemiştir. Farklı bölgelerden seçilen çocuklar ile yapılan araştırmada Audrey-Anne'nin çocuklar için hazırladığı felsefi hikayeler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Çocuklar için

Felsefe programının düşünmeyi ve konuşmayı öğrenme üzerinde yüksek düzeyde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Ferreira (2004) tarafından yapılan doktora çalışmasında Çocuklar için Felsefe programının bilimsel süreç becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya 5. Sınıf düzeyinde 21 öğrencinin katılmıştır. Deneysel gruptaki öğrencilere kısa bilimsel hikayeler ile oluşturulan Çocuklar için Felsefe uygulamaları yapılmıştır. Araştırmacı uygulamamın, bilimsel süreç becerilerinden gözlem yapma, çıkarımda bulunma ve sınıflandırma becerisine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda hikayeler kullanılarak yapılan Çocuklar için Felsefe uygulamasının, bilimsel süreç becerilerinden sınıflandırma, gözlem ve çıkarım becerilerinin anlaşılmasını kolaylaştırdığı, bu beceriler üzerine düşünmeyi teşvik ettiğini, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, yeni kavramlar öğrettiği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Kısacası Çocuklar için Felsefe uygulaması düşünme becerilerini ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmektedir.

Trickey ve Topping (2004), “Çocuklar İçin Felsefe: Sistemik Bir Bakış” adlı çalışmasında Çocuklar için Felsefe programının okuma, matematik, yaratıcı düşünme, akıl yürütme beceri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada 10-13 yaşa aralığında toplam 200 öğrenci ile yapılmıştır. Süreçte öğretmenler iki yıl boyunca haftada 2 saat Çocuklar için Felsefe eğitimi verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere de 2 yıl boyunca haftada 2 ders saati Çocuklar için Felsefe programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin okuma, matematik, yaratıcı düşünme ve akıl yürütme becerileri olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Matthews (2005), “Çocuklar, İroni ve Felsefe” adlı çalışmasında okul öncesi öğrencileri için kullanılan çeşitli hikayeleri incelemiştir. Ele alınan hikayelerde “ironik” ifadeler olup olmadığını araştırmıştır ve araştırma sonucunu kanıtlar ile sunmuştur. İroni kavramı, felsefi düşünmeyi tetikler, çocuklara soru sormaya yönlendirir ve çocuklarda felsefi sorgulamayı geliştirir. Bu sebeple çocuklar için bu tarz hikayeler cesaret, iyi, doğal gibi kavramları sorgulamayı geliştirdiği için kullanılması gerektiğini belirtir.

Marashi (2008), araştırmasında sorgulama topluluğunun akıl yürütme becerilerini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Araştırma kontrol ve deney gruplu öntest sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 8. sınıf düzeyinde 3

sınıftan rasgele seçilmiş 60 öğrenci arasından deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak New Jersey Akıl Yürütme Becerileri Testi kullanılmıştır. Uygulama sürecinde Lisa hikâye kitabı, 11 seans, yaklaşık 70 dakika süre ile uygulanmıştır. Araştırmanın sonucu, sorgulama topluluğu yöntemi akıl yürütme becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Pacillo (2010), yaptığı çalışmasında öğrenci ve öğretmenin epistemolojik inanç yapılarının felsefi sorgulama açısından ele alarak incelemiştir. Araştırmada gömülü teori deseni kullanılmış, 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme yapılmış, sonuçları analiz edilerek epistemolojik inançları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenin epistemolojik inançları ile gerçekleştirilen öğretim uygulamaları arasında benzerlik olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin epistemolojik inançlarında değişim olmamasına rağmen eleştirel düşünme konusunda gelişim gösterdiği belirtilmiştir.

Jenkins ve Lyle (2010) araştırmada Çocuklarla Felsefe uygulamalarının 10 yaşındaki öğrencilerde düşünme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunda bulunan 4 öğrenciye Çocuklarla Felsefe etkinlikleri uygulanmış, tartışmalar video kaydına alınmıştır. Video kayıtları ile gözlemler öğrencilerin sözel ve sözel olmayan iletişimlerini dikkatli bir şekilde analiz edilmiş ve sonuçta Çocuklarla felsefe etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile üst düzey dili kullanma becerilerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Bleazby (2011), “Görecelilik ve Mutlakıyetin Aşılması: “Dewey’in Çocuklar İçin Felsefede Hakikat ve Anlam İdealleri” adlı araştırmasında Çocuklar için Felsefe uygulamasında hakikat, bilgi ve anlam kavramlarını programın idealleri doğrultusunda incelemiştir. Bu kavramların eğitim açısından önemli olduğu ve öğrenme ideallerini temsil ettiği için ele alındığını belirtmiştir. Çocuklar için Felsefe programına birçok teorisyenin görecelilik ya da mutlakıyet bakış açısı ile yaklaştığını ifade etmiştir. Bleazby ise Çocuklar için Felsefe programına Dewey’in anlayışı çerçevesinde mutlakıyet ve göreceliğin ortasında yer aldığını belirtmiştir. Çünkü her ikisi de Çocuklar için Felsefe de yansıtıcı düşünme, açık fikirlilik, özenli olma, yanılabilirlik, empati ve anlamlı olma ideallerini kolaylaştırmadığı için araştırmacı tarafından tercih edilmemiştir.

Vansieleghem ve Kennedy (2011), “Çocuklar İçin Felsefe Nedir? Çocuklarla Felsefe Nedir? – Matthew Lipman’dan Sonra” adlı çalışmasında Çocuklar için Felsefe uygulamasını yakından tanıtmış, bu alanda yapılan çalışmalar hakkında fikir vermiş ve Liman’dan sonra bu alandaki gelişmeleri incelemiştir. Araştırmada Çocuklar için Felsefe programının dünya çapında yayıldığını, çocuklar ve gençler ile felsefe yapma pratiğinin insanlar arasında çok ilgi gördüğünü belirtmiş ve çalışmasında bu ilgiye odaklanmıştır. Bu kapsamda Çocuklar için Felsefe programına karşı farklı yaklaşımların (1. nesil ve 2. nesil) farklı bakış açılarına yer vermiş, Lipman’dan sonra “felsefe ve çocukluk” kavramları arasındaki ilişkiyi yeniden düşünmeyi amaçlamıştır. Araştırmada Lipman’ın Çocuklar için Felsefe programının Matthews’ten sonra Çocuklarla Felsefe (diyaloglar) kavramına dönüştüğünü ifade etmiştir. İkinci nesilde çocuklar ile yetişkinlerin düşünsel olarak eşit olduğu, hatta yetişkinlerden daha ilginç sorular sorduğu, çocukların katkılarının çok değerli olduğunu vurgulanır. Böylelikle felsefe disiplini sayesinde çocuklar daha önce söyleyemedikleri, düşünemedikleri keşfetme ve ifade etme imkânı bulur.

Kennedy ve Kennedy (2011), “Bir söylemsel yapı olarak felsefi sorgulama ve onun okul programının tasarımındaki rolü” adlı araştırmasında felsefi sorgulamayı ele almış, tanımlamış, felsefi sorgulamanın öğrenme, iletişim, diyalog kurma ile kesişen noktalarını ele alarak tartışmıştır. Ayrıca araştırmada felsefi sorgulamanın okul programında yer alması gerektiği, öğrencilere felsefe yapma imkânı sunacağı ve bütün disiplinlerde felsefe yapmaya imkân veren kavramlarda uygulanabileceğine vurgu yapılmıştır.

Daniel ve Auriac (2011), “Felsefe, Eleştirel Düşünme ve Çocuklar İçin Felsefe” adlı araştırmasında ilk olarak felsefe kavramı tanımlanmıştır. Felsefeyi, insan doğasını, dünyayı daha iyi anlamak için kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen bir disiplin olarak ele alınmıştır. Araştırmada felsefe kavramının yıllar içinde düşünürlerin etkisi ile değiştiği, Sokrates’in ironik sorgulamasıyla birlikte bilginin öğrenciler tarafından keşfedildiği pratik bir yöntem, Dewey’in mantıksal düşünme kavramı ile bireyin bilimsel, sosyal ve kişisel problemlerini çözmeye yardımcı olmak için sosyal bir araca dönüştüğü belirtilmiştir. Eleştirel düşünme kavramı ise beş Amerikan filozofunun (Ennis, Lipman, Paul, McPeck ve Siegel) tanımları referans gösterilerek açıklanmıştır. Eleştirel düşünme ve felsefe kavramının her ikisi de mantıksal akıl yürütme, eleştirel diyalog ve yöntemsel olarak

şüpheyi önerdiği ifade edilmiş. Lipman'ın da öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek için felsefeye dayalı bir etkinlik olan Çocuklar için Felsefe programını oluşturduğu ifade edilmiştir. Araştırmada Çocuklar için Felsefe programının hedefleri açıklanmış, felsefi oturumları kolaylaştırmak için öneriler verilmiş ve bir sınıf araştırma topluluğuna dönüştürme süreci aktarılmıştır.

Miller (2013), yaptığı doktora tezinde İngilizce dersinde felsefenin bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılmasını araştırmıştır. Araştırmaya 13 lise öğrencisi katılmış, öğrencilere Çocuklar için Felsefe programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme, öğrenci günlükleri ve gözlem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Çocuklar için Felsefe programı öğrencilere özgür oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri bir ortam oluşturmuş, öğrencilerin arkadaşların görüşlerinden yararlanmalarını, kafa karışıklığı sayesinde düşünmeye yöneltmesi, kendi fikirlerini ve inançlarını keşfetmelerini sağlaması açısından faydalar sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca program, öğrencilerin bilmeye ilişkin algıları da değiştirmiş, geleneksel bilgi anlayışından uzaklaşmalarına yardımcı olmuştur. Araştırmada Çocuklar için Felsefe programının öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gerektiği ifade edilmiştir.

Gimenez-Dasi, Quintanilla ve Daniel (2013), araştırmada Çocuklar için Felsefe programının erken çocukluk döneminde duyguyu anlaması ve sosyal becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Program bir eğitim öğretim yılı boyunca iki anaokulunda 4 ve 5 yaş öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada deney grubunda 32 kontrol grubunda 28 olmak üzere toplam 60 öğrenci yer almıştır. Program hafta bir olmak üzere 1 saat boyunca 30 oturum şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın 16 oturumu Çocuklar için Felsefe programına ayrılmış, burada öğrencilere hikâye ve sorular ile tartışmalar yapılmıştır. Diğer oturumlar duygulara, başa çıkma stratejilerine, sosyal yeterlilik, empati, duygu düzenleme gibi konulara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların duygular konusunda bilgi sahibi olduğu ve geliştiği, sosyal beceriler yönünden de geliştikleri ortaya çıkmıştır.

Colom, Moriyon, Magro ve Morilla (2014), “Çocuklar İçin Felsefenin uzun süreli etkileri: boylamsal bir çalışma” adlı araştırmada Çocuklar için Felsefe programının öğrenciler üzerindeki uzun süreli etkisi incelenmiştir. Araştırmada Çocuklar için Felsefe programını uygulayacak olan öğretmenlere Félix García Moriyón tarafından yürütülen büyük bir çalıştay aracılığıyla eğitim verilmiştir.

Program normal eğitim programına dahil edilmiş ve öğrencilere 6 yaşından 18 yaşına kadar haftada bir ders saati şeklinde uygulanmıştır. Bu araştırma Çocuklar için Felsefe programını çok uzun süre uygulayarak etkilerini incelemesi ve bu alanda yapılmış iki boylamsal araştırmadan biri olması açısından önemlidir. Araştırma sürecinde deney gurubunda 400' den fazla öğrenci, kontrol grubunda 300'den fazla öğrenci üzerinde incelemeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Çocuklar için Felsefe programının öğrencilerin, bilişsel, sosyal gelişimlerini ve akademik başarılarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Abbasi ve Ajam (2016), çalışmada 2. sınıf öğrencilerinin fen derslerinde felsefi hikayelerin duygusal zekâ ve eğitimsel ilerleme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda 25, kontrol grubunda 25 toplam 50 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak duygusal zekâ testi ve eğitimsel ilerlemeyi ölçmek için anket kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucu, felsefi hikayelerin 2. sınıf öğrencilerin duygusal zekâ ve eğitimsel ilerlemeye önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle felsefi hikayelerin kullanımının öğrencilerin eğitime ilgi duymasını sağladığı ve eğitim durumlarını iyileştirdiği söylenebilir.

Naseri, Gorjian, Ebrahimi ve Niakan (2017) tarafından yapılan araştırmada Çocuklar için Felsefe programının eğitimciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. 30 öğretmene Çocuklar için Felsefe eğitimi verilmiştir. Süreçte öğretmenlere 90 dakika toplam 6 oturumluk eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin eğitim sonrasında belirgin bir şekilde yükseldiği tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların eleştirel düşünme becerisi ile yaş, eğitim düzeyi gibi faktörler arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini arttırmak için hizmet içi eğitim ile Sokratik sorgulama yöntemi üzerine eğitim verilmesi önerilmiştir.

Yan, Walters, Wang ve Wang (2018), araştırma bir meta-analiz çalışmasıdır. 2002'den 2016'ya kadar yayınlanan Çocuklar için Felsefe araştırmalarında üniversite öncesi öğrencilerin bilişsel sonuçlarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu meta- analiz çalışmasında, 2-12. sınıfa kadar olan toplam 1.509 öğrenciden oluşan örneklem büyüklüğüne sahip on araştırma dahil edilmiştir. Araştırma sucunda Çocuklar için Felsefe programını inceleyen mevcut çalışmaların öğrencilerin bilişsel öğrenme

çıktıları üzerinde genel olarak orta düzeyde olumlu bir etki ve akıl yürütme becerisi üzerinde önemli bir olumlu etki gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada bilişsel çıktılar olarak; genel bilişsel yetenek, akıl yürütme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, okuma ve dinlediğini anlama becerilerini içerir. Ayrıca Çocuklar için Felsefe programının akıl yürütme becerisi üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir.

Yurt dışında Çocuklar için Felsefe konusu üzerine yukarıda ele alınan araştırmalar Çocuklar için Felsefe programının, eleştirel düşünme (Daniel, 1998; Pacillo, 2008; Naseri, Gorjian, Ebrahimi ve Niakan, 2017), iletişim becerileri (Daniel, 1998; Jenkins ve Lyle, 2010), bilimsel süreç becerileri (Ferreira, 2004) düşünme becerileri (Daniel, 2000; Ferreira, 2004) okuma becerisi-matematik başarısı-yaratıcı düşünme (Trickey ve Topping, 2004) akıl yürütme (Marashi, 2008), üst düzey düşünme (Jenkins ve Lyle, 2010), sosyal beceriler, bilişsel beceriler (Yan, Walters, Wang ve Wang, 2018; Colom, Moriyon, Magro ve Morilla, 2014) sosyal beceriler (Gimenez-Dasi, Quintanilla ve Daniel, 2013), duygusal zekâ ve eğitimsel ilerleme (Abbasi ve Ajam, 2016) ve akademik başarı (Colom, Moriyon, Magro ve Morilla, 2014) konuları üzerine olduğu görülmüştür. Çocuklar için Felsefe programının yukarıda ifade edilen konuları geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci, veri analizi sunulmaktadır.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri olan farklı araştırma desenlerin kullanılmasını, nicel ve nitel verilerin toplanmasını, bunların bütünleştirilmesini içeren bir yaklaşımdır (Creswell, 2017, s.245). Bu yaklaşımın temel iddiası, nicel ve nitel yaklaşımlardan yalnızca bir tanesinin kullanılmasındansa birlikte kullanılmasının araştırma sorunu ile ilgili daha geniş bir anlayış oluşturulmasına imkân verdiğidir. Karma yöntem, araştırmacının yaptığı çalışmada nicel ve nitel yöntem stratejisini ve kavramlarını birleştirmesidir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.4).

Karma yöntemin kendine özgü desenleri vardır. Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemin eş zamanlı olarak kullanıldığı yakınsak paralel karma desenden faydalanılmıştır. Bu desen, araştırmacının süreçte aynı zamanda nicel ve nitel veriler topladığı, analiz ettiği ve iki sonuç kümesini birleştirerek yorumladığı desen olarak tanımlanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.84) Bu desenin amacı, araştırma probleminin daha iyi anlaşılması için farklı ancak birbirini tamamlayıcı nitelikte olan verileri toplamaktır. Böylece nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yönlerini kullanarak, zayıflıkları ortadan kaldırmak amaçlanmaktadır. Bu desen süreci desteklemek ve doğrulamak amacıyla araştırmacının nicel verilerden elde ettiği sonuçları nitel veri sonuçları ile karşılaştırmayı, nicel bulguları açıklamayı, bir olguyu daha anlaşılır kılmak için nicel ve nitel verileri sentezlemeyi sağlamaktadır.

Araştırmanın nicel verilerin toplandığı ilk aşamasında ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 5 'te görülmektedir:

**Tablo 5.** Yakınsak Paralel Karma Desen Uygulaması

	<b>Ön test</b>	<b>İşlem</b>	<b>Son test</b>	
<b>Deney Grubu</b>	Eleştirel	P4C ile Eleştirel	Eleştirel	Öğretmenle Yarı
	Düşünme	Düşünme Öğretimi	Düşünme	Yapılandırılmış
	Yazılı Testi	Sınıf Gözlemi	Yazılı Testi	Görüşme
	1	Yansıtıcı	2	Öğrencilerle Yarı
		Günlüklerin Tutulması		Yapılandırılmış Görüşme
<b>Kontrol Grubu</b>	Eleştirel	Müdahale	Eleştirel	
	Düşünme	edilmeyen	Düşünme	
	Yazılı Testi	mevcut öğretim uygulaması	Yazılı Testi	
	1		2	

Tablo 5’te görüldüğü gibi, araştırma sürecinin başında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere “Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1” ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan Çocuklar için Felsefe ders planları, okulun Felsefe öğretmeni tarafından haftada bir saat olmak üzere 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Lise 10. sınıf Felsefe dersi haftada 2 ders saatidir. Deney grubunda 2 ders saatin bir saati Çocuklar için Felsefe uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubunda ise aynı öğretmen tarafından okuldaki mevcut öğretim süreci değiştirilmeden devam ettirilmiştir. Deney grubunda öğrenciler her derste yansıtıcı günlük tutmuş, araştırmacı sınıfta gözlem yapmıştır. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere “Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 2” son test olarak uygulanmıştır. Süreç sonunda da deney grubu öğrencileriyle ve öğretmenle deneysel süreçle ilgili yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

### 3.2.Çalışma Grubu

Araştırma Batı Karadeniz’de bir il merkezinde bir devlet okulunun 10. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Okul, sınav puanı ile değil, adrese dayalı kayıt sistemiyle öğrenci alan bir Anadolu lisesidir. Deney grubunda 34, kontrol grubunda 34 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin çeşitli demografik özellikler açısından dağılımı Tablo 6’da görülmektedir.

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Özellik	Kategori	Deney		Kontrol	
		f	%	f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	22	64,7	22	64,7
	Erkek	12	35,3	12	35,3
<b>Kardeş Sayısı</b>	Tek çocuk	1	2,9	1	2,9
	2 kardeş	14	41,1	17	50
	3 kardeş ve fazlası	19	56	16	47,1
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	İlkokul	16	47,05	7	20,5
	Ortaokul	3	8,8	6	17,6
	Lise	13	38,2	14	41,1
	Üniversite	2	5,8	6	17,6
	Yüksek Lisans ve Doktora	-	-	1	2,9
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	İlkokul	5	14,7	4	11,7
	Ortaokul	9	26,4	3	8,82
	Lise	16	47,05	14	41,2
	Üniversite	4	11,7	8	23,5
	Yüksek Lisans ve Doktora	-	-	5	14,7
<b>Anne Mesleği</b>	Ev hanımı	21	61,7	21	61,7
	İşçi	5	14,7	4	11,7
	Memur	2	5,8	5	14,7
	Özel Sektör	5	14,7	3	8,8
	Emekli	1	2,9	1	2,9
<b>Baba Mesleği</b>	Serbest Meslek	13	38,2	12	35,2
	İşçi	6	17,6	4	11,7
	Memur	2	5,8	8	23,5
	Özel Sektör	10	29,4	9	26,4
	Emekli	3	8,8	1	2,9
<b>Genel Toplam</b>		34	100	34	100

Tablo 6'ya göre deney grubunda öğrencilerin %64,7'si kadın, %35,3'ü erkektir. Kontrol grubunda ise %64,7'si kadın, %35,3'ü erkektir. Deney grubunda öğrencilerin tek kardeş oranı %2,9 iki kardeş oranı %41,1 ve üç kardeş ve fazlasının oranının %56 olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise tek kardeş oranı %2,9 iki kardeş oranı %50 ve üç kardeş ve fazlasının oranı %47,1 dir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin iki veya daha fazla çocuklu ailelerden geldikleri görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin annelerinin %47,05'i ilkokul, %8,8'i ortaokul, %38,2'si lise, %5,8'i üniversite mezunudur. Kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin %20,5'i ilkokul, %17,6'sı ortaokul, %41,2'si lise, %17,6'sı üniversite ve %2,9'u yüksek lisans-doktora mezunudur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin genellikle annelerinin ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim aldıkları söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin babalarının %14,7'si ilkokul, %26,4'ü ortaokul, %47,05'i lise, %11,7'si üniversite mezunudur. Kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının %11,7'si ilkokul, %8,82'si ortaokul, %41,2'si lise, %23,5'i üniversite ve %14,7'si yüksek lisans-doktora mezunudur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin babalarının çoğunun lise düzeyinde eğitim aldığı ifade edilebilir.

Tablo 6'ya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin anne ve babalarının mesleki durumları incelendiğinde, deney grubu öğrenci annelerinin %61,7'si ev hanımı, %14,7'si işçi, %5,8'i memur, %14,7'si özel sektör çalışanı, %2,9'u emeklidir. Kontrol grubu öğrenci annelerinin %61,7'si ev hanımı, %11,7'si işçi, %14,7'si memur, %8,8'i özel sektör çalışanı, %2,9'u emeklidir. Genel olarak bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin çocuğunun ev hanımı olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrenci babalarının %38,2'si serbest meslek, %17,6'sı işçi, %5,8'i memur, %29,4'ü özel sektör çalışanı, %8,8'i emeklidir. Kontrol grubu öğrenci babalarının %35,2'si serbest meslek, %11,7'si işçi, %23,5'i memur, %26,4'ü özel sektör çalışanı, %2,9'u emeklidir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin babalarının mesleklerinin serbest meslek, özel sektör, memur ağırlıklı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri açısından birbirine benzer oldukları sonucu çıkarılabilir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde öncelikle öğrencilerin 9. sınıf akademik başarı ortalamaları ve 10. sınıf felsefe dersi birinci dönem not ortalamaları dikkate alınmış ve birbirine en yakın iki grup belirlenmiş; ardından her iki gruba

“Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1” uygulanmıştır. Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1 verilerinin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Tablo 7’de çarpıklık ve basıklık değerlerine yer verilmektedir.

**Tablo 7.** Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Yazılı Ön Test Puanlarına Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Skewness</b>	<b>Kurtosis</b>
<b>Eleştirel Düşünme</b>	Deney	34	-1,22	0,441
<b>Yazılı Testi 1</b>	Kontrol	34	-0,915	-0,571

Tablo 7’de görüldüğü gibi basıklık ve çarpıklık katsayısı -1,5 ile +1,5 arasındadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sebeple deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan eleştirel düşünme yazılı testi ön test değerlerinin normal dağıldığı söylenebilir. Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle deney ve kontrol grubunda uygulanan eleştirel düşünme yazılı ön testleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Eleştirel Düşünme Yazılı Ön Testi t-testi sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8.** Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Yazılı Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

<b>Deney Grubu-Kontrol Grubu</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney Grubu Ön Test</b>	34	2,54	0,67	46	0,587	0,560
<b>Kontrol Grubu Ön Test</b>	34	2,42	0,75	45		

Tablo 8’deki bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubunun eleştirel düşünme yazılı ön test puan ortalamaları (2,54) ile kontrol grubunun eleştirel düşünme yazılı ön test puan ortalamaları (2,42) arasında anlamlı fark [ $t(46)= 0,56$   $p>0,05$ ] görülmemektedir. Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerileri açısından denk gruplar olduğu söylenebilir.

Deney grubunda 34 kontrol grubunda 34 öğrenci bulunmaktadır. Birbirine denk grupların belirlenmesinin ardından hangi grubun deney ve hangi grubun kontrol grubu olacağı seçkisiz atama yöntemi dikkate alınarak kura yoluyla belirlenmiştir. Grupların denkliliğini eleştirel düşünme testi dışında diğer verilerle de teyit etmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin onuncu sınıf felsefe dersi birinci dönem not ortalamaları, 9. Sınıf akademik başarıları ortalamaları analiz edilmiştir.

9. Sınıf akademik başarı ortalamalarının denkliliğine ilişkin verilerin analiz sürecinde ilk olarak dağılım normal olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 9’da Görülmektedir.

**Tablo 9.** Deney ve Kontrol Gruplarının 9. Sınıf Not Ortalamalarına Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Skewness</b>	<b>Kurtosis</b>
<b>9.Sınıf</b>	Deney	34	-1,151	0,845
<b>Not Ort.</b>	Kontrol	34	0,063	0,155

Tablo 9’da görüldüğü gibi basıklık ve çarpıklık katsayısı +1,5 ve -1,5 aralığındadır. Bu sebeple elde edilen verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Verilerin normal dağılım göstermesi ve not ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını göstermek amacıyla parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 9. Sınıf not ortalamalarına ait t-testi sonucu Tablo 10’daki gibidir:

**Tablo 10.** Deney ve Kontrol Gruplarının 9. Sınıf Not Ortalamalarına Ait Bağımsız Gruplar t-testi Sonucu

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney Grubu</b>	34	87,98	6,24	66	0,605	0,547
<b>Kontrol Grubu</b>	34	87,19	4,41	59		

Tablo 10’da görüldüğü gibi, 9. Sınıf not ortalamaları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [ $p=0,54>0,05$ ]. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 9. Sınıf akademik başarısı açısından denk oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin 10. sınıf birinci dönem felsefe yazılı sonuçlarını analiz etmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak incelenmiştir. Bu değerler Tablo 11’de görülmektedir.

**Tablo 11.** Deney ve Kontrol Gruplarının 10. Sınıf 1. Dönem Felsefe Yazılı Not Ortalamalarına Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri

	Grup	N	Skewness	Kurtosis
10.Sınıf	Deney	34	-,411	-,045
Felsefe Yazılısı	Kontrol	34	-,596	-,232

Tablo 11 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 10. sınıf 1. dönem felsefe yazılı not ortalamaları -1,5 ve +1,5 aralığındadır. Bu sebeple elde edilen verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Elde edilen verilerin normal dağılımda olması sebebiyle 10. sınıf felsefe yazılı verileri parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 10. sınıf 1. dönem felsefe yazılısı not ortalamalarına ait t-testi sonucu Tablo 12’deki gibidir:

**Tablo 12.** Deney ve Kontrol Gruplarının 10. Sınıf 1. Dönem Felsefe Yazılı Not Ortalamalarına Ait Bağımsız Gruplar t-testi Sonucu

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	34	73,88	10,3	67	-1,054	0,295
Kontrol Grubu	34	76,34	8,96	65		

Tablo 12’de görüldüğü gibi, 1. dönem felsefe yazılı not ortalamaları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [ $p=0,295>0,05$ ]. Sonuç olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırma öncesi felsefe başarı durumlarının istatistiksel olarak farklı olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırma öncesinde eleştirel düşünme becerileri, 9. sınıf akademik başarı ortalamaları ve 10. sınıf 1. dönem felsefe dersi not ortalamaları açısından farklı olmadıkları söylenebilir. Grupların akademik başarıları arasında farklılık olmaması, akademik başarının çalışmaya yanlı katkısı olmayacağı şeklinde yorumlanıp, akademik başarı değişkeninin son test sonuçlarına etkisinin göz ardı edilebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın nitel verileri deney grubundan toplanmıştır. Bu veriler gözlem verileri, öğretmen görüşleri ve öğrenci görüşleridir. Deney grubunda 11 öğrenciyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Uygulamayı yapan öğretmen ile uygulama sonrası bireysel görüşme yapılmıştır. Her hafta sınıf ortamında araştırmacı tarafından gözlem formu doldurulmuştur.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1 (Ön Test), Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 2 (Son Test), Gözlem Formu, Uygulama Günlükleri, Öğrenci Görüşme Formu ve Öğretmen Görüşme Formu ile toplanmıştır.

**Kişisel bilgi formu.** Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne babaların eğitim ve mesleki durumu, öğrencilerin hoşlandığı etkinlikler, öğrencilerin bireysel özellikleri gibi sosyo-demografik özellikler açısından anlamlı farklılık olup olmadığını bakmak amacıyla araştırmacı tarafından form hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınarak anne ve baba eğitim sınıflamasına yönelik ve öğrencilere ait özellik sayısı artırılarak düzenlemeler yapıldıktan sonra Kişisel Bilgi Formuna (EK-9) son şekli verilmiştir. Form toplam 8 sorudan oluşmaktadır.

**Eleştirel düşünme yazılı testi 1 ve 2.** Araştırmacı tarafından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubuna ön test olarak Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1 (EK-6) ve son test olarak Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 2 (EK-7) hazırlanmıştır. Test araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Yazılı testin hazırlanma sürecinde ilgili literatür incelenmiş, özellikle ders planlarında kullanılan felsefi hikayelere paralel olarak felsefi düşünme deneyleri araştırılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun düşünce deneyleri seçilerek eleştirel düşünme yazılı testinde kullanılmıştır. Eleştirel

düşünme boyutları (yorumlama, açıklama, çıkarım yapma, analiz, değerlendirme, öz düzenleme) dikkate alınarak deneysel süreçte öğrencilere yöneltilecek sorular oluşturulmuştur. Eleştirel düşünme yazılı testinin puanlanması için Facione ve Facione (1994) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Bütünsel Rubriği” kullanılmıştır. (EK-8)

Yücel (2018) tarafından eleştirel düşünme bütünsel rubriğinin İngilizceden çevirisi yapılmış, alan ve dil uzmanlarına sunulmuş ve Türkçesinin aslına uygun olduğu onaylanmıştır. Dört düzeyden oluşan rubrik, kompozisyon gibi yazılı testlerin eleştirel düşünme açısından değerlendirmesinde kullanılmaktadır. Rubrikte birinci düzey zayıf, ikinci düzey kabul edilemez, üçüncü düzey kabul edilebilir, dördüncü düzey güçlü olarak ifade edilir. Düzeylere göre birinci düzey (1), ikinci düzey (2), üçüncü düzey (3), dördüncü düzey (4) puanları verilerek puanlama yapılmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan eleştirel düşünme yazılı testleri ve Facione ve Facione (1994) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme bütünsel rubriği, bu araştırma için uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı’nda görev yapmakta olan 5 öğretim üyesinin (2 Prof. 2 Doç. ve 1 Dr. Öğr. Üyesi) ve çocuklar için felsefe eğitimi alan 2 öğretmenin incelemesine sunulmuştur. Uzmanlardan yazılı testlerde kullanılan düşünme deneylerini ve soruları tek tek değerlendirmelerini, eleştirel düşünme becerisini ölçmeye uygun olup olmadığını belirlemelerini ve varsa önerilerini sunmaları istenmiştir. Görüşler doğrultusunda hazırlanan ilk iki yazılı testteki düşünme deneyleri yerine öğrencilerin seviyelerine daha uygun olan iki düşünme deneyi hazırlanmıştır. Eleştirel düşünme bütünsel rubriği eleştirel düşünme yazılı testini değerlendirmek için uygun bulunmuştur. Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1 ve 2 de iki felsefi nitelikli düşünme deneyi ve eleştirel düşünme becerilerinin boyutlarını içeren (açıklama, yorumlama, analiz, değerlendirme, öz düzenleme) 5 sorudan oluşmaktadır. Eleştirel Düşünme Bütünsel Rubriği, en yüksek eleştirel düşünme düzeyi 4(A), kabul edilebilir düzey 3(C), kabul edilemez düzey 2(D), zayıf düzey 1(F) olmak üzere toplam 24 madde içermektedir. Öğrencilere uygulanan Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 2’nin değerlendirmesi 4. Düzey EK-14’te ve 1. düzey EK-15’te örnekleri yer almaktadır. Öğrenciler tarafından doldurulan Yansıtıcı Günlük örneği de EK-16’ da mevcuttur.

**Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu.** Literatür taraması yapılarak hazırlanan Öğrenci Görüşme Formu (EK-9) taslakları Düzce Üniversitesinden 5 öğretim üyesi ve çocuklar için felsefe eğitimi alan 2 öğretmenin görüşleri alınarak gözden geçirilmiş ve uygunluğunun onaylanması nedeniyle değişikliğe gidilmemiştir. Öğrenci Görüşme Formu 7 maddeden oluşmakta, 10 sondaj sorusu içermektedir.

**Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu.** Literatür taramasından faydalanarak hazırlanan Öğretmen Görüşme Formu (EK-11) taslakları Düzce Üniversitesinden 5 öğretim üyesi ve çocuklar için felsefe eğitimi alan 2 öğretmenin görüşleri ve önerileri alınarak gözden geçirilmiş ve uygunluğunun onaylanması nedeniyle değişikliğe gidilmemiştir. Öğretmen Görüşme Formu 8 maddeden oluşmakta ve 7 sondaj soru içermektedir.

**Öğrenci günlükleri.** Araştırmaya uygun olarak literatür taraması yapılmış. Deneysel çalışmalarda kullanılan öğrenci günlükleri incelenerek süreçte kullanılacak olan Öğrenci Günlüğü (EK-12) hazırlanmıştır. Hazırlanan öğrenci günlükleri için de aynı uzmanların görüşlerine baş vurulmuş ve uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu günlükler deney grubu öğrencileri tarafından deneysel sürecin devam ettiği her derste tutulmuş ve haftalık olarak araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğrenci günlüklerinde öğrencilerden davranışları, duygu ve düşünceleri, öğrendikleri, görüşleri ve eklemek istedikleri yönelik cevaplar alınmaktadır.

**Ders gözlem formu.** Araştırmacı tarafından ilgili literatür taraması yapılarak araştırmada sınıftaki deneysel süreci gözlemlemek amacıyla kullanılacak olan Ders Gözlem Formu (EK-13) hazırlanmıştır. Uygulanacak olan ders gözlem formu için de yine aynı uzmanların görüşü alınmıştır. Formun uygun olduğu tespit edilmiştir. Formda 14 madde bulunmaktadır. Böylece uygulanan deneysel sürecin Çocuklar için Felsefe programına uygunluğu, öğrenci-öğretmen etkileşimi, eleştirel düşünme becerilerine geliştirmeye etkisi, uygulama süreci gibi konularda gözlemler yapılarak verilerin daha kapsamlı yorumlanması sağlanmaya çalışılmıştır.

### 3.4.Uygulama Süreci

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi için iyi bir ders planı geliştirmek önemli bir hazırlıktır. İyi hazırlanmış bir ders planı tartışmayı başlatmakla birlikte tartışma sürecini nasıl ilerleteceğimize ilişkin bilgiler sunar. Böylelikle kolaylaştırıcının etkili bir oturum gerçekleştirmesi kolaylaşır. Uyarıcı olarak kullanılacak olan hikayeleri öğrencilere sunmak sürecin sadece başlangıç aşamasıdır. Bunu sunulan öykünün anlaşılması, öğrenciler tarafından özetlenmesi izler. Sorular tartışma sürecini ilerletmek ve ders planını geliştirmek için kullanabilecek ana unsurlardır. Ders planı hazırlık aşamasında iyi oluşturulmuş soruların olması ve bunları plana dahil etmek önemlidir. Ek sorular ve tartışmayı derinleştirmek için kolaylaştırıcı tarafından öğrencilere verilecek geribildirimler süreci etkinleştirir. Tartışma sürecini değerlendirmek için sorular, tablolar kullanılabilir. Sürecin etkili olup olmadığı değerlendirme aşaması ile anlaşılabilir. Yukarıda ifade edilen unsurlar dikkate alınarak ve alan yazındaki planlar incelenerek ders planları hazırlanmıştır. Araştırmacı Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitimi almıştır. Sertifika EK-1 'de yer almaktadır. Eğitim sürecinde uygulanan planlardan ve felsefi sorgulamaya uygun hikâye kitaplarından faydalanılarak 8 haftalık ders planları oluşturulmuştur. 1. hafta "Gyges'in Yüzüğü" hikayesi uyarıcı olarak sunulmuş, güç, iyi olanı yapmak, ahlaki sorumluluk kavramları üzerine felsefi sorgulama yapılmıştır. 2. hafta "Garip Şeyler Dükkânı" hikayesi ile gelecek, benlik, seçim, özgür irade kavramları ile felsefi tartışma yapılmıştır. 3. hafta "Rose Adasının Tuhaf Hikayesi" öğrencilere uyarıcı olarak verilmiş ve bağımsızlık, özgürlük, kurallara uyma kavramları üzerine felsefi sorgulama yapılmıştır. 4. hafta "Mış Gibi" hikayesi sunulmuş, güzellik, çirkinlik, sanat kavramları üzerine sorgulama yapılmıştır. 5. hafta "Cömert Ağaç" hikayesi ile bencil olmak, cömertlik, arkadaşlık, sevgi kavramları üzerine felsefi tartışma yapılmıştır. 6. hafta "İki Meyveli Ağaç" hikayesi öğrencilere uyarıcı olarak verilmiş ve iyilik, kötülük, yaşam, ölüm, doğa, insan kavramları üzerine sorgulama yapılmıştır. 7. hafta "Kafası Karışık Bukalemun" hikayesi ile kendi olmak, kendini tanıma, kendini kabul, bireysel farklılık kavramları üzerine felsefi tartışma yapılmıştır. 8. hafta "Harold'ın Mor Kalem" hikayesi öğrencilere sunulmuş ve gerçeklik, deneyim, rüya, hayal gücü kavramları üzerine felsefi sorgulama yapılmıştır. Her hafta tartışma sonrası süreç öğrenciler ile değerlendirilmiştir. Ders sonunda öğrencilerden yansıtıcı günlüklerini hazırlayıp teslim etmeleri istenmiştir.

Yetişmeyen yansıtıcı günlükler öğrencilere ödev olarak verilmiştir. Hazırlanan planlar için çocuklar için felsefe eğitimi almış 2, felsefe grubu mezunu 2 öğretmenin görüşü alınmış ve bazı hikayeler yeni hikayeler ile değiştirilmiştir. Eleştirel düşünme becerisini öğretimi için hazırlanan Çocuklar için Felsefe ders planı örnekleri EK-2'de sunulmaktadır. Araştırma sürecinde okulda uygulama yapmak, araştırmada kullanılacak olan formları öğrencilere uygulamak için 27.01.2022 tarihli ve 2022/5 karar nolu etik kurul onayı (EK-3); 15/02/2022 tarihli ve E-10240236-20-43601031 sayılı araştırma izni (EK-4) ve deney grubu öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Çocuklar için Felsefe programını uygulayacak olan Çocuklar için Felsefe eğitimi almış felsefe grubu öğretmeni ile uygulanacak olan planlar incelenmiş ve sürece dair bilgiler verilmiştir. Uygulama yapan öğretmenin de araştırmacı gibi daha önce çocuklar için felsefe eğitimi almış olması sürecin hızlanmasını kolaylaştırmıştır. Kontrol grubunda da sürece devam edecek olan aynı öğretmene bu grupta daha önceden işlediği şekilde dersi işlemesi konusunda bilgi verilmiştir. İkinci dönem mart ayında araştırmaya başlanmıştır. Haftada bir ders 40 dakika süre ile 8 hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Araştırmacının katılımcı gözlemci olarak dahil olduğu çalışmada her hafta gözlem formları doldurulmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilere mevcut felsefe öğretimine devam edilmiştir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine son testler uygulanmıştır. Uygulamanın ardından öğretmen ve öğrenci görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubundan nicel ve deney grubundan nitel veriler elde edilmiştir.

Araştırmacının her hafta Felsefe dersi boyunca deney grubunda yaptığı gözlemlere göre, öğrenciler ilk hafta zorlansalar da Çocuklar için Felsefe programına etkin bir şekilde katıldıkları, ders planlarındaki hikâyeler ile ilgili istekli bir şekilde sorular oluşturdukları ve sorulara mantıklı cevaplar verdikleri, iş birliği içinde oldukları, tartışma sürecine seyerek katıldıkları, daha iyi düşünmeye başladıkları; uygulama sürecinde bir ders saatinin tartışma sürecini derinleştirmesi için yeterli olmadığı, kalabalık sınıf ortamında her öğrencinin sürece katılmasının zor olduğu; öğretmenin deney grubunda deneysel süreci adımlarına uygun şekilde uyguladığı gözlenmiştir.

### 3.5.Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli olan izinler alındıktan sonra 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde uygulama gerçekleştirilmiştir. Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1, 8 haftalık sürecin başında Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 2’de uygulama sonunda Felsefe dersinde dersin öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Süreç içinde 8 hafta boyunca öğrenciler her derste yansıtıcı günlük doldurmuştur. Bu günlüklerin doldurulması için her ders sonrası 10 dakika zaman ayrılmıştır. Araştırmacının yaptığı sınıf gözlemleri ders boyunca ve 8 hafta sürmüştür. Deney grubunda yer alan 34 öğrenci arasında farklı düzeyde performans sergileyen 11 öğrenci ve dersin öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Eleştirel Düşünme Yazılı Testi sonucuna göre, 4 öğrenci 4. düzey (En yüksek eleştirel düşünme düzeyi), 4 öğrenci 3. düzey (Kabul edilebilir eleştirel düşünme düzeyi), 3 öğrenci 2. düzey (Kabul edilemez düzey) toplam 11 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Ayrıca araştırma sürecini uygulayan öğretmen ile de araştırma sonunda birebir görüşme yapılmıştır. Öğretmenle yapılan görüşme 40 dakika sürmüştür. Öğrencilerden 1 kişi ile 30 ile 40 dakika arası süren görüşmeler de 8 haftalık uygulamanın ardından gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Her hafta sınıf ortamında araştırmacı tarafından gözlem formu doldurulmuştur.

### 3.6.Verilerin Analizi

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Elde edilen verilerin türüne göre nicel ve nitel veri analizlerinden faydalanılmıştır.

#### 3.6.1. Nicel Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler

Araştırmanın nicel verilerini öğrencilerin 9. sınıf not ortalamaları, Felsefe 1. dönem yazılı notları, Kişisel Bilgi Formu ve Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test ve son test sonuçları oluşturmaktadır. Veriler SPSS 16.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Kişisel Bilgi Formu’ndan elde edilen verilerin yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Dağılım normallikleri

Skewness-Kurtosis testi ile; Felsefe dersi 1. dönem yazılı notları ve 9. sınıf not ortalaması puanlarının, anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile; deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön test-son test puan farklarının anlamlılığı bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarında anlamlı farkın çıktığı durumlarda Cohen'd formülü ile etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Cohen d değeri 0,2'den küçük ise, etki büyüklüğü zayıf, 0.5 olması durumunda orta ve 0,8'den büyük ise kuvvetli olarak (Kılıç, 2014) tanımlanmıştır.

Eleştirel düşünme bütünsel rubriği yarım puana izin verilmeyen, zorunlu olarak bir seçim yapılmasını gerektiren bir rubriktir. Bu sebeple puanlama aşamasının en az iki kişi tarafından yapılması gerekmektedir. Değerlendirmede meydana gelecek olan puanlama uyuşmazlıklarında ise üçüncü bir kişinin puanlaması, puanlama yapan kişilerin tartışması veya puanların ortalamasının alınması tercih edilebilir. Araştırmada nicel verilerin analiz sürecinde iki puanlayıcı tarafından puanlanan puanların ortalamaları alınarak puanlama uyuşmazlıkları ortadan kaldırılmıştır.

### 3.6.2. Nitel Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler

Araştırmada araştırmacının gözlemlerinden, öğrencilerin yansıtıcı uygulama günlüklerinden, öğrenciler ve öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde öğrenci, öğretmen ya da araştırmacının kullandığı cümleleri anlamlandırılarak tümevarımsal bir yaklaşımla kodlar; ilişkilerine göre kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. İçerik analizinde temel amaç analiz sonucunda kavramlara eve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 20016).

**İnandırıcılık.** Yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşme formu, yansıtıcı günlük, ders gözlem formu gibi farklı nitel veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesine gidilmiştir. Araştırmacının katılımcı gözlemci olarak sürece dahil olduğu uygulama olabildiğince uzun tutularak iç geçerliliği arttırmak amaçlanmıştır.

**Aktarılabilirlik.** Araştırmada dış geçerliliği arttırmak için ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Öğrenci ve öğretmen ile yapılan görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuş. Öğrenci günlüğü ve ders gözlem formundan elde edilen veriler ile bu ifadeler desteklenmiştir. Doğrudan

alıntılara yer verilerek, araştırmayla ilgili detaylı ve doğru bilgiler aktararak dış geçerlilik arttırılmıştır.

**Tutarlılık.** Araştırmada elde edilen veriler farklı kişilerce incelenmiştir. Öğrencilere uygulanan Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1 ve Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 2 Çocuklar için Felsefe eğitimi almış iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. İki araştırmacının elde ettiği puanlar arasında uyumsuzluk durumunda puanların ortalamaları alınmıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin içerik analizi araştırmacının analizleri sonrasında bir başka araştırmacı tarafından incelenmiş ve kodların ve temaların tutarlılığı sağlanmıştır.

**Teyit edilebilirlik.** Araştırmada süreç ayrıntılı olarak açıklanmış. Katılımcıların söyledikleri açık olarak ifade edilmiştir. Doğrudan alıntılar yapılarak okuyucuların ifadeler ile bulgular arasında karşılaştırma yapmasına olanak sağlanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından gerekli durumlarda tekrar incelemek amacıyla saklanmıştır.

## 4.BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak ele alınan araştırma sorularına yönelik ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### 4.1.Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu; deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında eleştirel düşünme becerileri bakımından anlamlı farklılık var mıdır? sorusudur. Bu soruya yönelik olarak, araştırma sürecinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Gruplara uygulanan ön-test ve son-testin normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için normallik testi yapılmıştır. Tablo 13'te ön-test ve son-testlerin basıklık ve çarpıklık değerleri verilmiştir.

**Tablo 13.** Deney Grubunun Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri

	Grup	N	Skewness	Kurtosis
<b>Ön-test</b>	Deney	34	-1,221	0,441
<b>Son-test</b>	Deney	34	-0,212	-0,554

Tablo 13'te de görüldüğü gibi deney grubunun ön test ve son test puanlarının normallik testi sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görülmektedir. Ön test ve son testlerin normal dağılım göstermesi sebebiyle deney grubunun eleştirel düşünme yazılı testi ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Tablo 14'te deney grubunun eleştirel düşünme yazılı testi ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t-testi sonucuna yer verilmiştir.

**Tablo 14.** Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Yazılı Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Yapılan Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Gruplar-Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu-Ön Test	34	2,54	0,84	21	-3,52	0,002
Deney Grubu-Son Test	34	3,29				

Tablo 14’te görüldüğü gibi bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubunun eleştirel düşünme yazılı ön test puan ortalamaları (2,54) ile eleştirel düşünme yazılı son test puan ortalamaları (3,29) arasında anlamlı fark [ $t(21)= 0,002$   $p<0,05$ ] vardır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen’d=0,84) farkın orta üstü düzeyde olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre deney grubunun eleştirel düşünme son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksektir. Buna göre Çocuklar için Felsefe programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve etkisinin kuvvetli olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda ön test ve son test puanlarının analizinde hangi tekniğin kullanılacağını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tablo 15’te basıklık ve çarpıklık değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 15.** Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri

	Grup	N	Skewness	Kurtosis
Ön-test	Deney	34	-0,915	-0,571
Son test	Deney	34	-0,338	-1,078

Tablo 15’te görüldüğü gibi kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasındadır diğer deyişle dağılım normaldir. Kontrol grubunun eleştirel düşünme yazılı ön test ve son test puanlarının

normal dağılım göstermesi nedeniyle puanlar bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

**Tablo 16.** Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Yazılı Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Yapılan Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Gruplar-Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Kontrol Grubu Ön Test</b>	34	2,42	1,24	25	0,947	0,353
<b>Kontrol Grubu Son Test</b>	34	2,19				

Tablo 16'da görüldüğü gibi kontrol grubunun bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre kontrol grubunun ön test puan ortalamaları (2,42) ile son test puan ortalamaları (2,19) arasında anlamlı [ $t(25) = 0,353$   $p > 0,05$ ] bir fark yoktur. Kontrol grubunda Felsefe müfredatı işlenmeye devam edilmiş ve Felsefe dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeği söylenebilir.

#### 4.2.İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu; deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme son-test sonuçları arasında eleştirel düşünme becerileri bakımından anlamlı farklılık var mıdır? sorusudur. Araştırma sürecinin sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 2 puanları, kullanılacak analiz tekniğini belirlemek üzere ilk olarak normallik testine tabi tutulmuştur. Tablo 17'de puanların basıklık ve çarpıklık değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 17.** Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Puanlarına Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri

	Grup	N	Skewness	Kurtosis
<b>Son-test</b>	Deney	34	-0,342	-0,585
<b>Puanları</b>	Kontrol	34	-0,338	-1,078

Tablo 17'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun son test çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu için normal dağılım sergilediği

görülmektedir. İki grubun son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 18’de bağımsız gruplar t-testi sonucu yer almaktadır.

**Tablo 18.** Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Yazılı Son Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

<b>Deney Grubu-Kontrol Grubu</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney Grubu Son Test</b>	34	3,29	0,64	55	5,95	0,00
<b>Kontrol Grubu Son Test</b>	34	2,19	0,74	49		

Tablo 18’de görüldüğü gibi deney grubunun eleştirel düşünme yazılı son test puan ortalamaları (3,29) ile kontrol grubunun eleştirel düşünme yazılı son test ortalamaları (2,19) arasında anlamlı bir fark vardır. Bu fark deney grubunun lehinedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen  $d=0,69$ ) bu farkın orta üstü düzeyde olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre kontrol grubuna göre deney grubunun 8 hafta boyunca uygulanan Çocuklar için Felsefe programının ortalama puanın üstünde bir etkiyle eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği görülmektedir.

### **4.3.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü sorusu; deney grubu öğretene ve öğrencileri çocuklar için felsefe programı deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadır? sorusudur. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, kodlar ve temalar belirlenmiştir. Tablo 19’da kodlar ve temalar sunulmuştur. Öğrencilerin her hafta düzenli olarak tuttukları öğrenci günlükleri ve ders gözlem formlarından elde edilen veriler ise görüşme bulgularını desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

**Tablo 19.** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarından Elde Edilen Öğrenci Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Temalar.

<b>Temalar</b>	<b>Kodlar</b>
Çocuklar için Felsefe uygulamasının genel nitelikleri	Etkili olması Düşünmeye yoğunlaştırması Sorgulamaya dayalı bir etkinlik olması Hikâye odaklı olması Keyifli olması Felsefe dersine uygun olması Faydalı olması Diğer derslerden farklı olması Düşünmeye dayalı bir etkinlik olması Eğlenceli olması
Uygulamadaki hikayelerin Nitelikleri	Hiç duyulmamış olması Bakış açısını geliştirmesi Değişik olması Sıkıcı olması Düşündürücü olması Sürükleyici olması Her yaşa uygun olması Sorgulayıcı olması Merak uyandırıcı olması Öğretici olması Günümüz problemlerini içermesi
Uygulama sürecindeki soruların nitelikleri	Yaratıcı olması Düşündürmeye yönelik olması Farklı olması Kafa karışıklığına neden olması Mantıklı olması Felsefi nitelikli olması Anahtar sorular olması Hikâyeyi anlamayı kolaylaştırması

**Tablo 19 (Devam)** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarından Elde Edilen Öğrenci Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Temalar.

Tartışma sürecinin nitelikleri	<p>Eğlenceli olması</p> <p>Sürecin en iyi kısmı olması</p> <p>Olayların farklı yönlerini açığa çıkarması</p> <p>Verimli olması</p> <p>Yeni düşünceler edindirmesi</p> <p>Karşıt görüşlerin olması</p> <p>Hikâyeyi derinleştirmesi</p> <p>Yargılanmanın olmaması</p> <p>Başkalarının fikirleri üzerine düşünmeyi sağlaması</p>
Uygulama sürecinin öğrenciye katkısı	<p>Farklı fikirleri ortaya çıkarması ve düşündürmesi</p> <p>Sorgulama becerisi kazandırması</p> <p>Yeni hikayeler, yeni kavramlar öğretmesi</p> <p>Düşünmeyi geliştirmesi</p> <p>Bakış açısını geliştirmesi</p> <p>Kendimizi tanımayı kolaylaştırması</p> <p>Arkadaşları tanımayı kolaylaştırması</p> <p>Rahat bir ortamın olması</p> <p>Tartışma becerisini geliştirmesi</p> <p>Yeni bir şey öğretmesi</p> <p>Hayal gücünü geliştirmesi</p> <p>Öğrenme sürecini geliştirmesi</p> <p>Olaylara daha geniş açıdan bakmayı kolaylaştırması</p> <p>İletişim becerisini geliştirmesi</p>

**Tablo 19 (Devam)** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarından Elde Edilen Öğrenci Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Temalar.

Uygulamanın eleştirel düşünmeye katkısı	<p>Sorgulama becerisi kazandırması</p> <p>Fikirler üzerine düşünmeye sevk etmesi</p> <p>Etkili düşünmeyi sağlaması</p> <p>Ortaya atılan düşüncelerin değerlendirilmesi</p> <p>Kendi düşünme sürecimiz üzerine düşünmeyi sağlaması</p> <p>Soru ve cevaplar üzerine konuşulması</p> <p>Deneyim kazandırması</p> <p>Yeni düşünceler edindirmesi</p> <p>Akıl yürütme becerisini geliştirmesi</p> <p>Karşılaştırma ve kıyaslama becerisini arttırması</p> <p>Tartışma olgunluğunu öğretmesi</p> <p>Farklı açılardan bakmayı sağlaması</p> <p>Farklı fikirleri keşfettirmesi</p>
---	--

Tablo 19’da görüldüğü gibi uygulama süreci sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda öğrencilerin Çocuklar için Felsefe programı deneyimlerini altı tema altında anlamlandırdıkları görülmektedir. Bu temalar; Çocuklar için Felsefe uygulamasının genel nitelikleri, uygulamadaki hikayelerin nitelikleri, uygulama sürecindeki soruların nitelikleri, tartışma sürecinin nitelikleri, uygulama sürecinin öğrenciye katkısı, uygulamanın eleştirel düşünmeye katkısıdır. Deney grubundaki öğrenciler ile yapılan görüşmede Çocuklar için Felsefe uygulamasına ilişkin görüşleri sorulduğunda öğrencilerin uygulamayı etkili buldukları, faydalı, eğlenceli bir uygulama olduğu, diğer derslerden farklı olduğu, Felsefe dersine uygun olduğu, düşünmeye yönelik ve düşündürücü olduğu, bakış açısını geliştirdiği, sorgulamaya dayalı olduğu, her sınıf kademesinde uygulanması gerektiği, Felsefe dersine katkısı olduğu şeklinde yanıtlar alınmıştır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

- *Sınıf içinde böyle bir etkinliğin olması çok yararlı oldu. Farklı düşünceler edindik. Faydalı ve eğlenceliydi. Felsefe dersinde yapılması ilgimizi çekti. Felsefe dersine de yararı oldu. (Ö8)*
- *Uygulama sınıfta etkili bir şekilde yapıldı. Ders gibi hissettirmedi. İlk hafta sürece alışmak zordu. Ancak sonraki haftalarda uyum sağladık. Özellikle sorgulama açısından etkili oldu. (Ö2)*
- *Bizim sınıfta uygulanması özel hissettirdi. Felsefe dersinden daha eğlenceliydi. Felsefe dersinde olması, düşündürmesi açısından felsefeye uygun oldu. Süreçteki hikayelerin değişik olması hoşuma gitti. Felsefe dersinde bu uygulama yapılmalı, her sınıfın bu dersi alması gerekiyor. Hikayeler gerçek hayatla ilişkiliydi. Düşündürdü ve sorgulattı. (Ö9)*

Yukarıdaki bulguları destekleyen öğrenci günlüklerinden bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

- *Her hafta benim için çok eğlenceli ve bilgilendirici geçti. Ufkum açıldı. Çünkü bir sürü farklı hikâye, farklı sorular ve fikirler ortaya çıktı. (Ö15)*
- *Çok güzel bir dersti. Çok hoşuma gitti. Arkadaşımdan gelen farklı bakış açıları beni geliştirdi. Konu ilgi çekiciydi üzerine çok düşünmediğim bu konu hakkında yeni bilgiler öğrendim ve çok eğlendim. (Ö30)*
- *Söz alıp derse katıldım. Konu çok güzeldi. Fazlasıyla eğlendim ve ilgimi çekti. Farklı fikirler öğrendim. Bu konu sayesinde ilk kez düşünüp fark ettiğim şeyler oldu. (Ö12)*

Öğrencilerin Çocuklar için Felsefe uygulamasını genel olarak beğendikleri, uygulamadan keyif aldıkları, eğitici olduğu, kendilerinin geliştirdiği, sorulama ve düşünme becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Uygulama süreci ile ilgili ders gibi hissettirmediği ve her sınıf kademesinde böyle bir uygulamanın yapılması gerektiği üzerine görüşler ifade edilmiştir. Genel olarak öğrencilerin uygulamadan memnun kaldıkları ve görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Uygulamadaki hikayeler ile ilgili sorulara öğrenciler; hikâyelerin, hiç duyulmamış olduğu, değişik olduğu, bakış açılarını değiştirdiği, sürükleyici olduğu,

sıkıcı olduğu, her yaşa uygun olduğu, düşünmeye sevk ettiği, öğretici olduğu, merak uyandırıcı olduğu, sorgulayıcı olduğu, günümüz problemleriyle ilgili olduğu şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu konu ile alakalı bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

- *Hikayeler farklıydı, daha önce duymadığım şeylerdi. İlk başta basit görünen hikayeler tartışma ve sorularla derinleşti ve daha anlaşılır oldu. Bazı hikayeleri daha çok sevdim. (Ö11)*
- *Hikayeler sıkıcıydı. Yani bazıları daha bize göreymi bazıları daha alt sınıflara uygundu. Aslında hikayeler daha derin anlam çıkartabileceğimiz şekilde olsaydı daha iyi olabilirdi. (Ö1)*
- *Hikayelerin yaşı yoktu bence her yaşa uygundu. Sürükleyici ve düşünmeye sevk ediyordu. Yeni hikayeler öğrenmek beni olumlu etkiledi. Daha önce bilmediğim şeyler öğrendim. (Ö5)*
- *Hikayeler düşündürücü ve sürükleyiciydi. Her hafta farklı hikayeler üzerine düşünmek, soru sormak çok keyifliydi. Sevmediğim bir hikâye olmadı. (Ö4)*

Uygulamadaki hikâyeler ile ilgili öğrenci günlükleri yukarıdaki bulguları destekler niteliktedir. Aşağıda bazı öğrencilerin günlüklerine yazdıkları düşüncelere yer verilmiştir:

- *Hikâye bana biraz kafa karıştırıcı ama ilgi çekici geldi. Bu tür şeyleri sevdiğim için ilgimi çekti. Sorgulamamızı sağladı, yorucu ama güzeldi. (Ö32)*
- *Hikâye çok güzeldi. Ders akıcı geçti. Özgürlük konusu hakkında fikirlerim gelişti. (Ö12)*
- *Bugün ki hikâye beni fazla etkiledi. Bir şeyi istersek başarabileceğimize olan inancım arttı. Pes etmemeyi ve yolun sonuna kadar gitmeyi öğretti. (Ö21)*
- *Anlatılan hikayeler çok hoşuma gidiyor. Sorulan sorular üzerine düşünmek fikirlerimizi paylaşmak dersin daha kaliteli geçmesini sağlıyor. Meraklı ve sorgulayıcı geçiyor. Çünkü hikayeleri merak ediyorum ve sorular üzerinden birçok şeyi sorguluyoruz. (Ö 20)*
- *Hikâye harikaydı, günümüz problemleri ile ilgili olmasının bilinç oluşturacağına inanıyorum. Konu beni mutlu etti. (Ö11)*

Öğrencilerin ders planlarında kullanılan hikayeleri genel olarak beğendikleri, hikayelerin merak uyandırıcı, dikkat çekici, farklı, etkileyici olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan 2 öğrenci hikayelerin sınıf seviyelerine uygun olmadığı ve sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir. Yansıtıcı günlüklerde genel olarak hikayeler etkili bulunmuştur.

Araştırma sürecinde öğrencilerin Çocuklar için Felsefe programında yer alan sorular ile ilgili yanıtları; soruların farklı ve değişik olduğu, yaratıcı, mantıklı olduğu, düşünmeye sevk ettiği, kafa karışıklığına neden olduğu, felsefi nitelikli olduğu, hikâyeyi anlamayı kolaylaştırdığı, hikâyeyi açabilen anahtar sorular olduğu şeklindedir. Bu konu ile ilgili olarak bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

- *Sorular mantıklıydı. Hikâyeyi okuduktan sonra aklımıza gelen sorularda vardı. Hikâye ile ilgili soru oluşturmakta zorlanmadım. Derste çok farklı ve yaratıcı sorularda ortaya çıktı. (Ö5)*
- *Düşündürmeye sevk etti. Kafa karışıklığı oldu, birbirimize sorular yönettiğimiz sorgulama sürecinde özellikle. Ama genel olarak sorular farklıydı. Hikâye üzerine düşündükçe daha da farklı sorular ortaya çıktı. (Ö3)*
- *Sorular hikâyeyi tam anlamıyla anlamamızı sağladı. Derste hem plandaki hem de öğrencilerden gelen soruları tartıştık. Bende süreç bu şekilde daha etkili oldu. (Ö8)*
- *Sorular farklıydı. Bakış açımı genişletti. Değişik sorular ortaya çıktı. (Ö9)*
- *Hikâyeyi anlamamızı kolaylaştırdı. Felsefi nitelikte sorular vardı ve düşüncelerimizi zorladı. (Ö10)*

Sorulara yönelik olarak öğrencilerin her hafta yazdıkları yansıtıcı günlüklerden yukarıda ifade edilen bulguları destekleyen cümleler aşağıdaki gibidir:

- *Aklımda konu hakkında oldukça fazla soru ve yanıtlar oluştu. Soruların sorular güzeldi ve farklıydı. Soruların ve cevapların kişilere ve zamana göre değişebileceğini düşünüyorum. (Ö25)*
- *Etkinlikte soru sordum ve katıldım. Sorular ve sorduğumuz sorular gayet mantıklıydı ve iyiydi. (Ö18)*

- *Felsefi sorulara yanıt ararken düşüncelerimi zorladım. Beyin fırtınası yaptık hep birlikte cevaplara aradık. Onların fikirlerini dinledim (Ö15)*

Öğrenciler soruları felsefi nitelikli, düşündürücü, mantıklı, sorgulamayı arttıran, açık uçlu sorular olarak değerlendirmektedir. Soruların özellikle hikâyeyi anlam açısından geliştirdiğini belirtmektedir.

Tartışma sürecine yönelik olarak öğrencilerin verdiği yanıtlar şu şekildedir: Tartışma süreci farklı kutupları ortaya çıkardığı için güzel ve eğlenceli olduğu, daha uzun tutulması gerektiği, sürecin en iyi kısmı olduğu, verimli ve keyifli olduğu, önemli olmayan konuları bile tartışmaya sevk ettiği, düşünmeyi geliştirdiği, hikâyeyi derinleştirdiği, yeni düşünceler edindirdiği, başkalarının düşünceleri üzerine tartışmaya, düşünmeye sevk ettiği. Öğrencilerin bu konuyla alakalı verdikleri bazı cevaplar aşağıdaki gibidir:

- *Önemli bulunmayan şeyleri bile tartıştık. Fikirler üzerine düşündük. Yargılanmadığımız için kendi düşüncelerimizi ifade ettik. (Ö5)*
- *Sürecin en eğlenceli kısmıydı. Kanıtlarımız çok olduğu için farklı yönleri de tartışma imkânı bulduk. (Ö3)*
- *Tartışma süreci çok verimliydi. Düşünmeyi geliştiriyor ve yeni düşünceler ediniyoruz. Arkadaşlarımızın düşüncelerini tartışıyoruz. (Ö2)*
- *İlk başlarda çok gerilmişti. Süreç gayet güzel ve keyifli geçti. Olması gerektiği gibi oldu. (Ö8)*
- *Utandığımdan pek konuşamadım. Ama arkadaşlarımdan fikirleri üzerine düşündüm, sorular ve cevaplar yani tartışma süreci hikâyeyi derinleştirdi. Aktif olmasam da içimden o konuyu çok tartıştım. (Ö10)*

Tartışma süreci görüşme yapılan bütün öğrenciler tarafından en iyi, en keyifli kısım olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinde tartışma sürecinin, sorgulamayı ve düşünmeyi geliştirdiği, ortaya atılan fikirlerin değerlendirildiği, karşılıklı konuşmalar ile düşüncelerin geliştiği sonuçlarına

ulaşmaktadır. Genel olarak tartışma süreci öğrenciler tarafından uygulamanın en etkili kısım olarak algılanmaktadır.

Sürecin öğrenciye katkısı sorusuna verilen cevaplar şunlardır; farklı fikirleri ortaya çıkardı ve düşündürdüğü, sorgulama becerisi kazandırdığı, diğerlerinin düşüncelerini öğrenmeyi ve yeni hikayeler öğrenmeyi sağladığı, arkadaşlarının düşünceleri üzerine düşünmeyi sağladığı, düşünmeyi, sorgulamayı ve bakış açısını geliştirdiği, soru sorma yeteneğini arttırdığı, olaylara daha geniş açıdan bakmayı kolaylaştırdığı, iletişim becerilerini arttırdığı, hayal gücünü ve öğrenme sürecini geliştirdiği, yeni düşünceler geliştirmeyi sağladığı, kendimizi ve arkadaşlarımızı tanımamızı kolaylaştırdır. Öğrencilerin bu konu ile ilgili söyledikleri düşüncelerden bazıları şu şekildedir:

- *Yaptığımız uygulamada çok düşündük ve sorguladık. Arkadaşlarımızın konular hakkındaki görüşlerini öğrendik bu sayede onları daha iyi tanıma imkânı oldu. Tabi ki bu sürecin kendimizi de tanımaya etkisi oldu. (Ö3)*
- *Diğer düşünceleri öğrendim. Yeni hikayeler öğrendim. Sorgulama becerisi kazandım. (Ö1)*
- *Her hafta yansıtıcı günlük tutmanın faydası oldu. Hayal gücümü geliştirdi. Başka düşünceler duymak, yeni düşünceler oluşturmamı sağladı. Geliştiğimi hissettim. (Ö8)*
- *Düşünmeyi, sorgulamayı, olaylara karşı bakış açımı geliştirdi. Soru sorabilme yeteneğimi geliştirdi. (Ö9)*
- *Rahat bir şekilde kendimi ifade ettim. Yeni hikayeler öğrendim. Süreç genel olarak beni olumlu etkiledi. (Ö5)*
- *Olaylara daha geniş açıdan bakmamı sağladı. Ufkumu açtı. İletişim becerilerini geliştirdi. (Ö7)*

Yukarıdaki bulguları destekleyen öğrenci günlüklerinden ifadeler şu şekildedir:

- *Samimi bir ortam olduğunu düşünüyorum, bu da beni konuşma açısından rahatlatıyor. Kendi düşüncelerimi ifade ettim. Birçok kelime hakkında bilgi sahibi oldum. (Ö26)*

- *Bu tarz etkinlikler beni olumlu yönde etkiliyor. Her ders farklı bir hikâye ile farklı şeyler düşünmek bana iyi geliyor. Yeni şeyler öğrendim. (Ö14)*
- *Kavramları daha doğru yorumlama ve açıklama yeteneğim gelişti. Bu hafta işlediğimiz hikâyede yaşlılık fikri beni düşündürdü. (Ö12)*
- *Hayal gücüm gelişti, beyin fırtınası yaptık. Olumlu olan düşüncelerim arttı. (Ö30)*
- *Karşılıklı konuşma ve cevap verebilme yeteneğim gelişti. (Ö1)*
- *Daha fazla beyin jimnastiği yaparak kendimi bir adım daha ileriye taşıdım. Arkadaşlarımın düşünceleriyle düşünce haznemi geliştirdim. Yeni bakış açıları kazandım. Beni olumlu etkileyen bir ders oldu. (Ö8)*
- *Derste analitik sorular sorup akla ve mantığa uygun cevaplıyoruz. Yeni bir hikâye öğrendim, bunun hakkında sorular sorup mantıklı bir şekilde cevapladık. (Ö23)*

Uygulamanın öğrencilere katkısı konusu genel olarak değerlendirildiğinde, ilk olarak düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirdiği, ikinci olarak yeni bilgiler öğrenmeye katkısı olduğu, üçüncü olarak öğrencilerin iletişim becerilerine ve kişisel gelişimlerine katkısı ve son olarak düşünme becerilerine ve eleştirel düşünmeye katkısı olarak dört başlık altında toplanabilir.

Çocuklar için Felsefe programı eğitimimin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisi konusunda öğrencilerin görüşleri; olayları sorgulaması, sorgulama becerisi kazandırması, düşünmeye sevk etmesi, etkili düşünmeyi sağlaması düşünceleri değerlendirmesi, kendi düşünme sürecimiz üzerine düşündürmesi, soru ve cevaplar üzerine konuşulması, deneyim kazandırması, yeni düşünceler edindirmesi, akıl yürütme becerisi geliştirmesi, karşılaştırma ve kıyaslama becerisini arttırması, tartışma olgunluğunu öğretmesi, farklı açılardan bakmayı sağlaması ve farklı fikirleri keşfettirmesidir. Bazı öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir;

- *Bir şeyleri sorgulamak, bir olayı sorgulamak, eleştirmek, düşünceleri sorgulamak, eleştirel düşünme becerilerini arttırdı. (Ö8)*

- *Eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir etkisi var. Deneyim sahibi oluyoruz. Akıl yürütme becerisini geliştiriyor. (Ö1)*
- *Düşünme becerisine kesinlikle etkisi var. Düşünmek, yeni düşünceler ediniyoruz, başkalarının düşüncelerini değerlendiriyoruz. Aktif olmak, kendini tanımak açısından etkiliyor. Ve düşünceler arasında kıyaslama yapabilme açısından eleştirel düşünmeyi geliştiriyor. (Ö2)*
- *Eleştirel düşünme becerisine, sorgulama ve tartışma sürecine, bir birimizin fikirlerini eleştirmek, değerlendirmek açısından etkili oldu ve geliştirdi. (Ö9)*
- *Düşünme becerilerine, düşünmeye çok etkisi oldu. Etkili iletişim, cümle kurmak gibi becerileri geliştirdi. Eleştirel düşünmeye çok katkısı var. Kendi düşünme sürecimiz üzerine düşünmek açısından özellikle. (Ö3)*
- *Hikayedeki soru ve cevapların olması onlar üzerine düşünmek eleştirel düşünmeyi geliştirdi. (Ö4)*
- *Eleştirel düşünme becerilerine katkısı olmalı çünkü sorgulama yapıyoruz. (Ö6)*
- *Normal zamanda düşünmediğimiz konular üzerine düşündük, arkadaşlarımızın fikirlerini değerlendirdik. (Ö5)*
- *Biz bir fikri savunuyoruz, karşımızdaki başka bir fikri savunuyor ve nedenlerimizi açıklıyoruz. Düşüncemizin daha iyi olması açısından eleştirel düşünmeyi geliştirdi. (Ö11)*

Eleştirel düşünme becerilerine olan etkisi konusunda yukarıdaki bulguları destekleyen yansıtıcı günlük notları şöyledir:

- *Kendi düşüncelerime yeni düşünceler ekliyorum. Farklı bakış açılarından olayları değerlendirmeyi öğrenmeye başladım. Daha rahat ve mantıklı konuşmaya başladım. (Ö27)*
- *İletişim becerilerim üzerine kendimi geliştirdim. Bu dersin beni geliştirdiğini zihnimi açtığını hissedebiliyorum. Daha iyi, etkili düşünmemi sağladı. (Ö19)*

- *Olaylara farklı açılardan baktım, başka öğrencilerin yorumlarını anlamaya çalışarak farklı düşünceleri değerlendirdim ve onlara saygı duydum. (Ö32)*
- *Soru sormanın düşünme gücündeki önemini kavradım. Bu projenin düşünme gücümüzün katkı sağlayacağını düşünüyorum. (Ö28)*
- *Basit soruları da sorgulamaya başladım. Düşünceli hissettim. Kendimi ifade etmeyi geliştirdim. Benim için yeni ve değişik bir deneyim oldu. (Ö9)*
- *Sorgulama ve düşünme becerilerimin geliştiğini düşünüyorum. Derste işlediğimiz konu çok merak uyandırıcıydı. Daha fazla soru sorma becerimi etkiledi. (Ö2)*
- *Düşünme yeteneğim daha da gelişti. Düşünüp anlama yetisi edindim. Çok fazla soru ve cevaplar üzerine düşündük ve değerlendirdik. (Ö15)*
- *Diğer arkadaşlarımdan söylediklerini ve fikirlerini dinleyip mantıklı olup olmadıklarını veya benim düşünceme uygun olup olmadığını düşündüm. Hikayeler ve sorular üzerine düşünmek beni geliştirdi. (Ö5)*
- *Olayların olumlu ve olumsuz yanlarını, farklı bakış açılarını düşünmemi sağladı. (Ö34)*
- *Soru sorabilme, yorumlama ve sorulara mantıklı cevap verebilme yeteneğim gelişti. (Ö5)*

Sonuç olarak, uygulamanın özellikle öğrencilerin süreçteki fikirleri sorgulatması ve değerlendirmesi, olayların farklı yönlerini düşündürmesi, düşüncelerin mantıklı olup olmadığına bakılması, kendi düşünme süreci üzerine düşündürmesi, akıl yürütme becerilerini geliştirmesi açısından eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

Genel olarak Çocuklar için Felsefe programının, öğrenciler tarafından etkili ve iyi bir uygulama olduğu, süreçte kullanılan hikâye ve soruların öğrencileri düşünmeye sevk ettiği, tartışma sürecinin verimli ve sürecin en keyifli kısmı olduğu, sürecin öğrencilere katkısı açısından düşünme ve sorgulama becerisine, öğrenmeye

katkısı olduğu, iletişim becerilerine ve düşünme becerilerine özellikle eleştirel düşünme becerilerine katkısı olduğu görülmektedir.

Dersin öğretmeninin Çocuklar için Felsefe programı deneyimlerini nasıl anlamlandırdığını belirlemek üzere yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verileri analiz edildiğinde öğretmenin bu deneyimi nasıl anlamlandırdığını ortaya çıkaran 8 temaya ulaşılmaktadır (Tablo 20).

**Tablo 20.** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarından Elde Edilen Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Temalar.

<b>Temalar</b>	<b>Kodlar</b>
Çocuklar için Felsefe uygulamasının genel nitelikleri	Etkili olması Güzel bir uygulama olması Felsefe dersine uygun olması Müfredatla paralel olması Öğrencilerin mutlaka alması gerektiği
Ders planları	İyi tasarlanmış olması Hayatla ilgili tecrübeleri açığa çıkarması Tecrübe kazandırması
Uygulamadaki hikayeler	Tartışma sürecini başlatması Soruları açığa çıkarması Bazı hikayelerin dikkat çekmesi Bazı hikayelerin öğrenci yaşamına yakın olması
Uygulamadaki sorular	Öğrenciler tarafından rahatça oluşturulması Düşündürmeye sevk etmesi Hikâyeyi derinleştirilmesi Felsefi nitelikte olması
Tartışma süreci	Tartışmanın yeterince derinleşmesi Farklı fikirleri açığa çıkarması Tartışma olgunluğunu öğretmesi Öğrencilere katkı sağlaması
Uygulamanın öğrenciye katkısı	Sorgulamayı geliştirmesi Düşünmeyi geliştirmesi Akıl yürütme becerisini geliştirmesi İşbirliğini becerisine katkısı olması

**Tablo 20 (Devam).** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarından Elde Edilen Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Temalar.

Eleştirel düşünmeye katkısı	Kavramlara odaklanması Başka açılardan bakmayı sağlaması Yeni fikirler keşfettirmesi
Öneriler	Küçük bir grupta yapılması Gönüllü katılımcı olması Müfredatla birlikte felsefe dersinde uygulanması Daha çok kişiye ulaşması

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğretmen görüşme analizine göre, Çocuklar için Felsefe programının uygulaması teması ile ilgili, etkili olması, güzel bir uygulama olması, felsefe dersine uygun olması, Felsefe ders müfredatı ile paralel olması ve öğrencilerin mutlaka alması gerektiği kodlarına ulaşılmaktadır. Ders planları teması ile ilgili, iyi tasarlanmış olması, hayatla ilgili tecrübeleri açığa çıkarması, tecrübe kazandırması kodları elde edilmektedir. Uygulamadaki hikayeler temasıyla ilgili olarak, tartışma sürecini başlatması, soruları açığa çıkarması, bazı hikayelerin dikkat çekmesi ve bazı hikayelerin öğrenci yaşamına yakın olması kodlarına ulaşılmaktadır. Uygulamadaki sorular teması kapsamında, öğrenciler tarafından rahat bir şekilde oluşturulması, düşündürmeye sevk etmesi, hikâyeyi derinleştirilmesi ve felsefi nitelikte olması kodları elde edilmektedir. Tartışma süreci temasında, yeterince derinleşmesi, farklı fikirleri açığa çıkarması, tartışma olgunluğunu öğretmesi ve öğrencileri katkı sağlaması kodları yer almaktadır. Sürecin öğrenciye katkısı temasında, sorgulamayı ve düşündürmeyi geliştirmesi, akıl yürütme becerilerine geliştirmesi ve iş birliği becerisini geliştirmesi kodları ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünmeye katkısı teması ile ilgili olarak, kavramlara odaklanması, başka açılardan bakmayı sağlaması, yeni fikirler keşfettirmesi kodları yer almaktadır. Öneriler temasında, küçük bir grupta yapılması, gönüllü katılımcı olması, müfredatla birlikte felsefe dersinde uygulanması, daha çok kişiye ulaşması kodları ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci ve öğretmen görüşmelerini karşılaştırdığımızda, Çocuklar için Felsefe programının etkili ve güzel bir uygulama olduğu, Felsefe dersine uygun olması, müfredatla paralel olması, öğrencilerin bu uygulamayı mutlaka alması

gerektiğine yönelik sonuçları, öğrencilerin uygulamanın verimli ve etkili olduğu ve mutlaka her sınıf kademesinde alınması gerektiği sonucu ile örtüşmektedir. Öğretmen görüşmesinde ders planları teması öğrenci görüşme analizlerinden farklı olarak ortaya çıkmıştır. Bu temaya ait kodlar; iyi tasarlanmış olması, hayatla ilgili tecrübeleri açığa çıkarması, tecrübe kazandırmasıdır. Uygulamadaki hikayelerin, tartışma sürecini başlatması, soruları açığa çıkarması, dikkat çekmesi ve öğrenci yaşamına yakın olması öğrenci görüşme analizleri ile benzerlik göstermektedir. Uygulamadaki soruların öğrenciler tarafından rahat bir şekilde oluşturulduğu, düşündürmeye sevk ettiği, hikâyeyi derinleştirdiği felsefi nitelikte olduğu öğrencilerden elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Tartışma sürecinin yeterince derinleştiği, farklı fikirleri açığa çıkarması, tartışma olgunluğunu öğretmesi ve öğrencileri katkı sağladığı sonucu da öğrencilerin görüşme sonuçları ile benzerdir. Sürecin öğrenciye katkısı konusunda sorgulamayı ve düşündürmeyi geliştirdiği, akıl yürütme becerilerine etkisi ve iş birliği becerisine olan etkisi açısından öğrenci görüşme sonuçları ile benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen görüşmesinde eleştirel düşünme becerisine etkisi konusunda, başka açılardan bakmayı sağlaması, yeni fikirler keşfettirmesi noktasında öğrenci görüşme analizleri ile benzer, kavramlara odaklanması açılarından farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öğretmen görüşme analizinde, öğrenci görüşme analizinden farklı olarak öneriler teması ortaya çıkmaktadır. Bu temada küçük bir grupla yapılması, gönüllü katılımcı olması, müfredatla birlikte Felsefe dersinde uygulanması, daha çok kişiye ulaşması kodları ortaya çıkmıştır.

Uygulama sonunda öğretmenin ortaya çıkan sekiz tema ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

- *Uygulama güzel ve etkili bir uygulama, lise düzeyinde okul programı devam ederken uygulamaya çalıştık. Gönüllü bir grup ile daha etkili olabilir. Felsefeye uygun, müfredatla paralel ilerleyebilen bir uygulama. Programın olumsuz yanı yoktu. Her öğrencinin mutlaka alması gerekir.*
- *Ders planları iyi tasarlanmış, hayattaki tecrübeleri açığa çıkardığını ve öğrencilere tecrübe kazandırdığını söyleyebilirim.*
- *Hikayeler lise düzeyinde daha çarpıcı olabilir. Bazı hikayeler dikkat çekiciydi. Bazı hikayeler onların yaşamına daha yakındı.*

*Tartışmayı başlatmak için iyi birer uyarandı ve soruları açığa çıkardı.*

- *Sorular öğrenciler tarafından rahat bir şekilde oluşturuldu. Planda da yer alıyordu. Felsefi nitelikteydi, düşünmeye sevk etti ve hikâyeyi öğrencilerin daha rahat anlaması ve derinleştirmesini sağladı.*
- *Tartışma süreci yeterince derinleşti. Öğrencilerin keyif aldığı kısımdı. Onlara katkı sağladı. Tartışma olgunluğunu kazandırdı. Farklı fikirler açığa çıktı ve sınıfın hep birlikte düşünmesi iş birliğini sağladı.*
- *Sürecin öğrenciye katkısı, düşünmeyi ve sorgulamayı geliştirdi. Öğrencilerin akıl yürütme ve iş birliği becerilerine etkisi oldu.*
- *Konunun içindeki bir kavrama odaklanma ve onu netleştirmeye çalışmak. Olaya ilk baktığından bakış açıdan farklı bir bakış açısıyla bakmayı sağladığı için eleştirel düşünme becerisini geliştirir.*
- *Çocuklar için Felsefe programı daha çok kişiye ulaşmalı, küçük gönüllü bir grupla yapılabilir, felsefe dersinde müfredatla paralel olarak uygulanabilir.*

Çocuklar için Felsefe programı etkili ve güzel bir uygulama olduğu, her öğrencinin mutlaka alması gerektiği, öğrenciye düşünme ve sorgulama becerisi kazandırdığı, eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerisini geliştirdiği, iş birliğini arttırdığını sonucuna ulaşılmaktadır.

## 5.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmada elde edilen bulgular açısından araştırma sonuçlarına yer verilmiş ve sonuçlara ilişkin olarak diğer araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur. Ortaya çıkan sonuçlar alanyazında bu araştırmayla ilgili olan diğer araştırmalar ile kıyaslanarak tartışılmıştır.

### 5.1.Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada deney grubunun eleştirel düşünme son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre Çocuklar için Felsefe programı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kuvvetli etki gücüyle geliştirmektedir. Bu sonuç, Çocuklar için Felsefe programının eleştirel düşünme becerisine olan etkisini araştıran diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Daniel,1998; Ferreira, 2004; Jenkins ve Lyle, 2010; Pacillo, 2010; Jensen, 2015; Naseri, Gorjian, Ebrahimi ve Niakan 2017; Işıklar, 2019; Sormaz Öğüt, 2019; Türksoy, 2020) .10 sınıf felsefe dersinde mevcut uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmediği söylenebilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için özellikle eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir programın uygulanması gerekmektedir. Çocuklar için Felsefe 10. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılabilir bir programdır.

### 5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Deney grubunun 8 haftalık deneysel sürecin sonunda aldığı eleştirel düşünme becerisi puanları okuldaki öğretimin sürdürüldüğü kontrol grubu öğrencilerinin aldığı puanlara göre anlamlı şekilde yükselmektedir. Uygulanan program öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini orta üstü düzeyde etkilemektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerisi testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı sonuç ortaokullarda Türksoy (2020) tarafından da elde edilmiştir. Ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan bu araştırmaların tutarlı sonucuna karşın okul öncesi öğrencileriyle Işıklar (2019) tarafından yapılan çalışmada Okul Öncesi eğitim programının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı sonucu elde edilmiştir. Kontrol grubunda uygulanan programın eleştirel

düşünme becerisi üzerindeki etkisine ilişkin bu sonuç, bu araştırmada elde edilenle uyumlu değildir. Eğitim düzeyi arasındaki farklar, okul öncesi eğitimin diğer düzeylere kıyasla daha öğrenci merkezli yapısına bağlı farklar bu sonuca yol açmış olabilir.

### 5.3.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Deney grubu öğrencilerinin ve öğretmenin Çocuklar için Felsefe programı deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ayrı ayrı içerik analizleriyle belirlenmiştir. Öğrencilerin bu deneyime ilişkin anlamlandırmaları altı tema ile açıklanmıştır. Bu temalar Çocuklar için Felsefe uygulaması, uygulamadaki hikayeler, uygulamadaki sorular, tartışma süreci, uygulamanın öğrenciye katkısı, eleştirel düşünmeye katkısıdır.

Öğrenciler Çocuklar için Felsefe uygulamasını, düşünmeye yoğunlaştıran, sorgulamaya dayalı, hikâye odaklı, keyifli, diğer derslerden farklı, felsefeye uygun ve etkili olarak değerlendirmektedir. Öğrenciler uygulamada kullanılan hikayeleri, farklı, bakış açısını geliştiren, merak uyandırıcı, sorgulayıcı, öğretici ve günümüz problemlerini içerdiği ve her yaşa uygun olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler uygulamada yer alan soruları, yaratıcı, mantıklı, farklı, felsefi nitelikte olduğu, düşündürmeye sevk ettiği ve hikâyeyi anlamayı kolaylaştırdığı şeklinde değerlendirmektedir. Öğrenciler tartışma sürecinin, eğlenceli, verimli, olayların farklı yönlerini açığa çıkardığı, yeni düşünceler kazandırdığı, fikirler üzerine düşünmeyi sağladığı şeklinde değerlendirmektedir. Öğrenciler sürecin öğrenciye katkısını, düşündürme, sorgulama becerisi kazandırma, farklı fikirleri ortaya çıkarma, yeni hikâye ve kavramlar öğretme, bakış açısını ve düşünmeyi geliştirme, arkadaşlarımızı ve kendimizi tanımayı kolaylaştırma, tartışma ve iletişim becerilerini geliştirme, hayal gücünü geliştirmede olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin sürecin eleştirel düşünmeye becerisine olan etkisini, olayları sorgulatma, fikirler üzerinde düşünmeye sevk etme, etkili düşünme, düşünceleri değerlendirme, akıl yürütme becerisini geliştirme, kendi düşünce sürecimiz üzerine düşünme, karşılaştırma ve kıyaslama becerisi kazandırma, tartışma olgunluğunu öğretme, farklı fikirleri keşfetme şeklinde olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen görüşme analizine göre, Çocuklar için Felsefe programı uygulamasının etkili, faydalı ve güzel bir uygulama olduğu, felsefe dersine uygun

yapıda, öğretim programıyla paralel ve öğrenciler tarafından mutlaka alınması gereken bir uygulamadır. Öğretmen görüşmesinde ders planlarının, iyi tasarlanmış olduğu, hayatla ilgili tecrübeleri açığa çıkardığı ve öğrencilere tecrübe kazandırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Uygulamadaki hikayelerin lise düzeyine çok uygun olmadığı, tartışma sürecini başlattığı, soruları açığa çıkardığı, dikkat çektiği ve öğrenci yaşamına yakın olduğu belirtilmektedir. Uygulamadaki soruların öğrenciler tarafından rahat bir şekilde oluşturulduğu, düşündürmeye sevk ettiği, hikâyeyi derinleştirdiği felsefi nitelikte olduğu görülmektedir. Tartışma sürecinin yeterince derinleştiği, farklı fikirleri açığa çıkardığı, tartışma olgunluğunu öğrettiği ve öğrencilere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Sürecin öğrenciye katkısı sorgulamayı ve düşündürmeyi geliştirmesi, akıl yürütme becerilerini etkilemesi ve iş birliği becerisini arttırmasıdır. Uygulama, eleştirel düşünme becerisine, başka açılardan bakmayı sağlayarak, yeni fikirler keşfettirerek, konuyu parçalara ayırarak, kavramlara odaklanmayı sağlayarak katkı getirmektedir. Öğretmen, Çocuklar için Felsefe uygulamasının küçük bir öğrenci grubuyla yapılmasını, yapılacak olan uygulama için gönüllü öğrenciler belirlenmesi gerektiğini, Felsefe dersinde müfredat ile yürütülmesini ve uygulamanın daha fazla öğrenciye ulaşması gerektiğini önermektedir.

Alanyazında Çocuklar için Felsefe uygulaması üzerine nitel araştırmalar sınırlı sayıda olmakla birlikte Akkocaoğlu Çayır (2015) araştırmasında öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda benzer tema ve kodlara ulaştığı görülmektedir. Çocuklar için Felsefe programının kullanıldığı iki araştırmada da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği, uygulamaya karşı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ve öğrencilerin süreçten sonra bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanda değişimler yaşadığı görülmektedir. Leng (2015) tarafından yapılan lise öğrencileriyle yürütülen araştırmada öğrencilerin felsefi sorgulama sürecinde sınıfta sorular sorulmasının, fikirlerin paylaşılması, dikkatli dinlemek, derinlemesine düşünmek ve düşünceler arasında bağlantılar kurmak gibi becerileri geliştirdiği görülmektedir. Bu sonuçlar bu araştırmanın uygulama sürecinin öğrenciye katkısı temasındaki bulguları destekler niteliktedir. Boyraz (2018) tarafından yapılan çalışmada Çocuklar ile Felsefe eğitiminin öğrencilerin düşünme ve iletişim becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Kaya'nın (2020) araştırmasında ise Çocuklar için Felsefe eğitiminin öğrencilerin düşünme ve sosyal-duygusal

becerilerini geliştirdiği, araştırmanın uygulama sürecinin öğrenciye katkısı temasındaki bulgular ile benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kısacası Çocuklar için Felsefe uygulaması öğrencilerin felsefi sorgulama becerisini, düşünme becerisini, öğrenme becerisini, kişisel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmektedir.

Araştırmanın eleştirel düşünmeye etkisi temasında yer alan uygulamanın öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirdiği bulgusu, Marashi (2008) tarafından yapılan araştırmada sorgulama topluluğu yönteminin akıl yürütme becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğu ve öğrencilerin akıl yürütme becerileri açısından gelişme kaydettiği bulguları ile örtüşmektedir. Çocuklar için Felsefe programının akıl yürütme becerilerini geliştirdiği, yapılan diğer araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir (Sasseville'in, 1994; Trickey ve Topping, 2004; Yan, Walters, Wang ve Wang, 2018). Matthews (2005), tarafından yapılan araştırma sonucunda hikayelerde "ironik" ifadelerin kavramsal aykırılık olarak çocuklar hakkında ipucu verdiği, felsefi düşünmeyi tetiklediği ve çocukları soru sormaya yönlendirdiği için çocuklarda felsefi sorgulamayı geliştirdiği sonucuna ulaşmaktadır. Araştırmanın uygulamadaki hikayeler teması ile ilgili bulgular ile benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak hikayelerin merak uyandırıcı, sorgulayıcı, düşündürücü olması, kavramları sorgulatması öğrencilerde felsefi sorgulama becerisini geliştirmektedir. Öğrenciler bu tip sorgulama çalışmalarında aktif öğrenmektedir. Aktif ve iş birlikçi öğrenme modeline göre öğrenciler, problem çözer, beyin fırtınası etkinliklerine katılır, konuları karşılıklı olarak tartışır ve birbirlerine açıklar, karşılıklı dayanışma ve sorumluluk duygusu içinde süreçte takım halinde çalışır (Okur, 2008, s.47). Araştırma sürecinde deney grubundaki öğrencilerin hep birlikte sorulan sorulara cevap araması, beyin fırtınası yapması, düşünceler üzerine karşılıklı tartışması ve sorgulaması öğrencilerin iş birliği becerisini olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu programın etkileri arasında öğrencilerde dinleme, düşünme, dil yeteneklerini ve kendine güveni geliştirmek (Dyfed County Council, 1994; Sasseville, 1994) de bulunmaktadır. Bu sonuçlar bu araştırmamızda elde edilen birbirlerinin fikirlerini dinleme, düşünme becerilerini geliştirme, iletişim becerilerini arttırma, utanan öğrencilerin süreç ilerledikçe kendilerini daha rahat hissedip düşüncelerini ifade etmeye başlamaları gibi sonuçlarla da uyumludur.

Williams (1993) tarafından yapılan Çocuklar için Felsefe uygulamasına yönelik deneysel çalışma sonucunda deney grubunun muhakeme yeteneği, alternatif

fikir üretme ve varsayımların sorgulanması gibi konularda önemli bir gelişme gösterdiği, öğrencilerin kendine güvenme, sebat etme, eleştirel muhakeme yeteneklerinde gelişme tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerde kişiler arası ilişkiler, empati, destekleyici grup etkileşimi açısından iyi yönde farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmamızda elde edilen öğrencilerin, akıl yürütme becerilerindeki gelişme, düşünce ve fikirler üretme, etkili düşünme, sorgulama, sorgulama sürecinde ortaya atılan düşünceleri değerlendirme, karşılaştırma ve kıyaslama becerisini artırma, tartışma olgunluğunu kazanma gibi bulgular ile benzerlik taşımaktadır. Gardner (1999) araştırmasında Çocuklar için Felsefe programında sorgulama topluluğunun öğrencilerin, dinleme ve grup tartışmasına katılımı (atılgnlık) arttırdığını, öğrencilerin konuşmaya daha istekli olduğunu ve diğerlerinin fikirlerini kabul etmeye istekli olduğunu ortaya koymaktadır. Ortaya koyduğu sonuç bizim araştırmamızın, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesi, farklı bakış açıları kazanması, farklı fikirleri keşfettirmesi, yeni düşünceler edindirmesi, rahat bir ortamın olması, yargılanmanın olmaması, tartışma olgunluğunu sağlaması açılarından örtüşmektedir. Kane'nin (1985) araştırmasında Çocuklar için Felsefenin akıl yürütme becerilerini geliştirdiği, sosyal yetenekleri arttırdığı, iş birliğini arttırdığını ortaya koymuştur. Lyle (2000) araştırmasında öğrencilerin çevrelerinden fiziksel, kültürel ve sosyal olarak etkilendiğini, hikayeler eşliğinde yapılan felsefe etkinliğinin öğrencilerin kültürü ve çevresiyle ilişkilendirilmesi, o konunun daha kolay anlaşılmasını ve kalıcı olmasını sağladığına ulaşmıştır. Araştırmamızda elde edilen, hikayelerin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması, akıl yürütme becerilerin geliştirmesi, iletişim becerileri gibi sosyal becerileri desteklemesi, iş birliğini geliştirmesi açısından yukarıdaki araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak Çocuklar için Felsefe programı öğrencilerin düşünme becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini, akıl yürütme becerilerini, felsefi sorgulama becerilerini, iş birliği becerilerini, kişisel sosyal ve duygusal becerilerini, tartışma olgunluğunu, öğrenme becerilerini geliştiren bir uygulamadır.

## 5.4.Öneriler

Bu kısımda araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara yönelik olarak uygulayıcılara ve diğer araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

### 5.4.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada Çocuklar için Felsefe programının öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla Çocuklar için Felsefe programı kullanılabilir.

2. Felsefe dersinin mevcut uygulamasına göre Çocuklar için Felsefe programı lisede felsefe dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirme konusunda çok etkilidir. Felsefe dersinde Çocuklar için Felsefe programından yararlanılabilir.

3. Çocuklar için Felsefe programı ayrı bir ders olarak tüm sınıf kademelerinde uygulanabilir. Diğer derslerin öğretim programları ile bütünleştirilebilir. Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Demokrasi ve İnsan Hakları vb. dersleri işlerken Çocuklar için Felsefe uygulamasından faydalanılabilir.

4. Lisedeki öğretim süreci Çocuklar için Felsefe programına göre eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yetersizdir. Tüm okullar için Çocuklar için Felsefe programının uygulanması düşünülebilir.

### 5.4.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada Çocuklar için Felsefe uygulamasının öğrencilere önemli katkıları olduğu görölmektedir. Bununla birlikte bu konuda az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu sebeple Türkiye de bu programa ilişkin daha fazla çalışma yapılması önerilebilir. Araştırmalar Çocuklar için Felsefenin tanınmasını ve daha da yaygınlaşmasını sağlayabilir.

2. Araştırmada Çocuklar için Felsefe programının eleştirel düşünme becerilerine olan katkısı incelenmiştir. Çocuklar için Felsefe programının yaratıcı düşünme, işbirlikçi düşünme, özenli düşünme becerileri başta olmak üzere birçok beceriyi geliştirdiği iddia edilmektedir. Bu beceriler üzerinde bu programın etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

3. Bu araştırma Türkiye’de Çocuklar için Felsefe programı üzerinde lise kademesinde yapılan ilk kapsamlı çalışmadır. Programın diğer eğitim kademelerindeki öğrenciler üzerinde etkisi incelenebilir.

4. Araştırmada Çocuklar için Felsefe programı, lise düzeyinde öğrenciler ile Felsefe dersinde uygulanmıştır. Felsefe dersinin amaç ve içeriğinin bu program ile uyuşması süreci daha etkin kılmış olabilir. Hem lisede hem de diğer düzeylerde farklı derslerde Çocuklar için Felsefe uygulamasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, A. C. ve Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314.

Ahioğlu Lindberg, E. (2011). Piaget ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 1-10.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32 (144), 71-80.

Alkın Şahin, S. ve Tunca, N. (2015). Felsefe ve Eleştirel Düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2).

Ananiadou, K. ve Claro M. (2009). 21st Century Skills And Competences For New Millennium Learners In Oecd Countries. *OECD Education Working Papers* No. 41.

Arı, D. (2020). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Arısoy, B. (2017). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme erdemleri ve matematik dersine ilişkin tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ay, Ş. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri ve öğrencileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri: Düzce ili örneği*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 191-196.

Baker, M., Rudd, R. ve Pomeroy, C. (2001). Relationships between critical and creative thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51(1), 173-188.

Balcı, H. (2021). *Robotik eğitiminin öğretmenlerin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeyi destekleme eğilimlerine etkisi ve öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.

Barak, M., Ben-Chaim, D., ve Zoller, U. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: a case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37 (1), 353-369.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. ve Rumble, M. (2010). Draft white paper 1: Defining 21st century skills.

Bodur, H. (2010). *İlköğretim dördüncü sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Borisova, S. (2020). *Philosophy For Children Programme As A Tool Leading Toward Independent Thinking*. CER Comparative European Research 2020.

Bozacı, N.P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. *Kaygı*,31, 145-173.

Bozoğlu, Ö. (2008). *Felsefe Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. (Yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112-3134.

Chaffee, J. (2014). *Thinking Critically*. Center for Philosophy and Critical Thinking, City University of New York.

Cotton, K. (1991). Close-Up #11: Teaching Thinking Skills. Retrieved, from Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series.

Çağ Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Öğretmen Davranışlarının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Arasındaki İlişki*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Çalışkan, M. (2019). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 114-134.

Çalışkan, S., Selçuk, G.S. ve Erol, M. (2006). Fizik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Davranışlarının Değerlendirilmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*. 30,73-81.

Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N., ve Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin Analitik Düşünme Becerisinin Gelişimi Üzerine Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Akademik Platform*. 396-408.

Çeviker Ay, Ş., ve Orhan, A. (2020). Farklı eleştirel düşünme öğretim yaklaşımlarının eleştirel düşünme becerisine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 88-111.

Çınar, F. S. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi (Çorum İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kars.

Dasi, M.G. ve Daniel, M.F. (2013). Improving Emotion Comprehension And Social Skills In Early Childhood Through Philosophy For Children. *Childhood & philosophy*. 9(17), 63-89.

Daniel, M.F. (1998). P4C in Preservice Teacher Education: Difficulties and Successes Encountered in Two Research Projects. *Analytic Teaching*. 19 (1),15-28.

Daniel, M. F. ve Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 415-435.

Değirmenci, C. H. (2012). *21. Yüzyılda Liderlik ve İş Dünyası*. İstanbul: Bilge Karınca Yayıncılık.

Demirtaş, V. Y., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Levels of the questions formulated by preschool children during the philosophical inquiry process and the qualities of their answers: philosophy with children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 277-294.

Dewey, J. (1910). *How We Think*, Boston: D.C. Heath

Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamaları, Öz Yeterlik Düzeyleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Dilekli, Y. (2019). *Etkinliklerle Düşünme Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doddington, C. (2008). Critical thinking as a source of respect for persons: A critique. *In Critical thinking and learning*, eds: M.Mason, s. 109–119.

O'Donoghue, B. (2020). *Meraklı Çocuklar İçin Felsefi Hikayeler*. (Çev. İraz Demir). İstanbul: Nemesis Kitap.

Droit, R. P. (2019). *Kızıma Felsefe Öğretiyorum*. İsmail Yerguz (Çev), Ankara: Say Yayınları.

El-Soufi, N. (2019). *Evaluating the impact of instruction in critical thinking on the critical thinking skills of English language learners in higher education* (Doktora tezi). Durham University, Durham.

Eğmir, E. (2020). *Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretimi: Ortaokul Öğrencileri İçin Bir Program Tasarısı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ennis, R. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. *In Teaching teaching skills: Theory and practice*, eds, J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W.H. Freeman and Co.

Ennis, R. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *American Educational Research Association*. 18:3, 4-10.

Eser, E. (2014). Küreselleşme Süreci ve Eğitime Etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 211-224.

- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction- executive summary- the Delphi report*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Ferreira, L. B. M. (2004). *The Role of a Science Story, Activities, and Dialogue modeled on Philosophy for Children in Teaching Basic Science Process Skills to Fifth Graders* (Doktora Tezi). Montclair State University, Upper Montclair, NJ.
- Gardner, S. (1995). Inquiry is no mere conversation. *Critical and Creative Thinking*, 3(2), 38–49.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6,167-173.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L. ve Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 63–89. Retrieved from
- Golding, C. (2007a). Pragmatism, Constructivism and Socratic Objectivity: The Pragmatist Epistemic aim of Philosophy for Children. In 36th Annual (PESA) Conference: Creativity, Enterprise and Policy – New Directions in Education, 6-9 December. Wellington.
- Golding, C. (2007, December). Pragmatism, constructivism and Socratic objectivity: The pragmatist epistemic aim of Philosophy for Children. In *Conference Presentation*.
- Golding, C. (2011). Educating Philosophically: The educational theory of Philosophy for Children, *Educational Philosophy and Theory*, 43:5, 413-414.
- Gözübüyük, D. (2019). *Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünmenin Girişimcilik Becerisi Üzerine Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.

Grogan, G. (2012). *Using computer-based cognitive tools to enable critical thinking* (Doctoral dissertation, University of Birmingham).

Güçray, S. (2001). Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Öz saygı ve Problem Çözme Becerileri Algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (8).

Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. 32, 127-146.

Güneş, F. (2018). Okuma ve Zihinsel Esneklik. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*. 3, 1 – 18.

Gür, Ç. (2011). Çocuklar için felsefe. *In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* , 1312-1318.

Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 89, 69-74.

Halpern, D. F. (2007). *The Nature and Nurture of Critical Thinking*. In R. J. Sternberg, H. L. Roediger III, and D. F. Halpern (Eds.), *Critical thinking in psychology*, 1–14. Cambridge University Press.

Heath, L. S. (2000). *An investigation of critical thinking, critical thinking dispositions, and preferred learning styles of nursing students in a baccalaureate nursing program* (Order No. 9959021). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304659238). Retrieved from

Işıklar, S. (2019). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişti, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Jeevanantham, L.S. (2005) Why teach critical thinking? *Africa Education Review*, 2:1, 118-129.

Jenkins, P. and Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: The impact of promoting philosophy for children on the literate thinking of identified poor readers, aged. *Language and Education*, 24(6), 459-472.

Jensen Jr., R. D. (2015). *The effectiveness of the socratic method in developing critical thinking skills in English language learners* (Yüksek lisans tezi). Grace University, Nebraska.

Kanat, K. (2020). *Sokratik yöntemle göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kane, J. (1985). Philosophy for children. *Journal of Critical Thinking Across the Disciplin*, 5(2), 67-74.

Karabacak, H. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi (Erzurum ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kaya, A. (2019). *İnsani İlişkiler ve İletişim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaya, M. F. (2011). Türkiye ve Almanya'daki coğrafya öğretim programlarının karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 57-78.

Kaya, N. B. (2020). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta Felsefi ve Eleştirel Düşüncenin Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 339-357.

Kennedy, D. (2004). The Role of a Facilitator In A Community Of Philosophical Inquiry. *Published in Metaphilosophy*. 35 (4), 744-765.

Kennedy, D. 2004. The role of the facilitator in a community of philosophical inquiry. *Metaphilosophy*, 35: 744–765.

Kıyasoğlu, E. ve Çeviker Ay, Ő. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7, 240-261.

Kitot, A.K.A., Ahmad, A.R. ve Seman, A.A., (2010). The Effectiveness of Inquiry Teaching in Enhancing Students. Critical Thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 7(C) (2010) 264–273.

Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 1, (1), 39-55.

Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.

Korkut, F. (2005). Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 143-149.

Korkmaz, Ö. Ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.

Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Lamb, S., Maire, Q. ve Doecke, E. (2017). Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review. Retrieved from .

Leng, L. (2015). *The role of philosophical inquiry in helping high school students engage in learning and seek meaning in lives*. (Doktora tezi). University of Hawai'i at Manoa, USA

Lewis, A. ve Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 131- 137.

Lipman, M. (1973). *Philosophy for children*. US Department of Health, Education & Welfare. National Institute of Education.

Lipman, M., Sharp, M. A. ve Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. New York: Teachers College Press.

Lipman, M. (1998) Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program, *The Clearing House*, 71:5, 277-280.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

Lone, J. M. (2017). *Filozof Çocuk*. (Çev. Gülsün Arıkan). İstanbul: Sola Yayınları.

Lyle, S. (2000). Narrative Understanding. *Curriculum Studies*, 32 (1), 45-63

Marashi, S.M. (2008). Teaching Philosophy to Children: A New Experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27 (1), 12-15.

Mason, M. (2007) Critical Thinking and Learning, *Educational Philosophy and Theory*, 39:4, 339-349.

Marin, L. M. ve Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 1–13.

Mazuro, C.J. (2006). A measure of the student perspective and its influence on the development of critical thinking. (Doktora tezi). University of Liverpool, Liverpool.

Miller, R. D. (2009). *Developing 21st Century Skills Through The Use of Student Personal Learning Networks*. (Yüksek lisans tezi). North Central University, Prescott Valley, Arizona.

Murat, A. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları ile Stem'e Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Moriyon, G., Rebollo, F. I., Colom, R. ve García-Moriyón, F., (2005). Evaluating Philosophy with Children: A Meta-Analysis. In *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 14-22.

Naseri, S., Gorjian, Z., Ebrahimi M. R. ve Niakan, M. (2017). Critical Thinking in P4C (Philosophy for Children) Educators: An Intervention Study. *International Journal of Scientific Study*, 5 (7), 108-113

Nishiyama, K. (2018) Using the community of inquiry for interviewing children: theory and practice, *International Journal of Social Research Methodology*, 21:5, 553-564

Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 8,40-45

Nosich, G. M. (2018). *Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi*. Çev. Birsal Aybek. Ankara: Anı yayıncılık.

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030.

Orhan, A. (2021). *Farklı yaklaşımlarla yürütülen eleştirel düşünme öğretiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine, eğilimlerine ve çevresel tutumlarına etkisi*. (Doktora tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce

Okur, M. (2008). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılganlık, İş birliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul

Öncü, E. Ç., (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özçelik, A. D. Ö. ve Tuğluk, M., N., (eds.). (2018). *Eğitim ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe Sınıfı İlkokul Öğretim Programlarıyla Bütünleştirilmiş Çocuklarla Felsefe Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özkaya, Ö. M. (2018). *Eleştirel düşünmeye ilişkin sınıf-içi engellerin kaldırılmasına yönelik etkinliklerin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşüncelerine ve öz-yeterlik inançlarına etkisi*. (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Urfa.

Öztürk, N. (2006). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas

Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde Yaratıcı Düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 77-84.

Pekkarakaş, E. (2020). *Okul Öncesi Eğitim Döneminde Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir.

Pacillo, M. A. (2010). *Community of inquiry and the intersection of epistemology and pedagogy: A grounded theory analysis*. (Doktora tezi). Montclair State University. New Jersey.

Partnership for 21st Century Skills (2009). *Curriculum and instruction: A 21st century skills implementation guide*. The Partnership for 21st Century Skill.

Paul, R. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Santa Rosa CA: Foundation for Critical Thinking.

Patchamuthu, S. (2020). *The development of critical thinking skills in engineering foundation year: an exploratory study into theory and practice at UK universities*. (Southampton Üniversitesi).

Polat, Ç. Odabaşı H. (2008). *Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya.

Polat, S. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi*. (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Rahdar, A., Pourghaz, A. And Marziyeh, A. (2018). The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and SelfEfficacy. *International Journal of Instruction*, 11(3), 539-556.

Ruggiero V.R. (1990) *Beyond Feelings. A Guide to Critical Thinking*, 3rd edn. Mayfield Publishing, Mountain View.

Sağ, V. (2003). Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 27 (1). 11-25.

Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*. 30, 193-200.

Schreglmann, S. (2016). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretimi özelliğine sahip eğitsel arayüz ile desteklenmiş eğitim yazılımının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine olan etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sharp, A. M., Reed, R. F. (1992). *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Shim, W. ve Walczak, K. (2012). The impact of faculty teaching practices on the development of students' critical thinking skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24, 16–30.

Siegel, H. (1990) *Educating Reason: Rationality, critical thinking and education* (London, Routledge).

Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sormaz Öğüt, F. (2019). *Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe*. (Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Splitter, L. J. (1991). Critical thinking: what, why, when and how. *Educational Philosophy and Theory*. 23 (1), 89-109.

Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (2004). Retracted article: Successful intelligence in the classroom. *Theory into practice*, 43(4), 274-280.

Sternberg, R.J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. 18, (1), 87–98.

Snyder, L.G. and Snyder, M. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, L (2):90-99.

Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi*. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Tok, E. (2008). *Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.

Türksoy, N. (2020). *Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Sorgulamaya Yönelik Görüşlerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı: Bir Karma Yöntem Araştırması*. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya.

Trickey, S. ve Topping, K.J. (2004) 'Philosophy for children': a systematic review, *Research Papers in Education*, 19:3, 365-380.

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning For Life In Ourtimes.

Wagner, T. (2008). Rigor Redefines: The Seven Survival Skills for Careers, College, and Citizenship. Advisors Corner.

Wells, K. (2009) Learning and Teaching Critical Thinking: From a Peircean Perspective, *Educational Philosophy and Theory*, 41:2, 201-218.

Williams, S. (1993). *Evaluating the effects of philosophical enquiry in a secondary school*. Village Community School Philosophy for Children Project.

Worley, P. (2020). Felsefe Makinesi. T. Esebek, Büyükuğurlu (Çev.). İstanbul: Paraşüt Kitap.

Vansieleghem, N., Kennedy D. (2011). Introduction: What is philosophy for children, what is philosophy with children-after Matthew Lipman. *Journal of Philosophy of Education*, 45, 2.

Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z. ve Wang, C. C. (2018). Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 13-33.

Yaşar, M.C. ve Aral, N., (2010). Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 201-209.

Yıldırım, B. (2010). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrenci hemşirelerde eleştirel düşünme gelişimine etkisi* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Yılmaz, K. (2019). *Eleştirel ve Analitik Düşünme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



**EKLER****EK 1: Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Sertifikası**

## EK 2: Çocuklar İçin Felsefe Örnek Ders Planları

## ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE P4C DERS PLANI

<b>ATÖLYE ADI</b>	ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE
<b>TARİH</b>	20.08.2021
<b>TEMA</b>	Güç, iyi olanı yapmak, ahlaki sorumluluk.
<b>HEDEF DAVRANIŞLAR</b>	-Sorgulama becerisi kazanır. -Argüman geliştirme becerisi kazanır. -Kendi fikirlerini özgürce ifade eder. -Değerlerin anlamını fark eder.
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Soru-cevap, Tartışma
	<p><b>1.Aşama:</b> Sürece başlamadan önce öğrencilerin ısınması için kısa bir etkinlik yapılabilir. Bu etkinlik süper kahramanlar hakkında olabilir. Öğrencilere “Nasıl bir süper kahraman olurdun? Hangi süper güçlerin olurdu? Soruları sorulabilir.</p> <p><b>2.Aşama:</b> Uyarı olarak, öğrencilere Gyges’in Yüzüğü adlı hikâye sunulur.</p> <p><b>UYARAN:</b> Antik Yunan’da yaşayan Gyges adındaki kişi, Atina’ya kilometrelerce uzaklıkta bir ormanda kaybolur. Sarmaşıklarla gizlenmiş bir mağara bulur ve oraya girer. Elinde meşale ile mağarada dolaşır. Ve tahtın üzerinde duran bir iskelet ile karşılaşır. İskeletin önemli birine hatta bir krala ait olduğunu düşünür. İskeleti incelerken, parmağında altın bir yüzük olduğunu görür ve bu yüzüğü kendine ganimet olarak alır. Mağaradan kaçarken sesler duyar ve korku içinde oradan uzaklaşır. Eve geldiğinde bir şeyi fark eder ve yüzüğü parmağına taktığında üzerindeki her şeyle birlikte görünmez olduğunu anlar.</p> <p><b>3. Aşama:</b> Öğrencilerin hikâyeyi daha iyi kavramaları için “kavrama zamanı” yöntemi ile 3 dakika süre verilir. Bu yöntem de öğrenciler hikâye hakkında düşünür. Kendi aralarında hikâyeyi konuşabilir. Bu sayede de karmaşık olan hikayeler daha anlaşılır olur. Süre sonunda gönüllü olan bir veya iki öğrenciden hikâyeyi kısaca özetlemesi istenir.</p> <p><b>4.Aşama:</b> Öğrencilerin hikâye ile ilgili soruları not edilir. Tahta kullanılabilir. En çok sorulan sorular işaretlenebilir.</p> <p><b>5.Aşama:</b> Sorular arasında bağlantılar kurularak tartışmayı</p>

	<p>başlatacak önemli soru belirlenir.</p> <p><b>6. Aşama:</b> Soruşturma sürecini başlatacak olan 1. ve 2. açık soru sorulur.</p> <p><b>Açık soru 1:</b> Görünmezlik yüzüğü sende olsaydı ne yapardın? (Bu sorular süreçte değişebilir. Kolaylaştırıcı için örnek olması sebebi ile hazırlanmıştır.)</p> <p>Açık soru 1 tahtanın ortasına yazılabilir. Çocukların cevapları ile bir kavram haritası çıkarılabilir. Daha sonra ikinci açık soruya geçilir.</p> <p><b>Açık soru 2:</b> Sizce ne yapmak doğru olurdu?</p> <p>Öğrencilerin cevapları tekrar kavram haritası kullanılarak tahtaya yazılır. Öğrencilerin açık soru 1 ve açık soru 2'ye verdikleri cevaplar arasında farklar oldu mu? Bunun bir listesi yapılarak değerlendirilebilir.</p> <p><b>Gizli sorular:</b> Doğru olan şeyi yapmalı mısınız?</p> <p>Sadece canınızın istediğini mi yapmalısınız?</p> <p>Eğer kimse sizin yaptığınızı bilmeyecek olsa, canınız ne isterse yapmalı mısınız?</p> <p>Eğer yakalanmayacağınızı bilseydiniz, canınızın istediğini yapar mıydınız?</p> <p>Bu sorular eğer durum böyle olsaydı yöntemi ile ilgilidir. Ve tartışma sürecinin derinleşmesini sağlayabilir.</p> <p>Her zaman iyi olanı mı yapmalıyız? Neden?</p> <p><b>7. Aşama:</b> Bu aşamada öğrenciler tartışma sürecinde birbirlerini dikkatle dinler ve birbirlerinin düşüncelerini geliştirir. Soruşturma süreci derinleşir.</p> <p><b>8. Aşama:</b> Açık soruların kavram haritası ile sunulması ile bu aşama 6. Aşamayla birlikte uygulanmış olur.</p> <p><b>9. Aşama:</b> Değerlendirme aşamasıdır. Öğrencilerden aşağıda verilen tabloyu doldurmaları ve yazdıklarını paylaşmaları istenir. Öğrencilerin soruları ve fikirleri değerlendirilir.</p> <table border="1" data-bbox="580 1738 1402 1897"> <tr> <td data-bbox="580 1738 991 1897">Tartışma sürecinde cevabını aradığımız büyük sorular:</td> <td data-bbox="991 1738 1402 1897">Tartışma sonunda kafamda oluşan büyük fikirler:</td> </tr> </table>	Tartışma sürecinde cevabını aradığımız büyük sorular:	Tartışma sonunda kafamda oluşan büyük fikirler:
Tartışma sürecinde cevabını aradığımız büyük sorular:	Tartışma sonunda kafamda oluşan büyük fikirler:		

## ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE P4C DERS PLANI

<b>ATÖLYE ADI</b>	ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE
<b>TARİH</b>	10.03.2021
<b>TEMA</b>	İyilik, Kötülük, Yaşam, Ölüm, Doğa, İnsan
<b>HEDEF DAVRANIŞLAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Farklı görüşlere eşit mesafede yaklaşmayı kazanır.</li> <li>-Kavramsal ifadelerde tutarlılık sağlama becerisi kazanır.</li> <li>-Eleştirel düşünme becerisi kazanır.</li> <li>-Soru sorma becerisi kazanır.</li> </ul>
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	Soru-cevap, Tartışma
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ</b>	<p><b>1.Aşama:</b> Isınma etkinliği sürenin kısa olması sebebiyle atlanabilir.</p> <p><b>2.Aşama:</b> Uyarı olarak, Özge Özdemir'in Felsefe Sınıfı kitabından "İki Meyveli Ağaç" hikayesi öğrencilere sunulur.</p> <p><b>UYARAN:</b> <i>Yıllar evvel, güneşin kavurduğu bir diyarda, kuraklığa mahkûm olmuş topraklarda artık hiçbir şey yeşermiyormuş. Ülkede yaşayan insanlar açlıkla mücadele ediyormuş. Ama bu çölün kalbinde, capcanlı yapraklarıyla muhteşem güzellikte bir ağaç yaşıyormuş.</i></p> <p><i>Bu ağaç, iştah kabarttığı kadar korkuda salarmış bakanların yüreğine. Gövdesinin iki yanından iki kocaman dal uzanmış göklere. Efsaneye göre, dallarından birindeki meyveler öldürecek kadar zehirli, diğerindeki meyveler çok besleyici ve şifalıymış. Ancak kimse hangi dalın ölüm hangi dalın yaşam olduğunu bilmiyormuş. Bu nedenle insanlar birbirinin tıpatıp aynısı olan bu meyvelerden sakınıyormuş.</i></p> <p><i>Bir gün bir anne, güçten düşmüş çocuklarını kurtarmak için ağacın meyvesini tatmaya karar vermiş. Meyveden bir ısırık almış ve ölmemiş! Haber hemen tüm köye yayılmış: Hiçbir tehlikeye girmeden nasıl besleneceklerini biliyorlarmış artık. Tüm köy halkı koşarak bu lezzet şölenine katılmış. Ertesi sabah geldiklerinde ağacın yeniden leziz meyvelerle dolup taşığını görmüşler. Artık açlık diye bir sorunları yokmuş, kıtlık sona ermiş!</i></p> <p><i>Bu arada, zehirli meyveleri taşıyan dal gitgide büyüyen bir korku ve nefrete neden olmuş. Bunun üzerine köyün muhtarı</i></p>

	<p><i>dalın kesilmesi gerektiğine karar vermiş ve adamlarına emretmiş.</i></p> <p><b>3. Aşama:</b> Öğrencilerin hikâyeyi daha iyi kavramaları için “kavrama zamanı” yöntemi ile 3 dakika verilir. Öğrenciler kendi aralarında hikâyeyi konuşabilir. Gönüllü olan birkaç öğrenciden hikâyeyi kısaca özetlemesi istenir.</p> <p><b>4.Aşama:</b> Öğrencilerin hikâye ile ilgili soruları tahtaya yazılır. Hikâye ile ilgili çok fazla soru ortaya çıkıyorsa veya istenilen düzeyde soru yoksa kolaylaştırıcı, bu aşamada öğrencilere ufak yönlendirmeler yapabilir.</p> <p><b>5.Aşama:</b> Sorular arasında bağlantılar kurularak tartışmayı başlatacak önemli soru belirlenir. Sorular arasında benzer sorular var mı? En çok hangi konu hakkında sorular var? Bu ve buna benzer sorular ile öğrencilerle birlikte süreci başlatacak olan açık soru belirlenmelidir.</p> <p><b>6. Aşama:</b> Soruşturma sürecini başlatacak olan açık soru sorulur.</p> <p><b>Açık soru 1:</b> Zehirli meyvelerin olduğu dal kesilsin mi, kesilmesin mi?</p> <p><b>7. Aşama:</b> Bu aşamada soruşturma süreci derinleştirilir. Öğrenciler birbirlerinin görüşlerini destekleyen veya desteklemeyen argümanlar sunabilir. Kolaylaştırıcı olarak onların süreçte birbirleri ile etkili bir şekilde tartışmaları için yönlendirme yapılabilir. Kolaylaştırıcı bu süreçte karşılık soruları ile tartışmayı derinleştirebilir.</p> <p><b>Karşılık sorusu:</b> Ağacın kesilmesi doğanın dengesini bozar mı?</p> <p><b>Açık soru 2:</b> İyilik ve kötülük bir arada var olabilir mi?</p> <p><b>8. Aşama:</b> Açık soru 1 sorulduktan sonra bu soruya verilen cevaplar ile bir kavram haritası çıkartılabilir. Açık soru 2 sorulunca da kavram haritası kullanılabilir.</p> <p><b>Açık soru 3:</b> İnsan ve doğa ilişkisi nedir?</p> <p><b>9. Aşama:</b> Öğrencilerin süreci değerlendirmesi için; aşağıdaki tablo kullanılabilir. Ve sınıfta hep birlikte değerlendirilebilir.</p> <table border="1" data-bbox="576 1789 1401 1892"> <tr> <td data-bbox="576 1789 991 1892">İnsan ve doğa ilişkisi hakkında ne biliyordum?</td> <td data-bbox="991 1789 1401 1892">İnsan ve doğa ilişkisi hakkında ne öğrendim?</td> </tr> </table>	İnsan ve doğa ilişkisi hakkında ne biliyordum?	İnsan ve doğa ilişkisi hakkında ne öğrendim?
İnsan ve doğa ilişkisi hakkında ne biliyordum?	İnsan ve doğa ilişkisi hakkında ne öğrendim?		

## EK 3: Düzce Üniversitesinden Alınan Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.01.2022-132225

T.C.  
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI  
1

KARAR SAYISI  
2022/5

KARAR TARİHİ  
27.01.2022

KARAR NO: 2022/5

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans programı öğrencisi Ayşe KORLA ÖZTURK'ün "**Çocuklar İçin Felsefe Programının 10. Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi**" başlıklı çalışması kapsamında uygulamak istediği veri toplama araçları Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

## EK 4: Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
DÜZCE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-20-43601031  
Konu : Araştırma İzin Onayı  
( Ayşe KORLA ÖZTÜRK)

15/02/2022

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.  
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün (Lisansüstü Eğitim Enstitüsü) 03/02/2022 tarihli ve E-63781167-100-133369 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayşe KORLA ÖZTÜRK' ün "**Çocuklar için Felsefe Programının 10. Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi** " konulu tez çalışması gereği Arsal Anadolu Lisesi öğrencilerine ve öğretmenlerine ölçek uygulamak istemektedir. Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmadan, sadece bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, ölçeklerin salgın hastalık döneminde çevrimiçi iletişim araçları ile uygulanması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ  
İl Millî Eğitim Müdürü

## OLUR

Yakup TATOĞLU  
Vali.a  
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Komisyon Kararı(1 Adet)
- 2-Araştırma Araçları(9 Sayfa)
- 3-Araştırma Önerisi(1 Sayfa)
- 4-Başvuru Formu(5 Sayfa)
- 5-Araştırma İzni Taahhünamesi(1 Adet)

Adres : DÜZCE VALİLİĞİ D. BLOK

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Bilgi için: AKIN ÜZÜM-DAHİLİ:1622Telefon No : 0 (380) 524 13 80  
E-Posta: isticatistik81@meb.gov.tr  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.trUnvan : Teknisyen  
İnternet Adresi: duzce.meb.gov.tr  
Faks:3805241383

## EK 5: Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1

**Ad:****Soyad:****Tarih:****ELEŞTİREL DÜŞÜNME YAZILI TESTİ 1**

Filozof Robert Nozick tarafından tasarlanan “Deney Makinası” olarak bilinen düşünme deneyi şu şekildedir. *“İstedığınız her şeyi yapmanızı sağlayan bir deney makinası olduğunu farz edin. Süper nöropsikologlar, harika bir roman yazdığınızı, arkadaş edindiğinizi ya da ilginç bir kitap okuduğunuzu düşünün ve hissedin diye beyninizi uyarır. Her zaman, beyninize bağlı elektrotlarla dolaşırsınız. Arzuladığınız şeyleri önceden programlayarak bu makinayı fişe takmak ister misiniz? Elbette, makinaya bağlı olduğunuzu unutacak ve hepsinin gerçek olduğunu düşüneceksiniz.”*

Yukarıdaki düşünme deneyinden yola çıkarak gerçek mi yapay mı ayırt edemeyeceğiniz kadar gerçekçi olan bu makinede tüm hayatınızı zevk içinde geçirebileceksiniz. Makineye bağlanmak ya da bağlanmamak konusunda kararınız nedir? Kararınızı gerekçesi ile açıklar mısınız? Sizce doğru kararı verdiniz mi? Düşünme sürecinde kararınızı verirken hangi kriterleri kullandınız? Kullanılabilecek en uygun kriterler bunlar mıydı?

## EK 6: Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 2

**Ad:****Soyad:****Tarih:****ELEŞTİREL DÜŞÜNME YAZILI TESTİ 2**

Peter Worley tarafından oluşturulan Neredesin? hikayesinden uyarlanarak oluşturulan “Bein Değişimi” düşünme deneyi şu şekildedir. Diyelim ki çok uzun zaman sonra gelecekte çok yakın bir arkadaşın var. Kendinde sevdiğin birçok özellik var. Ama yakın arkadaşın da sana göre çok popüler ve güzel (yakışıklı). Aslında arkadaşında senin birçok özelliğini beğeniyor. O da senin çalışkan ve zeki olduğunu düşünüyor. Hatta o sen, sende o olmak istiyorsun. Ve sonunda birlikte beyin değişimi yapan bir şirkete gidiyorsunuz. Burada insan beyinleri başka birinin vücuduna yerleştirilebiliyor. Şirket size bütün riskleri anlatıyor ve bu uygulamanın bir geri dönüşü olmadığını söylüyor. Şimdi karar vermek zorundasın. Beyninin başka bir vücuda yani olmak istediğin kişinin vücuduna yerleşmesini ister misin?

Kararın ne olurdu? Kararını gerekçesi ile açıklar mısın? Sence doğru kararı verdin mi? Düşünme sürecinde kararını verirken hangi kriterleri kullandın? Kullanılabilecek en uygun kriterler bunlar mıydı?

## EK 7: Eleştirel Düşünme Bütünsel Rubriği

**ELEŞTİREL DÜŞÜNME BÜTÜNSEL RUBRİĞİ**

Bireylerin eleştirel düşünmesi, sağlam kanıtlara dayalı argümanlar oluşturmayı gerektirir. Buna karşılık, fikir, yakın fikirlilik veya mantıksızlık, eleştirel düşünme eksikliğini yansıtır. Bu gibi durumlarda, kişi yalnızca geçerli, destekleyici kanıtlara dayanmayan önyargıları ifade eder. Aşağıdaki ölçekte 4, en yüksek eleştirel düşünme düzeyini (A) temsil eder, ardından 3 (C), 2 (D) ve 1 (F) gelir.

**4: En yüksek Eleştirel Düşünme Düzeyi (A)** Aşağıdakilerin tümünü veya hemen hemen tümünü tutarlı bir şekilde yapar.

1. Kanıtları, ifadeleri, soruları doğru bir şekilde yorumlar.
2. Öne çıkan argümanları (nedenler ve iddialar) lehte ve aleyhte belirler.
3. Başlıca alternatif bakış açılarını düşünceli bir şekilde analiz eder ve değerlendirir.
4. Garantili, makul, yanıltıcı olmayan sonuçlar çıkarır.
5. Temel sonuçları ve prosedürleri gerekçelendirir, varsayımları ve nedenleri açıklar.
6. Kanıtların ve nedenlerin götürdüğü yere adil bir şekilde yaklaşır.

**3: Kabul edilebilir düzey (C)** Aşağıdakilerin çoğunu yapar.

1. Kanıtları, ifadeleri, soruları doğru bir şekilde yorumlar.
2. İlgili argümanları (nedenler ve iddialar) lehte ve aleyhte belirler.
3. Belirgin alternatif bakış açılarının analizlerini ve değerlendirmelerini sunar.
4. Garantili, yanıltıcı olmayan sonuçlar çıkarır.
5. Bazı sonuçları veya prosedürleri gerekçelendirir, nedenlerini açıklar.
6. Kanıtların ve nedenlerin götürdüğü yere adil bir şekilde yaklaşır.

**2: Kabul edilemez düzey (D)** Aşağıdakilerin çoğunu yapar.

1. Kanıtları, ifadeleri, soruları yanlış yorumlar.
2. Güçlü, ilgili karşı argümanları belirleyemez.
3. Belirgin alternatif bakış açılarını görmezden gelir veya yüzeysel olarak değerlendirir.
4. Yersiz veya yanlış sonuçlara varır.
5. Birkaç sonucu veya prosedürü haklı çıkarır, nadiren nedenleri açıklar. Kanıtlar veya sebepler ne olursa olsun, kişisel çıkar veya önyargılara dayalı görüşleri korur veya savunur.

**1: Zayıf düzey (F)** Aşağıdakilerin tümünü veya hemen hemen tümünü tutarlı bir şekilde yapar.

1. Kanıtların, ifadelerin, soruların, bilgilerin veya başkalarının bakış açılarının önyargılı yorumlarını sunar.
2. Güçlü, ilgili karşı argümanları belirleyemez veya aceleyle reddeder.
3. Belirgin alternatif bakış açılarını görmezden gelir veya yüzeysel olarak değerlendirir.
4. Yanlış veya alakasız sebepler ve dayanaksız iddialar kullanarak iddiada bulunur.
5. Sonuçları veya prosedürleri doğrulamaz veya sebepleri açıklamaz.
6. Kanıtlar veya sebepler ne olursa olsun, kişisel çıkar veya önyargılara dayalı görüşleri korur veya savunur.
7. Yakın görüşlülük veya akla düşmanlık gösterir.



## EK 8: Kişisel Bilgi Formu

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili öğrenciler, aşağıda kişisel bilgilerinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Bu sorular araştırmamızda kullanılacak, bu amaç dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Yanıtlarınız ve kişisel bilgileriniz kimse ile paylaşılmayacaktır. Zaman ayırdığınız için ve katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

1. Adınız Soyadınız:
2. Sınıfınız:
3. Cinsiyetiniz:
4. Kaç kardeşiniz:
5. Anne ve babanızın eğitim durumu nedir? İşaretleyiniz.

	<b>Anneniz</b>	<b>Babanız</b>
Okur-yazar değil		
Okuryazar		
İlkokul mezunu		
Ortaokul mezunu		
Lise mezunu		
Üniversite mezunu		
Yüksek lisans/Doktora mezunu		

6. Anne ve babanızın mesleği/işi nedir? İşaretleyiniz.

<b>Anneniz</b>	<b>Babanız</b>

7. En çok hoşlandığınızı aktiviteler nelerdir? (Bilimsel, sportif, kültürel).

8. Aşağıdaki özelliklerden sahip olduğunuzu düşündüğünüz maddeyi işaretleyiniz.

- |  |   |                                    |
|--|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Araştırmacı       | <input type="checkbox"/> Düşünmeye önem veren | <input type="checkbox"/> Güvenilir |
| <input type="checkbox"/> Girişken          | <input type="checkbox"/> Özenli               | <input type="checkbox"/> İnatçı    |
| <input type="checkbox"/> Sabırsız          | <input type="checkbox"/> Yaratıcı             | <input type="checkbox"/> Unutkan   |
| <input type="checkbox"/> Risk alabilen     | <input type="checkbox"/> Kıskanç              | <input type="checkbox"/> Konuşkan  |
| <input type="checkbox"/> Sorumluluk sahibi | <input type="checkbox"/> Düzensiz             | <input type="checkbox"/> Dürüst    |
| <input type="checkbox"/> Dikkatsiz         | <input type="checkbox"/> Özgüvenli            | <input type="checkbox"/> Sinirli   |
| <input type="checkbox"/> İnsancıl          | <input type="checkbox"/> Aceleci              | <input type="checkbox"/> Tembel    |
| <input type="checkbox"/> Sorgulayıcı       | <input type="checkbox"/> Çalışkan             | <input type="checkbox"/> Duyarlı   |

## EK 9: Öğrenci Görüşme Formu

**ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

Merhaba....., hoş geldin. 12 hafta boyunca sizlerle çocuklar için felsefe programını uyguladık, hikayeler ve sorular eşliğinde felsefi sorgulama yaptık. Bu süreçle ilgili duygu ve düşüncelerin bu programı değerlendirmemiz için önemli. Bu sebeple sana birkaç soru sormak istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık olarak 40 dakika sürecektir. İznin olursa görüşmemizi sonradan yazıya dökülebilmek için ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bundan rahatsızlık duyarsan kullanmayabilirim. Konuştuklarımız araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak, kimlik bilgin paylaşılmayacaktır. Duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmen verilerin sağlıklı olmasını sağlayacağından önemli. Dilersen görüşmeyi istediğin anda kesebilirsin. Bana zaman ayırdığın için çok teşekkür ederim. Hazırsan görüşmeye başlayabiliriz.

**Ayşe Korla Öztürk**

**Tarih:**

**Saat:**

**Rumuz:**

**Cinsiyet:**

Felsefe dersini mecbur olmasa alır mısın?

Felsefe ile ilgili ders dışında yaptığın herhangi bir çalışma var mı?

**GÖRÜŞME SORULARI**

1. Çocuklar için felsefe programının sınıfınızdaki uygulaması hakkında düşüncelerin nedir?
2. Felsefe dersinde çocuklar için felsefe programı uygulamalarını yapılması sence bu dersi nasıl etkiledi? Bu uygulamanın felsefe dersinde yer almasını ister misin?
3. Yaptığımız uygulamayı nasıl değerlendiriyorsun?  
Hikayeleri nasıl buldun?  
Daha çok beğendiğin hikayeler hangileriydi? Neden?  
Daha az beğendiğin hikayeler hangileriydi? Neden?  
Hikayelerle ilgili sorular için ne düşünüyorsun?  
Tartışma sürecini nasıl buldun?  
Sana katkısı oldu mu?  
Uygulama sürecinde ne tür sorunlar yaşandı?  
Bu sorunlar nasıl çözülebilir?
4. Felsefe dersine karşı duygu ve düşüncelerin bu uygulamadan önce nasıldı?  
Çocuklar için felsefe programı uygulamasından sonra duygu ve düşüncelerinde değişiklik oldu mu? Neden?
5. Bu uygulamanın düşünme becerilerine etkisi hakkında görüşün nedir?
6. Bu dersi yeniden işlerken sence neleri değiştirmeliyiz?
7. Başka ne söylemek istersin?

## EK 10: Öğretmen Görüşme Formu

**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Değerli öğretmenim, ilk olarak araştırma sürecine ayırdığınız zaman ve emeklerinizden dolayı çok teşekkür ederim. 12 hafta boyunca çocuklar için felsefe programını uyguladık ve bu programın eleştirel düşünme becerisine olan etkisini araştırmaktayız. Bu sebeple uygulama sürecini gerçekleştiren ve uygulamanın etkilerini gözlemleyen kişi olarak sizin görüşleriniz çok değerlidir. Görüşmemiz yaklaşık olarak 40 dakika sürecektir. İzniniz olursa görüşmemizi sonradan yazıya aktarabilmek amacıyla ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bundan rahatsızlık duyarsanız kullanmayabilirim. Söyledikleriniz araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak, kişisel bilgileriniz ve isminiz paylaşılmayacaktır. Hazır olduğunuz takdirde görüşmeye başlayabiliriz.

**Ayşe Korla Öztürk**

**Tarih:**

**Saat:**

**GÖRÜŞME SORULARI**

1. Çocuklar için felsefe programının sınıfınızdaki uygulaması hakkında düşünceleriniz nelerdir?  
Sondaj: Bu programın olumlu ve olumsuz yanları neler oldu? Açıklar mısınız?
2. Bu programının öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi oldu mu?  
Sondaj: Etkisi varsa nasıl olduğunu açıklar mısınız?
3. Uygulama sürecine yönelik görüşleriniz nelerdir? (Ders planları, ısınma etkinlikleri, uygulama ve değerlendirme süreci)  
Sondaj: Sizce planlar yeterli miydi?  
Planlanan şekilde uygulayabildiniz mi?  
Tartışma sürecinin öğrencilere katkıları oldu mu?  
Öğrencilerin bu uygulamaya tepkileri nasıldı?
4. Uygulama sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
5. Sorunlara yönelik nasıl bir çözüm önerisinde bulunabilirsiniz?
6. Çocuklar için felsefe programının felsefe dersinde kullanılması konusundaki görüşleriniz nedir?
7. Çocuklar için felsefe programını dersinizde yeniden kullanmak konusunda görüşünüz nedir?  
Planlama, uygulama, hikâye seçimi vb. konularda yeni uygulama süreçleri için neler önerirsiniz?
8. Başka neler söylemek istersiniz?

## EK 11: Öğrenci Yansıtıcı Günlüğü

<b>YANSITICI GÜNLÜK (ÖĞRENCİ)</b>		
<b>Bu günkü Felsefe dersinde;</b>	<b>Olumlu görüşüm ve nedeni</b>	<b>Olumsuz görüşüm ve nedeni</b>
Davranışlarımla ilgili		
Düşüncelerimle ilgili		
Duygularımla ilgili		
Kazandıklarım (Öğrendiklerim)		
Görüşlerim		
Eklemek istediklerim		

## EK 12: Ders Gözlem Formu

<b>Ders Gözlem Formu</b>			
<b>Tarih:</b> <b>Hafta:</b> <b>Gözlem sürecinde dikkat edilecek noktalar.</b>	<b>Öğretmen</b>	<b>Öğrenci</b>	<b>Ortam</b>
Isınma etkinliğinin uygulama süreci.			
Planlardaki uyarının sunulması ve anlaşılması.			
Açık uçlu sorular ve gizli soruların kullanılması.			
Araştırma sürecinin derinleştirilmesi çabası.  (Süreci derinleştirmeye yönelik ek soruların sorulması, öğrenciye gerektiğinde yönlendirme yapılması ve etkili geri bildirim verilmesi.)			
Değerlendirme aşamasının uygulanması			

Kolaylaştırıcının kişisel görüşlerini yansıtmaması.			
Süreçte tahta, kavram haritası, tablo vb. araçların kullanılması.			
Zamanın etkili kullanılması.			
<b>Genel olarak süreçte eleştirel düşünmeyi etkileyebilecek gözlemler</b>			
<b>Yorumlama</b> (Durum, veri, olay, yargı vb. kriterleri kategorize etme, önemini belirleme, anlamını netleştirme.)			
<b>Analiz</b> (Karşılaşılan fikirleri analiz etme, sorunun çözümüne ilişkin önermeleri tanımlama, analiz etme ve doğruluğuna karar verme.)			

<p><b>Çıkarım yapma</b> (Mantıklı sonuçlara ulaşmak için gerekli unsurları belirleme, kanıtların sıralama, sınıflandırma ve bu kanıtları değerlendirme, varsayım ve hipotezler oluşturma.)</p>			
<p><b>Değerlendirme</b> (Ele alınan iddiaların, önermelerin güvenilirliğini ve çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirme.)</p>			
<p><b>Açıklama</b> (Sonuçların temellendirdiği kavramsal bağlamsal değerlendirmeler ile ölçüt ve delile dayalı değerlendirmeleri ifade etmesi ve gerekçelendirmesi, akıl yürütmesini güçlü argümanlar şeklinde sunması.)</p>			
<p><b>Öz düzenleme</b> (Kişinin kendi çıkarımlarını, analiz ve değerlendirme becerilerini kullanarak incelemesi, kendi hatalarının, eksikliklerinin ve sınırlılıklarının farkına vararak kendi düşünce sistemini düzenlemesi)</p>			

## EK 13: Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 2 Değerlendirme 4 (En Yüksek Eleştirel Düşünme Düzeyi) Örneği

Tarih: 20.05.2022

### ELEŞTİREL DÜŞÜNME YAZILI TESTİ 2

Peter Worley tarafından oluşturulan Neredesin? hikayesinden uyarlanarak oluşturulan "Beyin Değişimi" düşünme deneyi şu şekildedir. Diyelim ki çok uzun zaman sonra gelecekte çok yakın bir arkadaşın var. Kendinde sevdiğin birçok özellik var. Ama yakın arkadaşın da sana göre çok popüler ve güzel (yakışıklı). Aslında arkadaşında senin birçok özelliğini beğeniyor. O da senin çalışkan ve zeki olduğunu düşünüyor. Hatta o sen, sende o olmak istiyorsun. Ve sonunda birlikte beyin değişimi yapan bir şirkete gidiyorsunuz. Burada insan beyinleri başka birinin vücuduna yerleştirilebiliyor. Şirket size bütün riskleri anlatıyor ve bu uygulamanın bir geri dönüşü olmadığını söylüyor. Şimdi karar vermek zorundasın. Beyninin başka bir vücuda yani olmak istediğin kişinin vücuduna yerleşmesini ister misin?

Kararın ne olurdu? Kararını gerekçesi ile açıklar mısın? Sence doğru kararı verdin mi? Düşünme sürecinde kararını verirken hangi kriterleri kullandın? Kullanılabilecek en uygun kriterler bunlar mıydı?

Böyle bir şey ele geçince reddetmek mümkün değil fakat ben istemedim sanırım. Bence bir boşko olmak gecici bir hevestir. Mesela hayatımızın belli bir döneminde farklı bir şatıyo zikirken ilerleyen zaman içerisinde boşkosına gireriz. Buna bakarak bence bu isteğimiz gecici bir heves olur. Her zaman kendimize baksak olmalı ve ego olarak değil de 52 sevgi içinde her zaman en iyisi olduğumuzu bilmeliyiz. Bir iki cümle öncesinde de dediğim gibi aslında. Bunu göe Enre alırsak bence vereceğim en doğru karardı. Gecici heveslere aldatılmadığız.

Aslında düşünürken baya bir acizlik ve sorgulama içine girdim, kendi isteklerimi, heveslerimi, geleceği baş aldım kararımı verdim. Her şeyin popülerlik, zekilik vs olmadığını da düşünürüm. Ailem, çevrem gibi faktörler kendim dımanı ve kendimi daha çok sevmeni seçtikten boşkos olmaya ne gereke var ki. Onun şartları bana yılmazsa geri düşünce almaya bu yolda hayatımı koca bir hiçe kavuşa sayılıım. Gelecekte sosyal çevre, hedefler ve hevesler, hayalim esas olarak kararımı verdim ve bence almaya gelen en doğru kriterler şu an bunlardı. Ve bence verdiğim en doğru karardı.

## EK 14: Eleştirel Düşünme Yazılı 2 Değerlendirme 1 (Zayıf Düzey) Örneği

Tarih:

**ELEŞTİREL DÜŞÜNME YAZILI TESTİ 2**

Peter Worley tarafından oluşturulan Neredesin? hikayesinden uyarlanarak oluşturulan "Beyin Değişimi" düşünme deneyi şu şekildedir. Diyelim ki çok uzun zaman sonra gelecekte çok yakın bir arkadaşın var. Kendinde sevdiğin birçok özellik var. Ama yakın arkadaşın da sana göre çok popüler ve güzel (yakışıklı). Aslında arkadaşında senin birçok özelliğini beğeniyor. O da senin çalışkan ve zeki olduğunu düşünüyor. Hatta o sen, sende o olmak istiyorsun. Ve sonunda birlikte beyin değişimi yapan bir şirkete gidiyorsunuz. Burada insan beyinleri başka birinin vücuduna yerleştirilebiliyor. Şirket size bütün riskleri anlatıyor ve bu uygulamanın bir geri dönüşü olmadığını söylüyor. Şimdi karar vermek zorundasın. Beynin başka bir vücuda yani olmak istediğin kişinin vücuduna yerleşmesini ister misin?

Kararın ne olurdu? Kararını gerekçesi ile açıklar mısın? Sence doğru kararı verdin mi? Düşünme sürecinde kararını verirken hangi kriterleri kullandın? Kullanılabilecek en uygun kriterler bunlar mıydı?

İstemezdim. Karşında kendimi görmek istemezdim.

## EK 15: Yansıtıcı Günlük Örneği

YANSITICI GÜNLÜK (ÖĞRENCİ)		
Bu günkü Felsefe dersinde;	Olumlu görüşüm ve nedeni	Olumsuz görüşüm ve nedeni
Davranışlarımla ilgili	Ders öğretmenini dikkatli bir şekilde dinledim. İki, nasıl hangi yöntemle anlattığını gördüm.	
Düşüncelerimle ilgili	Felsefe dersine ön yargılı olmamam gerektiğini öğrendim.	Ben ve kazı arkadaşlarımdan aynı fikirde olup diğerlerinin aynı şekilde düşünmesi, bazı fikirlerimizi yazmamız.
Duyularıyla ilgili	Duyularımı kolay bir şekilde açık anlatabilir hale ifade etmeyi öğrendim. Anlatılan hikaye gerçekten etkileyiciydi ve bende yoğun izler bıraktı.	Öğretmenin anlattığı hikayede kazı konularında kendimi tam ifade etmedim, korarsız kaldım.
Kazandıklarım (Öğrendiklerim)	Yeni bir konu hakkında bilgi edindim. Diğer arkadaşlarımdan görüşlerini öğrenmiş oldum.	
Görüşlerim	Daha önce böyle değişik bir şekilde felsefeyi işlememişim. Bu yöntemle (hikaye anlatarak) konuyu işlerken beni mutlu etti.	
Ekleme istediklerim	Keske biraz daha zamanımız olsaydı çünkü daha fazla işlemek istiyordum. Öğretmenin anlatış tarzı çok güzeldi ve sürükleyiciydi.	