

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) UYGULAMALARININ TARTIŞMACI
YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANILMASI: BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF BÖRKLÜOĞLU

DANIŞMAN
DR. ÖĞRETİM ÜYESİ TUĞBA DEMİRTAŞ TOLAMAN

TEMMUZ 2024

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) UYGULAMALARININ TARTIŞMACI
YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANILMASI: BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF BÖRKLÜOĞLU

DANIŞMAN
DR. ÖĞRETİM ÜYESİ TUĞBA DEMİRTAŞ TOLAMAN

TEMMUZ 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Elif BÖRKLÜOĞLU

İTHAF

Düşünceleri ve söz hakkı göz ardı edilerek büyümüş olduğundan sessiz kalmayı yeğleyen öğrencim A. 'ya ve bu topraklarda söz hakkımı gözeten Atatürk'ün aziz hatırasına...



ÖN SÖZ

Oğuz Atay, Tutunamayanlar romanında kahramanına lüzumu kadar sorumuz olmadığını ancak lüzumundan çok daha fazla cevabımız olduğunu söyletirken haklı mıydı? Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi kitabındaki bildirileri okurken ben de Harun Tepe ile bu soruya cevap aradım. Haklı olduğuna kanaat getirdim. Düşünmemek ya da yeterince düşünmemek, hepimiz için çoğu zaman zahmetsiz ve konforlu. İsteriz ki düşünme zahmetini -bir zahmet- bir başkası külfet etsin omuzlarına. Çocuklar böyle değildir ama. Onların bitmek bilmeyen bir merakı vardır. Onlar için asıl haz kaynağı bir cevaba ulaşmaktan çok merakın kendisidir. Ancak ilkokula başladıktan bir süre sonra bu merak törpülenmeye başlar. Öyle ki artık ne kadar düşünmesini gerektiğini dikte eden, düşünmeye dair en doğru ve yegâne yolu bildiren üst merciler vardır hayatında. Çocuk bu kişiler aracılığıyla ilk enerji tasarrufunu yapar. Ancak bu tasarruf olmadık bir yerden gerçekleşir, düşünmekten. Artık meraka dair o ışık sönmüştür gözlerde ve yerini mekanik süreçler almıştır. Çocuğun yaptığı çoğu şey biçimsel olarak kusursuzdur ancak içerikten de bir o kadar yoksundur.

Bu çalışmanın da yapılma amacı tam olarak budur aslında, çocuktaki merak dürtüsünü yeniden harekete geçirmek ve düşünmekten haz duymasını sağlayabilmek. Bunun için yeni bir metot icat etmeye de gerek yoktur çünkü düşünmenin kadim bir disiplini vardır zaten: Felsefe.

Boğaziçi Üniversitesi'nde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitimci Eğitimi alırken kendimin de aslında daha önce dil ve düşünce ilişkisi üzerine gerçek anlamda kafa yormadığımı, basmakalıp birkaç söylemle bu ilişkiye methiyeler düzdüğümü fark ettim. Fakat bir metin üzerinde -alelade bir şeyle ilgili bile olsa- zevkle düşünebildiğimi fark etmek düşünmeye attettiğim anlamı yeniden sorgulamamı sağladı. Düşünmek deyince aklımıza büyük büyük kavramlar ve büyüklere özgü kavramlar geliyor ancak düşünme eylemi oldukça sade ve gündelik kavramlar üzerinden de ilerleyebiliyor. Küçük şeylerden büyük sorulara ulaşmamızı salık veren Çocuklar İçin Felsefe, bu özelliğiyle bana öğrencilerimin dil becerilerini geliştirebilmek için aranan ve nihayetinde bulunan kan gibi geldi. Geç tanıştığım bu yöntemi bu çalışmayla öğrencilerimin yazma becerilerini geliştirmek için kullandım.

Çocuklar İçin Felsefe, doğası gereği bir argümantasyon sürecine dair tüm aşamaları içeren bir yöntem. Burada yöntem ifadesini özellikle kullandım, aslında başlı başına bir disiplin olarak da düşünülebilir. Ancak ben çalışmamda bu disiplini öğrencilerimin yazma

becerisini geliştirmek için bir yöntem olarak kullanmayı tercih ettim. Bunu yaparken asıl amacım olan yazma becerisini geliştirmeyi gizil bir hedef olarak tuttum. Çünkü 10 yıllık öğretmenlik tecrübem bana akademik bir beceriyi hedef olarak sunmanın -üstelik de yazma kadar karmaşık ve zor olan bir beceriyi- çok da motive edici olmadığını öğretti. Bunun yerine alıyı dolanmayı tercih ettim. Asıl yapacağımız şey, şimdiye kadar yapmadığımız bir şey olacaktı: Çeşitli metinler üzerinden gündelik hayata dair soruları tartışmak ve iddialar ne sürmek. Bu amaçla tartışmacı metin elementleri ile seçtiğim metinleri eşleştirdim. Her hafta diyaloglar esnasında örtük olarak ortaya çıkan elementleri öğrencilerime tanıttım. Daha sonra bu elementleri yazıya aktarmalarını sağladım. Önceleri metnin bağlamı doğrultusunda oluşturdukları yazılarda kullandıkları elementleri daha sonra bağımsız olarak oluşturdukları da metinlere de transfer ettiler. Bu çalışmanın benim nazarımda öğrencilerime sağladığı en önemli katkılardan biri de iki kişilik düşünebilmeyi öğrenmeleri oldu. Nitekim hayat çoğu zaman iki kişilik düşünebilmeyi, farklılıkları anlayabilmeyi ve olayları farklı bakış açılarıyla yorumlayabilmeyi gerektirmekte.

Bu yolculukta sorularımı sabırla yanıtlayan ve beni yalnız bırakmayan sevgili danışmanım Tuğba DEMİRTAş TOLAMAN'a, bir öğretmenin ve bir kolaylaştırıcının nasıl olması gerektiğine dair rehberim olarak kabul ettiğim sevgili hocam zge ÖZDEMİR'e ve soruşturmamda kullanabilmem için uygulamalarda en başarılı bulduğu metinleri çekinmeden benimle paylaşan eğitmenim Ediz DİKMELİK'e teşekkür ederim.

ÖZET

TARTIŞMACI YAZMA EĞİTİMİNDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) UYGULAMALARININ KULLANILMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Börklüoğlu, Elif

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN

Sakarya Üniversitesi, 2024.

Bu araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışmacı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemi uygulanmış, bu yöntemin öğrencilerin tartışmacı yazma becerilerinin gelişimine etkisi ve öğrencilerin yapılan uygulamalara dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, tespit edilen bir sorunun çözümüne yönelik yeni bir yöntemin uygulanmasını gerektirdiğinden nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Araştırmanın uygulaması, İstanbul ilinin Kartal ilçesinde bulunan bir okulda 12 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde nitel verilerin toplanmasında araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğrenci etkinlik kağıtları, video ve ses kayıtları, fotoğraflar ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında ise “Tartışmacı Yazma Formu” ve “Tartışmacı Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinde ise “Wilcoxon Uyumlu Çiftler İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır.

Uygulama sonucunda Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yönteminin öğrencilerin tartışmacı yazmanın biçim ve içerik özelliklerini öğrenmesini olumlu yönde etkilediği, bu yöntemle öğrendikleri tartışmacı metin yapısı elementlerini farklı konularda yazdıkları tartışmacı yazılara da aktarabildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca P4C yönteminin öğrencilerin düşünme, konuşma, günlük yaşam, iletişim kurma gibi farklı alanlardaki becerilerini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilere yazılarını organize etme becerisi kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için felsefe (P4C), Tartışmacı yazma, Düşünme becerileri, Dil becerileri.

ABSTRACT

USING PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C) APPLICATIONS IN ARGUMENTATIVE WRITING INSTRUCTION: AN ACTION RESEARCH

Börklüoğlu, Elif

Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciens Education

Supervisor: Dr. Faculty Member Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN

Sakarya University, 2024.

In this research, the Philosophy for Children (P4C) method was applied to improve the argumentative writing skills of 7th grade secondary school students, and the effect of this method on the development of students' argumentative writing skills and the students' opinions on the applications were tried to be determined.

Since the research requires the application of a new method to solve an identified problem, it was designed in the form of action research, one of the qualitative research methods. The application of the research was carried out in a school in the Kartal district of Istanbul over a period of 12 weeks. During the application process, researcher and student diaries, student activity sheets, video and audio recordings, photographs and interviews with students were used to collect qualitative data. "Argumentative Writing Form" and "Argumentative Writing Analytical Rubric" were used to collect quantitative data. The obtained qualitative data were analyzed with content analysis and descriptive analysis. "Wilcoxon Matched Pairs Signed Rank Test" was used to analyze quantitative data.

As a result of the application, it was determined that the Philosophy for Children (P4C) method positively affected students' learning of the form and content features of argumentative writing, and that they were able to transfer the argumentative text structure elements they learned with this method to the argumentative writings they wrote on different topics. It has also been concluded that the P4C method positively affects students' skills in different areas such as thinking, speaking, daily life and communication, and provides students with the ability to organize their writings.

Keywords: Philosophy for children (P4C), Argumentative writing, Thinking skills, Language skills.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	iv
İTHAF	v
ÖN SÖZ.....	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
FOTOĞRAF LİSTESİ.....	xvii
SİMGE VE KISALTMALAR	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	2
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	4
1.3. Problem cümlesi	4
1.4. Alt problemler	5
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Yazılı anlatım.....	7
2.2. Yazma becerisi	8
2.3. Tartışmacı yazma	13
2.4. Tartışmacı metin yapısı.....	18

2.4.1. Ana elementler	21
2.4.1.1. Veri (Zemin)	21
2.4.1.2. İddia.....	22
2.4.1.3 Karşı iddia	22
2.4.1.4 Sonuç.....	23
2.4.2. Yardımcı elementler	23
2.4.2.1. Destek gerekçesi.....	24
2.4.2.2. Çürütme gerekçesi.....	24
2.4.2.3. Koşullu kabul	25
2.4.3. Tartışmacı metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme yolları	25
2.4.3.1. Tanımlama	26
2.4.3.2. Örneklendirme.....	26
2.4.3.3. Açıklama	26
2.4.3.4. Tanık gösterme	26
2.4.3.5. Karşılaştırma	27
2.4.3.6. Sayısal verilerden yararlanma	27
2.4.3.7. Benzetme.....	27
2.5. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) nedir?	28
2.5.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin amaçları	29
2.5.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişimi.....	31
2.5.3. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamalarında kullanılan yöntemler.....	34
2.5.4. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamalarında kullanılan uyaranlar	37
2.5.5. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamalarında kolaylaştırıcının rolü	38
2.6. Çocuklar İçin Felsefe ve dil becerileri.....	40
2.6.1. Çocuklar İçin Felsefe ve tartışmacı yazma	41
2.7. İlgili çalışmalar	42

BÖLÜM III.....	48
YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	48
3.1.2.Eylem araştırması süreci	50
3.1.2.1.Problemin tanımlanması.....	51
3.1.2.2. Kuramsal dayanakların oluşturulması.....	52
3.1.2.3. Eylem planının geliştirilmesi	53
3.1.3. Eylem planında yer alan uygulama sürecinin aşamaları	56
3.1.3.1. Okul idaresiyle görüşülmesi.....	56
3.1.3.2. Veli izin formları	57
3.1.3.3. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma etkinlikleri	57
3.1.3.4. Uygulamanın gerçekleştirilmesi.....	62
3.2. Uygulama takvimi	63
3.3. Araştırma ortamı.....	65
3.4. Çalışma grubu.....	67
3.5. Veri toplama araçları.....	67
3.5.1. Tartışmacı yazma analitik dereceli puanlama anahtarı.....	68
3.5.2. P4C yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma etkinlikleri ve çalışma kağıtları	69
3.5.3. Araştırmacı ve öğrenci günlükleri.....	70
3.5.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	70
3.5.5. Fotoğraf kaydı	71
3.5.6. Video kaydı	71
3.6. Veri analizi	71
3.6.1. Nitel verilerin analizi.....	72
3.6.1.1. P4C yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma etkinliklerinin analizi .	72

3.6.1.2. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin analizi	73
3.6.1.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun analizi.....	73
3.6.2. Nicel verilerin analizi	73
3.7. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği	74
3.8. Araştırma sürecindeki etik uygulamalar	76
BÖLÜM IV	77
BULGULAR	77
4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular	77
4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular	77
4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	78
4.1.2.2. Çocuklar İçin Felsefe yöntemiyle karşı iddia, karşı iddianın destek	94
Gerekçeleri ve karşı iddiayı çürütme gerekçelerinin öğretimi	94
4.1.2.3. Çocuklar İçin Felsefe yöntemiyle tartışmacı yazılarda sonuç bölümünün öğretimi	109
4.1.2.4. Çocuklar İçin Felsefe yöntemi kullanılarak öğretilen tartışmacı metin elementlerinin pekiştirilmesi ve tartışmacı yazma uygulamaları.....	123
4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	137
4.1.3.1. Türkçe derslerinde yapılan yazma etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri	137
4.1.3.2. Yazma süreçlerine ilişkin öğrenci görüşleri	139
4.1.3.3. P4C yöntemi kullanılarak yapılandırılan tartışmacı yazma etkinliklerinin öğrenme çıktılarına yönelik öğrenci görüşleri	139
4.1.3.4. P4C yönteminin öğrencilere kazandırdıklarına ilişkin öğrenci görüşleri	141
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	145
5.1. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemine göre yapılandırılan öğretimin 7. Sınıf öğrencilerinin tartışmacı yazma becerisinin gelişimine etkisine yönelik sonuç ve tartışma	145
5.2. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma etkinliklerinin uygulama sürecine yönelik sonuç ve tartışma	148

5.3. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yönteminin öğrenme çıktılarına yönelik sonuç ve tartışma	149
5.4. Öneriler.....	150
5.4.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	150
5.4.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	151
KAYNAKLAR	152
EKLER	163
Ek 1. Etik Kurul İzni	163
Ek 2. MEB Uygulama İzni	164
Ek 3. Tartışmacı Yazma Rubriği Kullanma İzni	165
Ek 4. Görüşme Formu Uzman Görüşü	166
Ek 5. Görüşme Formu Uzman Görüşü	167
Ek 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	168
Ek 7. Tartışmacı Metin Yazma Formu	169
Ek 8. Tartışmacı Metin Dereceli Puanlama Anahtarı	170
Ek 9. 1. Hafta Ders Planı	171
Ek 10. 2. Hafta Ders Planı	177

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	<i>P4C'nin Tarihsel Gelişimi</i>	31
Tablo 2	P4C Uygulamalarında Kullanılan Uyarılar.....	59
Tablo 3	Uyarılarla Eşleştirilen Tartışmacı Yazma Elementleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları	60
Tablo 4	Uygulama Takvimi	63
Tablo 5	Deney Grubu Öntest – Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	77
Tablo 6	Yazma Etkinliklerine İlişkin Kodlar ve Sıklıkları	138
Tablo 7	Yazma Süreçlerine İlişkin Kodlar ve Sıklıkları	139
Tablo 8	P4C Yöntemi Kullanılarak Yapılandırılan Tartışmacı Yazma Etkinliklerinin Öğrenme Çıktılarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar.....	140
Tablo 9	P4C Yönteminin Öğrencilere Kazandırdıklarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar.....	142

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Toulmin'in argümantasyon modeli.....	14
Şekil 2. Coşkun ve Tiryaki tarafından geliştirilen tartışmacı metin yapısı (2011)	21
Şekil 3. Eylem araştırması süreci	51
Şekil 4. Araştırmanın kuramsal basamakları	53
Şekil 5. Eylem planı	55
Şekil 6. Uygulama sürecinin aşamaları	56
Şekil 7. Tartışmacı yazma etkinliklerinin yapılandırılma aşamaları	58
Şekil 8. Philip Cam'ın soru kadranından uyarlanan soru türleri	62
Şekil 9. Eylem araştırması döngüsü.....	63
Şekil 10. P4C yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma uygulamalarına ilişkin temalar	137

FOTOĞRAF LİSTESİ

Fotoğraf 1. Oturma düzeni	66
Fotoğraf 2. Oturma düzeni	66
Fotoğraf 3. Etkinlik kâğıdı örneği	82
Fotoğraf 4. Ders sürecinden bir kesit.....	83
Fotoğraf 5. Öğrenci günlüğünden bir kesit.....	86
Fotoğraf 6. Etkinlik kâğıdı örneği	88
Fotoğraf 7. Etkinlik kâğıdı örneği	91
Fotoğraf 8. Ders sürecinden bir kesit.....	97
Fotoğraf 9. Etkinlik kâğıdı örneği	105
Fotoğraf 10. Ö3, etkinlik kâğıdı 4	106
Fotoğraf 11. Öğrenci günlüğünden bir kesit.....	108
Fotoğraf 12. Ders sürecinden bir kesit.....	113
Fotoğraf 13. Öğrenci çalışma kâğıdı örneği	114
Fotoğraf 14. Öğrenci günlüğünden bir kesit.....	117
Fotoğraf 15. Öğrenci çalışma kâğıdı örneği	121
Fotoğraf 16. Öğrenci etkinlik kâğıdı örneği	125
Fotoğraf 17. Ö10 Etkinlik Kâğıdı 1	134
Fotoğraf 18. Öğrenci günlüğünden bir kesit.....	136

SİMGE VE KISALTMALAR

IAPC: Institute For The Advancement Of Philosophy For Children

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

P4C: Philosophy For Children

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

FST: Felsefi Soruşturma Topluluğu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Yazma becerisi hem günlük yaşamda hem de eğitim-öğretim sürecinde ihtiyaç duyulan temel bir dil becerisidir. Bu beceri; geçmiş nesiller ile gelecek nesiller arasındaki bilgi aktarımını sağladığı gibi içinde bulunulan zamanda da duygu ve düşüncelerin paylaşılması etkili iletişimin merkezinde yer almaktadır.

Yazma, yaratıcılığı ifade etmenin bir aracı olmakla beraber düşüncelerin organize edilip sunulmasının da bir yoludur. Yazma becerisi, dil becerilerinin yanı sıra zihinsel faaliyetlerle de iç içe olması sebebiyle birçok becerinin eşgüdümlü gelişimine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2021). Tüm bu kritik özellikleriyle yazma, derinlemesine düşünmenin hem önkoşulu hem de sonucu olarak düşünülebilir.

Yazma becerilerinin gelişmesi başkalarıyla kurulan yazılı iletişimin de daha profesyonel hale gelmesini sağlamaktadır. Bu iletişimin etkili hale gelebilmesi yazılacak türün bilgisine de hâkim olmayı gerektirmektedir. Bazı yazılarda amaç, bir konuda karşı tarafı düşüncelerimize ikna etmeye çalışmak olabileceken bazı yazılarda okuyucuyu etkili bir hikâyeye sürüklemek olabilmektedir. Bu durum, yazma becerisinin farklı metin türlerinde farklı özelliklerle ortaya çıktığını göstermektedir.

Yazma becerisinin birçok alt türü vardır. Bunlardan biri de tartışmacı yazmadır. Tartışmacı yazma basitçe, bir konuyu tartışma ve savunma amacıyla yazılan bir tür olarak tanımlanabilir. Sözlü bir iletişim becerisi olarak tartışmanın ortaya çıkışı insanın konuşmaya başlamasıyla neredeyse eş zamanlı olmasına rağmen yazılı tartışmanın gelişimi oldukça yavaştır. Bu durum; genel anlamda yazmanın geç gelişen bir beceri olmasından ve yazma becerisi ediniminin eğitim yoluyla gerçekleşmesinin zorunlu olmasından kaynaklanmaktadır.

Tartışmacı yazılar argüman temelli bir yaklaşımı benimser ve okuyucuyu belli bir konuda düşünmeye ve tartışmaya teşvik eder. Bu yazılar, insanların akıl yürütme temsillerini incelemesine ve değerlendirmesine olanak sağlar (Ferretti ve Graham, 2019).

Tartışmacı metin yazma becerisinin kazandırılması, akademik alandaki başarı için kritik bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin araştırma yapma, analiz etme ve çıkarımda bulunma becerilerinin gelişmesi, iş dünyasına atıldıklarında etkili raporlar ve makaleler yazmalarını sağlamaktadır. Tartışmacı yazma becerisinin gelişimi, öğrencilerin lisans düzeyindeki başarılarının yanı sıra istihdam edilebilme durumu ve kariyer başarısı açısından da önemli bir faktördür (Özfıdan ve Mitchell, 2020).

Bu araştırma, tartışmacı yazma ediniminin kişisel ve akademik yaşamdaki önemi sebebiyle öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren bu beceriyi kazanmasını sağlamak amacıyla yapılabilecek müdahaleler üzerine kurgulanmıştır.

Çocuklar İçin Felsefe (P4C), tartışma yapısını oluşturan unsurları diyaloglar yoluyla açığa çıkarması ve eleştirel düşünme becerisi gerektirmesi sebebiyle tartışmacı yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak müdahalelerde yararlanılabilecek etkili bir yöntem olarak düşünülmektedir.

1.1. Problem durumu

Yazma, belirli aşamaların takibini gerektiren ve çizgisel olarak ilerleyen bir süreçtir. Bu süreci oluşturan alt bileşenler; planlama, yazıya aktarma, gözden geçirme ve düzeltmedir. Millî Eğitim Bakanlığı 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde yazma sürecinin alt bileşenlerinden olan planlama ve yazıya aktarmaya dair kazanımlara yer verilmediği görülmektedir. Yazma sürecine ait alt bileşenlerin eksik bırakılması, doğası gereği diğer becerilere göre zor olan yazma becerisini öğrenciler için daha karmaşık bir hale getirmekle birlikte yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesine sebep olabilmektedir (Demirtaş Tolaman, 2017; Temel ve Katrancı, 2019; Türkben 2021)

Bununla birlikte 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Becerileri Uygulama Esasları başlığı altında yazmaya ilişkin süreç basamakları olan plan yapma, taslak oluşturma, değerlendirme ve düzenleme ve paylaşmaya yer verilmiş ve bu basamakların her birine ilişkin esaslar açıklanmıştır (MEB, 2024).

Hangi konuya hangi açıdan ve hangi amaçla değinileceğinin, konuya ilişkin bilgilerin hangi sırayla verileceğinin, konunun nasıl bir bakış açısıyla ele alınacağıının en önemlisi belirleyicisi planlama aşamasıdır. Bu aşamanın en önemli boyutlarından biri de amaç

saptamadır. Amaçlar, yazarın düşünceler üretmesini sağlar ve üretilen bu düşünceler yeni ve daha detaylı amaçları oluşturur (Ülper, 2019). Amaçları belirlerken göz önünde bulundurulması gereken önemli hususlardan biri de yazılacak metnin tür bilgisine sahip olmaktır. Anlatımın tüm türlerinde önemli olan; metin türlerini amaca, içeriğe ve metin tipine uygun olarak oluşturmaktır (Dilidüzgün, 2020). Dolayısıyla bir metnin tür bilgisine sahip olmak, metnin özelindeki amaçları bilmeyi ve bu amaçlar doğrultusunda değişen yapısal özelliklere hâkim olmayı gerektirmektedir.

Öğrencilerin yazma süreçlerine ve yazılacak metnin tür bilgisine ilişkin bilgiye sahip olmaması; metin yapısı özelliklerinin sürece dahil edilmemesine ve tür özellikleri dikkate alınmaksızın oluşturulan yazılı metinlerin tek tip bir özellik göstermesine sebep olmaktadır (Tok ve Ünlü, 2014). Sonuç olarak ortaya çıkan metinler tür özelliklerinden bağımsız olarak standart bir şablonun özelliklerini (giriş, gelişme, sonuç) göstermektedir. Bununla birlikte süreç bileşenlerinin işe koşulmaması öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine de engellemekte ve düşünceleri sıraya koyma, düşüncelerin birbiriyle ilişkisini ortaya koyma, düşünceleri bir tutarlılık içerisinde sunma gibi hususlarda çeşitli problemlere sebep olmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar da öğrencilerin metin türleri ile ilgili nitelikli yazı örnekleri sunmaması, yazma etkinliklerinde farklı yöntem ve teknikler kullanmamaları, bilgilendirici yazılar yazacak seviyede olmamaları, bağımsız yazma becerisinde yetersiz olmaları gibi hususlara işaret etmektedir (Tağa ve Ünlü, 2013; Elma ve Bütün, 2015).

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin tartışmacı yazma becerisine yönelik uygulamalar kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmada tartışmacı yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yeni bir yöntemden yararlanılması planlanmıştır. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamaları, doğası gereği yeni bir fikrin ortaya çıkması ve var olan fikirlerin değerlendirilmesi için eleştirel bir bakış açısını ve argümantasyon sürecini gerektirdiğinden tartışmacı yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili bir müdahale yöntemi olarak düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin tartışmacı yazma becerilerinin geliştirilmesinde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yönteminin uygulanabilirlik durumunu ortaya koymaktır.

Çocuklar İçin Felsefe etkinlikleri kendi kurgusu içerisinde argümantasyon süreçlerini içeren uygulamalardır. Bu etkinliklerde karşıt fikirleri barındıran uyarılar üzerinden sorulan sorular aracılığıyla gelişen diyalogda veri, iddia, karşı iddia, gerekçe gibi birçok argümantasyon unsuru kendiliğinden açığa çıkmaktadır. Bu durum, yazma sürecinin önemli bir basamağı olan planlama aşamasını kolaylaştırmakta ve öğrencinin yazma etkinliğine hazır hale gelmesi bakımından önem taşımaktadır.

Felsefi soruşturmalar esnasında gerçekleşen sözlü diyaloglar yazmaya hazırlık esnasında öğrencilerin eş zamanlı düşünmenin yanı sıra art zamanlı düşüncelerini sağlamaktadır. Öğrenciler eş zamanlı düşüncelerde konunun somut ve temel yönlerine odaklanırken art zamanlı düşünceleri esnasında konuyla yaşantı ve deneyimleri arasında bağ kurabilmekte ve çıkarımlarda bulunabilmektedir.

Bununla birlikte Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamalarının argümantasyon unsurlarını içeriyor olması tartışmacı yazmanın tür özellikleriyle birebir örtüşmektedir.

Tartışmacı anlatım, bir konu hakkında karşısındakini aynı düşünceye ortak etme ya da karşısındakinin genel geçer gerçeklere karşı farklı bir bakış açısını geliştirmesini sağlama amacı taşır; çünkü benimsenen bir düşünce belli bir bakış açısı tarafından yapılandırılır (Dilidüzgün, 2020, s.74).

Bir yazıyı nitelikli hale getiren faktörlerden birinin de tür bilgisi olduğu düşünüldüğünde P4C uygulamalarının tartışmacı metin yapısının öğretimi üzerinde etkili bir yöntem olacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem cümlesi

İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin tartışmacı yazma becerilerinin geliştirilmesinde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yönteminin uygulanabilirlik durumu nedir?

1.4. Alt problemler

Bu araştırmada temel probleme bağlı olarak ortaya çıkan alt problemler şunlardır:

- Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemine göre uygulanan ğretim, öğrencilerin tartışmacı yazma becerilerini nasıl etkilemektedir?
- Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma etkinlikleri 7. sınıf öğrencilerine nasıl uygulanmaktadır?
- Öğrencilerin ocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin gelişimsel olarak soyut düşünme evresinde oldukları ve eleştirel düşünme becerilerinin oluşmaya başladığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Bu araştırma yazma yöntemlerinden tartışmacı yazma ile sınırlıdır.
- Tartışmacı yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinlikler sadece 7. sınıf düzeyinde kullanılacaktır.
- Araştırma sürecinde elde edilen bulgular çalışma grubuyla sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın amaçları arasında ulaşılan sonuçları herhangi bir evrene genellemek bulunmamaktadır.
- Araştırma sürecinde yapılandırılan etkinliklerin ve ğrenci görüşmelerinin güvenilirliği uzman görüşü ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma sürecinde yapılandırılan tartışmacı yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler ocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemiyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

P4C: Çocukların, bir metin, öykü ya da örnek olaydan yola çıkarak bilgi, doğru, gerçek, güzel, adalet gibi felsefi kavramları bir yetişkin rehberliğinde tartışmaları (Akkocaoğlu Çayır, 2015).

Kolaylaştırıcı: Çocuklar İçin Felsefe oturumunu yürüten kişi (Koyuncu ve Demircan, 2022).

Uyaran: Felsefi kavramları tartışmak için kullanılan günlük yaşam deneyimleri, edebi metinler veya görsel materyallere verilen isim (Boyras, 2022).

Tartışmacı Metin: Yazarın düşüncüyü geliştirme yollarını kullanarak bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türü (Coşkun ve Tiryaki, 2011).

Argümantasyon: Desteklenen iddialar bütünü (Toulmin, 2003).

Veri: Tartışmanın zeminini oluşturan bilgilerle örülü yapı (Coşkun ve Tiryaki, 2011).

İddia: Tartışılan konuyla ilgili yazarın savunduğu temel düşünce (Coşkun ve Tiryaki, 2011).

Karşı iddia: Yazarın iddiasıyla ters düşen veya karşı çıkan görüşler (Coşkun ve Tiryaki, 2011).

Destek Gerekçesi: Yazarın iddiasını desteklemek amacıyla ortaya koyduğu kanıt ve açıklamalar ((Nussbaum ve Schraw, 2007).

Çürütme Gerekçesi: Yazarın karşı iddiayı çürütmek için ortaya koyduğu kanıt ve açıklamalar (Coşkun ve Tiryaki, 2011).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazılı anlatım

İnsanoğlu çağlar boyunca iletişim ihtiyacını gidermek için çeşitli vasıtalar kullanmıştır. Bunlar içinde en yaygın kullanılanı işaretler ve semboller bütünü olan dildir. Dil, sözlü ve yazılı olmak üzere iki şekilde ifade bulur. Sözlü ve yazılı anlatım kendini ifade etmenin yanı sıra geçmişin kültürel birikimini geleceğe aktarmanın da temel vasıtası olmuştur (Arıcı, 2008). Yazılı anlatımı sözlü anlatımdan ayırt eden en önemli özelliklerden biri kalıcılığı sağlamasıdır. Bir bilgiyi yahut görüşü kalıcı hale getirmek ve gelecek kuşaklara aktarmak için her zaman yazı tercih edilmiştir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2017). Yazı, bu özelliğinin yanı sıra insanın kendini anlatma ihtiyacının doğal bir ürünüdür. Tüm bunlardan hareketle yazının başkaları ile iletişim kurmak ve kalıcı ürünler ortaya çıkarmak üzere iki temel işlevi olduğu söylenebilir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2015).

Bireyin kendini yazılı olarak ifade ederken başarılı olabilmesi için belirli bir altyapıya sahip olması gerekmektedir. Bu anlatım türüyle ilgili gerekli bilgi ve birikime sahip olmak ve bunları sürekli olarak uygulamak bireyi yazılı anlatımda başarılı kılar (Akın, 2022). Bir yazılı ürün meydana getirmek için uygulama yapmanın gerekliliği, yazmanın geliştirilebilir bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesine paralel olarak bireyin bilgi transferi sağlama, düşünceleri ve düşüncelerine ilişkin bilgiler arasında bağlantılar kurma, tutarlı bir metin yapısı oluşturma fırsatları da artmaktadır (Arıcı ve Ungan, 2017). Bu durum yazma esnasında bir dizi üstbilişsel faaliyeti bazen eşgüdümlü bazen de sıralı olarak gerçekleştirdiğimizi ortaya koymaktadır. Walker ve diğerleri (2005) yazmayı bireyin bilgisine, temel becerilerine, uyguladığı yöntemlere ve birden fazla süreci eşgüdümlü olarak gerçekleştirme yeteneğine dayanan karmaşık bir üstbilişsel etkinlik olarak tanımlar. Tanımdan da anlaşılacağı üzere yazılı anlatım, diğer zihinsel ve dilsel süreçlerle bağlantılı olarak gelişen üst düzey bir beceridir. Bu sebeple yazılı anlatımın gelişmesi nitelikli bir eğitim süreci gerekmektedir.

2.2. Yazma becerisi

Üst düzey bir beceri olarak görülen yazma diğer dil becerilerinin devamı niteliğindedir. Dinleme, okuma ve konuşmadan sonra dil becerilerinin son basamağı olan yazma, kurallardan meydana gelen mekanik bir süreç olmanın ötesinde diğer dil becerileri yoluyla kazanılan alışkanlık ve becerilerin de işe koşulduğu analiz etmeye dayalı eleştirel bir süreçtir (Karadağ ve Maden, 2019). Yazma becerisi ile düşünme becerileri arasında çift yönlü bir etkileşimin varlığından söz etmek mümkündür. Nitekim tüm dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisi de düşünme becerileri ile eşgüdümlü olarak ilerleme göstermektedir. Yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin yanı sıra araştırma becerisine sahip olmayı, problem çözme becerisini geliştirmeyi ve Türkçeyi güzel kullanma gibi etkinlikleri bir arada düzenlemeyi içeren bir beceridir (Ungan, 2007). Bununla birlikte yazılı bir ürün ortaya koymayı amaç edinen yazma, gelişimi en zor olan dil becerisidir. Yazma, üretkenliğe dayalı bir beceri olması sebebiyle öğrencilerin bu beceride ustalaşması daha zordur (Alvarado, Hermida ve Macias, 2023). Üretkenlik, dil becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerinin de kullanılmasını gerektirdiğinden yazmanın her aşamasında muhakemeyi ve analizi zorunlu kıldığını söylemek mümkündür. Yazma becerisi mekanik değil, aksine eleştirel düşünme sürecini kapsayan bir faaliyet olarak algılanmalıdır (Demirel, 2002). Bir dizi zihinsel faaliyetle iç içe olan bu beceri, bireylerin tüm yaşamını etkileyecek niteliktedir. Etkili yazma becerileri bireylerin tüm öğrenim hayatları boyunca gerek akademik gerek iş gerekse günlük yaşamlarının en önemli becerilerinden birini teşkil etmektedir (Yılmaz ve Erdoğan, 2020). Yazmanın mahiyeti ve önemi göz önünde bulundurulduğunda onun ancak bir eğitim sürecinin sonunda gelişebileceği söylenebilir. Yazmayı bir yaşam tarzı haline getirebilmek için okulda alınan eğitimle bireyde belli bir düzeyde teknik alt yapı oluşturmanın yanı sıra bireysel çaba gerekmektedir (Göçer, 2019).

Okuma ve yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde belirli bir seviyeye ulaşıldıktan sonra süreç temelli ilerleyen ve öğrenilen dilsel faaliyetlerdir (Kurudayıoğlu ve Bayındır, 2021). Özellikle konuşma becerisi yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin okul içi ve okul dışında başvurdukları ilk anlaşma aracı konuşma olduğundan yazma faaliyetlerini konuşmalarla ilişkilendirme, yazılı anlatım etkinlikleri için başlangıç noktası oluşturur (Demirel, 2002). Nitekim 1729 sayılı Milli

Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2019).

Yazma eğitimi ile öğrencilere kazandırılması amaçlanan birtakım beceriler vardır. Güneş (2021) yazma eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

Dil becerileri: Yazmanın esas amacı dil becerilerini geliştirmektir.

İletişim becerileri: Yazma; istek, ihtiyaç ve düşünceleri paylaşma olanağı sağlar.

Öğrenme ve anlama becerileri: Düşünceleri daha kolay incelemek, analiz etmek, düzenlemek ve sistematik hale getirmek için kullanılır.

Zihinsel beceriler: Yazma; öğrenciyi düşünmesi, çeşitli problem durumlarını ortaya koyması, bu durumları çözümlemesi ve çeşitli zihinsel becerileri aktif hale getirmesi için zorlar.

Sosyal beceriler: Yazma; öğrencinin düşüncelerini, duygularını, kültürel değerleri ve sosyal olayları başkalarına aktarması için aracı görevi üstlenir.

Zihinsel bağımsızlık becerileri: Yazma; öğrencilerin karar verme ve seçimde bulunma, kendi ilgi ve ihtiyaçlarını ifade edebilme, amaçlarını gerçekleştirebilme gibi becerilerini geliştirir.

Türü, konusu yahut amacı ne olursa olsun her yazılı ürün aynı süreçleri takip ederek ortaya çıkmaktadır. Bu süreçleri Yılmaz ve Erdoğan (2020) ve Güneş (2021) hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma olmak üzere beş temel başlık altında sınıflandırmıştır. Buna göre; hazırlık aşamasında yazının amacı ve konusu belirlenerek kâğıda dökülecek düşünceler zihinde bir tasarı halini alır. Taslak oluşturma aşamasında zihinde yer alan bilgi ve düşünceler yazının konusuna ve amacına uygun olarak belli bir mantık çerçevesinde yazıya aktarılır. Gözden geçirmede, öğrenci yazdıklarını okur yahut akranlarına okutarak çeşitli dönütler alır ve bu dönütler doğrultusunda çeşitli ekleme ya da çıkarmalar yaparak yazısının içeriğini zenginleştirir. Düzeltme aşamasında cümle yapıları, imla, noktalama ve kâğıdın şekilsel özellikleri gibi unsurlar gözden geçirilir. Yazma sürecinin son aşaması olan paylaşımda ise öğrenci ortaya çıkardığı ürünü hedef okur kitlesi (aile, akran, öğretmen vb.) ile paylaşır. Bu süreçler her yazma türünde aynı olsa

yazının muhtevasına ve oluşturulacak metnin türüne bağlı olarak kullanılacak teknikler farklılıklar göstermektedir.

Yazılacak metnin içerik özelliklerine ve türüne uygun olarak birçok yazma tekniğinden faydalanılabilir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim özellikleri de göz önünde bulundurularak ortaokullarda (5-8. sınıflar) “Yazma stratejilerini uygular.” kazanım başlığı altında güdümlü yazma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma, not alma, özet çıkarma, serbest yazma, kontrollü yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma, duyulardan hareketle yazma, eleştirel yazma ve yaratıcı yazma tekniklerine yer verilmiştir. Hikâye edici yazma tekniği ise bu programda, orta dereceli okullardaki her sınıf seviyesinde “Hikâye edici metin yazar.” kazanımı olarak ayrıca yer almıştır. Bu tekniklere ek olarak çeşitli kaynaklarda modellen yazma, tahminde bulunarak yazma, betimleyici yazma, ikna edici yazma, tartışmacı yazma, planlı yazma, dikte ve paylaşımlı yazma tekniklerine yer verilmiştir. Buna göre;

Güdümlü yazma: Öğrencilerin yeni öğrendiği sözcük, sözcük grubu ve cümle yapılarını kullanarak anlamlı ve kontrollü metinler yazmasıdır. Bu teknikte öğrenciler öğrendikleri sözcük ve cümle yapılarını kullanarak anlamlı paragraflar oluşturur (Demirel, 2002).

Metin tamamlama: Bu teknikte öğrencilerden dinlediği/izlediği yahut okuduğu bir metni bağlamdan kopmayacak ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde tamamlamaları istenir. Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını genişletmek ve bunları yazılı olarak ifade etmelerine fırsat sağlamak için metin tamamlama çalışmaları yaptırılmalıdır (Göçer, 2010).

Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma: Dinlenen/izlenen veya okunulan bir metni, öğrencinin kendi kelimelerini kullanarak yeniden üretmesidir. Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerinden hareketle dinlediği ya da okuduğu bir metni belirlediği bir türde yazmasıdır (Dinç ve Ünal, 2020).

Boşluk doldurma: Bu teknikte metin üzerinde boş bırakılan yerleri öğrencinin metnin bağlamına uygun olarak tamamlaması istenir. Boşluk doldurma, metinde boş bırakılan yerlerin anlam akışına uygun kelime ya da cümlelerle tamamlanmasına dayanır (Aydın ve Kaya, 2021).

Grup olarak yazma: Farklı gruplara dağıtılan farklı konuların grup üyeleri tarafından değişik açılardan ele alınarak yazılı bir ürün ortaya konulmasıdır. Öğrencilerin

sosyalleşmesini ve iletişim kurmasını sağlayan bu teknikte öğrenciler verilen konuyu farklı açılardan irdeler ve sonunda yazmış oldukları parçaları birleştirerek bir metin oluşturur (MEB, 2006).

Not alma: Öğrencilerin bir metni dinledikleri esnada kritik buldukları noktaları not etmeleridir. Öğrenciler dinledikleri metnin önemli yönlerini not eder (Coşkun ve Yılmaz, 2021).

Özet çıkarma: Bir metni ya da konuşmayı içeriğini ve yapısını bozmayacak şekilde genel hatlarıyla ifade etmeye dayalı bir yazma tekniğidir. Özetleme, bir konuşmayı yahut eseri özgünlüğüne, amaç ve yapısına sadık kalarak ana hatlarıyla kısaca ifade etmek olarak tanımlanabilir (Yurdakal ve Kırmızı, 2020).

Serbest yazma: Öğrencinin istek, hayal, duygu ve düşüncelerini konu ve tür sınırlaması olmaksızın yazmasıdır. Serbest yazı çalışmalarında öğrenciler duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına uygun şekilde ve yazım kurallarını göz önünde bulundurarak yazar (Yılmaz, 2013).

Kontrollü yazma: Bu teknikte öğrenciler verilen kelime, kelime grubu ve cümleleri denetimli bir şekilde yazar. Kontrollü yazmada amaç, öğrencilerin sözcük, sözcük grubu ve cümleleri Türkçenin kurallarına riayet ederek yazmalarını sağlamaktır (Karadağ, 2020).

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma: Bu teknikte çeşitli kelimelerin ve kavramların bulunduğu bir havuzdan seçme yapılır ve öğrenciler seçtikleri kelime ve kavramlarla anlamlı bir metin oluşturur. Kelime ve kavramlardan meydana gelen bir havuzdaki kelimeleri kullanarak anlamlı bir metin meydana getirmeyi amaçlayan bu teknikte analitik düşünme ve sentez yapabilme becerileri işe koşulur (Coşkun, 2022).

Bir metinden hareketle yazma: Öğrencilerin dinledikleri veya okudukları bir metinden yola çıkarak yeni bir metin üretmesidir. Okunulan ya da dinlenen bir metin ekseninde duygu ve düşüncelerin geliştirilip istenilen herhangi bir türde yazılmasıdır (Göçer, 2017).

Duyulardan hareketle yazma: Bu teknikte öğrencilere çeşitli duyularını harekete geçirecek materyaller sunulur. Daha sonra bu materyallerin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazıya dökmeleri istenir. Öğrencilerin ilgi duyacağı görsel ve işitsel materyaller yardımıyla oluşan duygu, düşünce ve izlenimlerin yazıya aktarılmasıdır (Tunagür, 2022).

Yaratıcı yazma: Bu teknik üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulduğu ve yeni bir yazılı ürün ortaya koymaya yahut tasarlamaya dayalıdır. Yaratıcı yazma, yaratıcılık temelli ve çocukların düşünme becerilerinin gelişimi ile ilişkili açık uçlu bir tasarım sürecidir (Chen ve Zhou, 2010).

Hikâye edici yazma: Bir olayı, bir durumu ya da bir kişiyi hikâye unsurlarını kullanarak yazma tekniğidir. Hikâye edici yazmada bir ya da birkaç kişi, bir hatıra, dönem yahut durum kişi, olay, mekân ve zaman unsurları kullanılarak anlatılır (Güneş, 2020).

Modelli yazma: Bu teknikte öğretmen bir model görevi üstlenir. Yazma süreci boyunca öğrenciler öğretmenin metnini nasıl oluşturduğunu gözlemler ve düşünme süreçlerine eşlik eder. Modelli yazma tekniğinde öğrenciler öğretmeni metnini yazarken dinler ve izler, düşünme stratejilerini nasıl kullandığına dikkat eder (Karadağ, 2020).

Tahminde bulunarak yazma: Öğrenciler metnin bağlamıyla ilgili olacak şekilde öncesine ya da sonrasına ait tahminlerini yazar. Dinlenen/izlenen ya da okunan metnin öncesi veya sonrasına ait tahminler yürüterek metni bir bütün haline getirmeyi içerir (MEB, 2006).

Betimleyici yazma: Bir varlık, nesne ya da kişinin gözlemlenebilen tüm özelliklerinin ayrıntılı olarak anlatıldığı yazma tekniğidir. Bir olay, olgu, kişi, nesne ya da durumun gözlemlenebilen özelliklerinin tasvir edici bir üslupla yazıya dökülmesidir (Coşkun ve Yılmaz, 2021).

Planlı yazma: Öğrencilerin belirli bir plan dahilinde yazmayı ve bu yolla yazma sürecini öğrendikleri tekniktir. Planlı yazma; plana uygun olarak yazmayı, yazma sürecini öğrenmeyi ve bu sayede yazma becerilerini geliştirmeyi içerir (Güneş, 2020).

Dikte: Dinlenen bir metnin yazıya geçirildiği ya da derlenen bir metnin yazıldığı tekniktir. Öğrencilere haftada iki gün onar dakika dikte yaptırmak yazma, telaffuz ve sözcük dağarcığı gibi alanlarda gelişim sağlanmasına önemli ölçüde katkıda bulunur (Yangın, 2002).

Paylaşımlı yazma: Bu teknikte öğrenciler yazma sürecinin her aşamasında görev paylaşımında bulunur. Paylaşımlı yazma tekniği; öğrencilerin yazının içerik, biçim ve dilbilgisi boyutlarına ilişkin karar verme süreçlerinde aktif olarak rol almasını gerektirir (Storch, 2005).

Eleştirel yazma: Öğrencilerin bir olay ya da durumun olumlu veya olumsuz bulduğu yönleriyle ilgili tespitlerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip yazmasıdır. Eleştirel yazmada bireylerin üst düzey bilişsel becerilerini işe koşarak yeni bir metin üretmesi gerekir (Tiryaki ve Ateş, 2021).

İkna edici yazma: Bu teknikte öğrenci kendi duygu, düşünce ve görüşleri doğrultusunda bir sav öne sürer ve bunu çeşitli gerekçelerle destekler. İkna edici metinler bir konuya dair ortaya atılan fikirlerin gerekçeleriyle ifade edilmesine dayalı bir anlatıdır (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014).

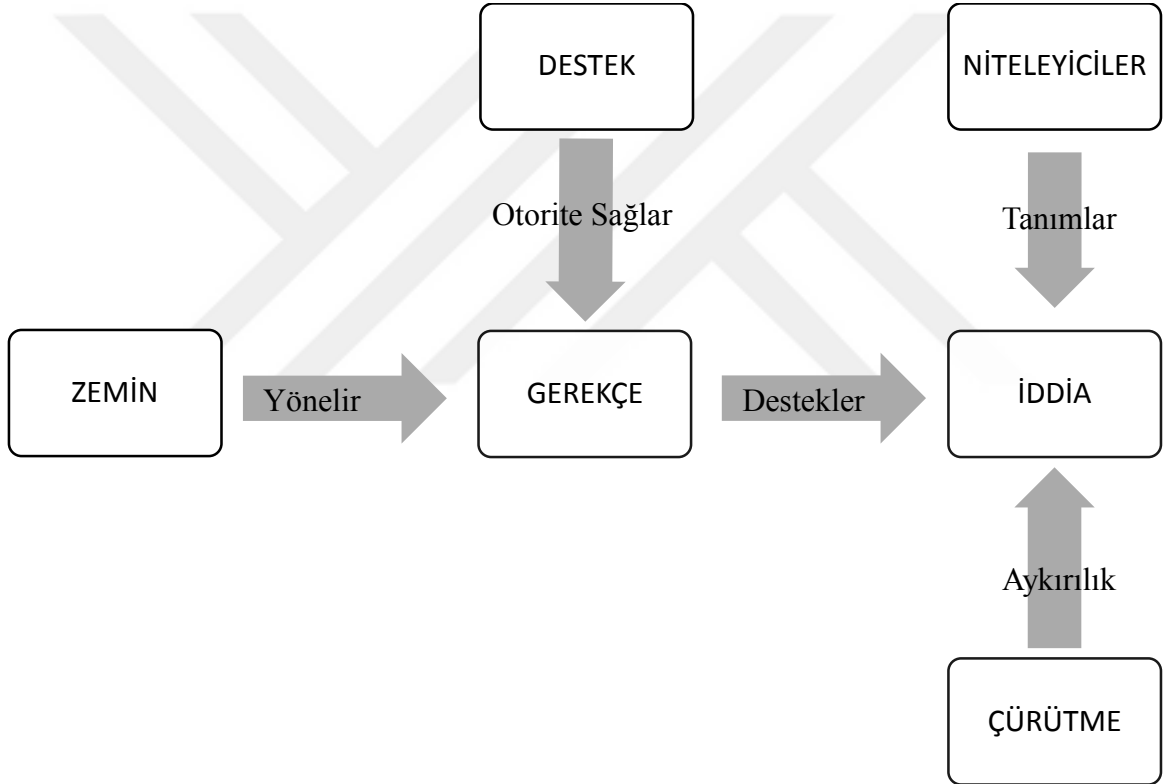
Tartışmacı yazma tekniği bu çalışmanın esas unsuru olduğundan bu teknik aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

2.3. Tartışmacı yazma

Tartışmacı yazmanın temellerinin tam olarak anlaşılabilmesi için öncelikle tartışma kavramını irdelemek gerekmektedir. Tartışmanın tarihçesi formal mantığın kurucularından olan Aristo'ya kadar dayanmaktadır. Aristo'ya göre tartışma; bir konuyu derinlemesine inceleyerek nihai gerçeğe ulaşmak için kullanılan ve mantıklı argümanlarla desteklenen bir düşünme sürecidir. Arendt'e (1998) göre tartışma; kollektif düşünmenin bir ürünü olarak çeşitli görüşler oluşturmak, paylaşmak ve bu doğrultuda ortak bir anlayış geliştirmektir. Aldağ'a (2005: 82) göre ise tartışma, birbirine benzer ya da farklı pozisyonlara ve bakış açılarına sahip grup ve bireylerin, bir problemi çözmek, bir fenomeni anlamak veya bir konuda karar vermek amacıyla alternatif bakış açılarını değerlendirmeye aldıkları süreç, bu süreç içerisindeki işlemler bütünü ve bu değerlendirme sonucu ortaya çıkan bilişsel ürünlerdir. Tüm bu tanımlar tartışmanın doğası hakkında farklı bakış açıları ortaya koysa da tartışmada asıl amaç, farklı fikirleri analiz ederek derin bir kavrayış ortaya koymaktır.

Tartışmada 1960'lı yıllara kadar mutlak ve biricik bir gerçekliğin varlığını kabul eden formal mantık ön planda olmuştur. 1960'lardan sonra formal mantığın günlük hayattaki tartışmalarda ve problem çözmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Bununla beraber genel geçerliliği olmayan, doğruluğa ilişkin kesinlik barındırmayan ve farklı derecelerdeki olasılıklara yer veren informal mantık önem kazanmıştır. Informal mantığın kurucusu kabul edilen Toulmin, 1958'de yayımladığı *The Uses of Argument* adlı eserinde kendi argümantasyon modelini ortaya koymuştur. Toulmin'e göre (1958) bu model, öğrencilerin

dil vasıtasıyla görüş ve inançlarını gözden geçirmesini sağlamakta; olasılığın akıl yürütmedeki rolünü göstererek tartışma zincirini ortaya çıkarmakta ve böylece tartışma becerilerinin gelişmesini desteklemektedir. Toulmin'in argümantasyon modelinin ana iskeletini iddia (claim), zemin/veri (grounds/data), garanti/gerekçe (warrant) olmak üzere üç temel unsur oluşturmakta ve bu unsurlar destek (backing), niteleyici (qualifier), reddedici (rebuttal) olmak üzere üç yardımcı unsurla desteklenmektedir. Şekil 1'de Toulmin'in tartışma modelinin temel ve yardımcı unsurları gösterilmektedir (Toulmin, 1958, s.103).



Şekil 1. Toulmin'in argümantasyon modeli

Toulmin'in argümantasyon modelini oluşturan bu unsurlar tüm disiplinlerde bir argümanı oluşturmak, desteklemek ve güçlendirmek için pratik ipuçları sunar. Toulmin (2003) bu unsurları şu şekilde açıklamaktadır:

Zemin/Veri (Data): Tartışmanın temelini oluşturan örnek olaylar, bilimsel bulgular, istatistikler, uzman görüşleri vb. bilgilerdir.

İddia (Claim): Ortaya konulan argümanın ana belirleyicisi olan savdır. Bu bileşen, okuyucuya veya dinleyiciye argümanın konumlandırıldığı temel pozisyonu açıkça belirtir.

Garanti/Gerekçe (Warrant): Veri ile destek arasındaki mantıksal bağlantıyı kuran köprü görevini üstlenir. Verinin nasıl desteklendiğinin açıklayıcısı konumundaki temel prensip, kural veya varsayımlardır.

Destek (Backing): Argümanın inandırıcılığını arttırmak ve garantiyi (warrant) desteklemek için kullanılan ek kanıtların tümüdür.

Niteleyiciler (Qualifier): Niteleyiciler, bir argümanın kapsamını ve sınırlarını belirleyen ifadelerdir. Bu bileşen, argümanın esnek bir yapıya sahip olduğunu ve tüm durumlar için mutlak bir doğru olma niteliği taşımadığını ortaya koyar.

Çürütme (Rebuttal): Karşı iddianın sınırlı ve zayıf yönlerini ortaya koyarak desteklenen iddianın güçlendirilmesini sağlayan stratejilerdir. Buna göre, karşı iddianın güçlü ve zayıf yönlerini anlamak daha etkili bir savunma yapabilmek açısından önem taşımaktadır.

Toulmin'in tartışma modeli eğitsel açıdan birçok avantaja sahip olsa da farklı disiplinlere uyarlanırken birtakım sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Modelin dil becerileri açısından en zayıf yönü, sınıftaki küçük öğrenci gruplarının yaptığı diyalektik tartışmaları çözümlemekte yetersiz kalmasıdır. Aldağ (2006) Toulmin'in tartışma modeline yönelik eleştirileri şu şekilde özetlemektedir:

1. Model, her türlü tartışmaya uyarlanabilecek bir nitelik taşımadığından uzun ve karmaşık tartışmaların çözülmesinde yetersiz kalmaktadır.
2. Ögelere ilişkin belirsizlikler giderilmeli, her bir öge net bir şekilde tanımlanmalıdır.
3. Garantinin birden fazla olması durumunda bunların veri ve iddialara nasıl bağlanacağı belirsizdir.
4. Etkileşimin söz konusu olduğu tartışmalarda analizin yapılabilmesi için yeni ögeler eklenmesi gerekmektedir.
5. Modelin doğası gereği, ögelerin birbirinden bağımsız değil aksine birbiriyle ilişkili olarak değerlendirilmesi gerekmektedir fakat bunun nasıl yapılacağı açık şekilde belirtilmemiştir.

6. Toulmin'in eleştiri kuramı ile tartışma kuramı birbirinden bağımsız gibi görünmektedir. Bu sebeple bu iki kuramın birbiriyle ilişkilendirilip bütünleştirilmesi gerekmektedir.
7. Tartışmanın seyrini etkileyebilecek faktörlerin tartışmanın değerlendirilmesindeki konumunun belirlenmesi ve kuramla ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Tüm bu sınırlılıklar ve Toulmin'in tartışma modelini tek bir disipline özgü oluşturmadığı göz önünde bulundurulduğunda farklı disiplinlerin bu modeli alanlarına uyarlama gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple bu çalışmada Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından Toulmin modelinden uyarlanarak geliştirilen tartışmacı yazma modelinden yararlanılmıştır.

Hayatın her alanında yer alan tartışma, düşünme süreçlerini içerdiğinden dilden de bağımsız olarak düşünülemez. Bu sebeple düşünme süreçlerinin bir çıktısı olarak kabul edebileceğimiz yazılı ürünlerle de tartışma oluşturulabilir. Kuhn (1991), tartışmacı yazmayı; bir iddiada bulunma, ona karşı çıkma, onu gerekçelerle destekleme, nedenleri sorgulama, çürütme ve sonunda bir sonuca ulaşma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamlı tanımdan hareketle tartışmaya ilişkin tüm öğelerin yazılı halde sunulmasının tartışmacı yazma tekniğinin temelini oluşturduğu söylenebilir. Tartışmacı metinler, tartışmaya ilişkin elementleri ve çeşitli düşünceyi geliştirme yollarını içerir.

“Tartışmacı metin, düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür” (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s.64).

Bir konuya ilişkin iddia ortaya koyabilmeyi, bu iddia veya iddiaları gerekçelendirmeyi, nedenleri sorgulamayı ve karşıt görüşü çürütmeyi içeren tartışmacı yazma küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Alanyazında tartışmacı yazmanın okulda ve üniversitede öğrenilmesi gereken önemli bir yazma türü olduğu belirtilmektedir (Alarcon ve Morales, 2011; Nippold, 2000; Preiss vd., 2013).

Tartışmacı metinlerin amacı, olan durumu eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmek ve problemlere yönelik alternatif çözümler üretebilmektir. Tartışmacı metinler doğru olana ulaşmanın yanı sıra sorunları gerçekçi bir biçimde çözmeyi hedefler (Demirel, 2021).

Tartışmacı metinler, içerdiği düşünme süreçleri ve doğası gereği bilişsel ve üstbilişsel becerilerin kullanılmasını gerekli kılmakta ve bu durumun öğrencileri zorladığı görülmektedir. Araştırmalar üst düzey tartışmacı yazmanın ortaokulda bilişsel açıdan zorlayıcı olmaya devam ettiğini ve ortaokul öğrencilerinin önemli bir kısmının tam olarak

geliştirilmemiş ve ısrarla uygulanan yazma stratejilerini benimsemediğini göstermektedir (Hidi ve Boscolo, 2006; Reznitskaya ve diğeri, 2001). Öğrencilerin tartışmacı metinleri üretirken zorlanmalarının gerek kendilerinin farklı alanlardaki eksikliklerinden gerekse öğretmenin bilgi eksikliklerinden kaynaklanan çeşitli sebepleri vardır. Newell ve diğeri (2011), bu sebepleri şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrencilerin okuma becerilerinin disipliner metinleri anlayacak düzeyde olmaması.
2. Tartışmacı metin yapılarının öğelerini her zaman tanınamaları ve uygulamamaları.
3. Kanıt üretmekte, gerekçeler sunmakta ve karşı argümanlar geliştirmekte zorlanmaları.
4. Öğretmenin argümanı öğretmek için yeterli içerik ve prosedür bilgisine sahip olmaması.

Öğrencilerin farklı beceri alanlarındaki eksiklikleri ve öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi eksiklikleri tartışmacı yazma esnasında birtakım sorunlara sebep olmaktadır. Ferretti ve diğeri (2000) göre, öğrencilerin tartışmacı metinler yazarken karşılaştığı sorunlar şunlardır:

1. Öğrencilerin eksik tartışma üretmesi.
2. Tartışma unsurlarını açıkça ileri sürmemeleri.
3. Tartışmayı destekleyecek yeterli kanıtlarının olmaması.
4. Öğrencilerin diğeri bakış açılarını anlayamamaları ve yanıt verememeleri.

Tartışmacı metin yazarken karşılaşılan bu bilişsel zorlukların, öğrencilerin yazmaya yönelik algısını da olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bilişsel zorlukların yanı sıra, tartışmacı metinler yazmak çoğu zaman zor ve hoş olmayan bir aktivite olarak algılanmakta, bu da öğrencileri bu konuda motive etmeyi zorlaştırmaktadır (Hidi ve Boscolo, 2006).

Öğrencilerin kanıt ve argüman üretmekte ve diğeri (2000) Nitekim

eleştirel düşünme ve tartışmacı yazma becerileri birbirini besleyen ve birbirlerinin gelişimine kaynaklık eden edinim süreçleridir. Eleştirel düşünme ile tartışmacı yazma arasında güçlü bir bağ vardır (Pranowo, 2000). Tartışmacı yazmaya dair pratikler yapmak karşıt fikirlerle zihinsel bir diyalogu gerektireceğinden eleştirel düşünme becerisini de geliştirmesi muhtemeldir. Nitelikli bir tartışmacı metin oluşturma sürecinde yazarın daha eleştirel ve bütüncül bir yaklaşım sergilemesi kendisinin eleştirel düşünmesine fayda sağlayabilir (Çakmak ve Civelek, 2013). Eleştirel düşünme becerisi geliştikçe argüman ve kanıt üretme, karşıt görüşü ve dayanaklarını anlama, karşıt görüş veya görüşleri çürütme kolaylaşacağından üretilen tartışmacı metnin niteliğinin de artması olasıdır. Öğrencilerin iyi bir tartışmacı metin ortaya koyabilmeleri yazmanın basamaklarını bilmenin yanı sıra içeriği sorgulayıcı bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerine de bağlıdır (Uzun ve Sünter, 2020). İçerik, tüm yazma türlerinde olduğu gibi tartışmacı yazmada da önemli bir yer tutar. Çünkü düşünmeye dayalı tüm birikim ve beceriler yazının içeriği oluşturulurken ortaya konulur. Tartışmacı yazmanın içerik boyutu, tartışmacı yazmanın konusunu ve bu konunun bakış açısı, arka plan bilgisi ve konuyla ilgili inanç ve değerlerle olan ilişkisini ifade eder (Ferretti, Andrews ve Lewis, 2007). Dolayısıyla oluşturulacak metnin içeriğinin nitelikli ve tutarlı olabilmesi için gelişmiş bir eleştirel düşünme becerisine sahip olmak önem taşımaktadır. Bir kişi bir değerlendirmeye varmadan önce deneyimini test edebiliyor, bilgi ve fikirleri değerlendirebiliyor ve argümanları tartabiliyorsa eleştirel düşündüğü söylenebilir (Lustyantie, 2022).

2.4. Tartışmacı metin yapısı

Metin yapısı denildiğinde akla bir metni oluşturan sözcük, cümle ve paragrafların biçimsel ve anlamsal olarak düzenlenmesi gelmektedir. Metinler doğası gereği üretimsel olmanın yanı sıra iletişimsel bir boyuta da sahiptir. Bu durum okuyucuya metni anlamlandırmak, türüne karar vermek ve metnin türünün diğer türlerden farklarının neler olduğunu belirleyebilmek gibi sorumluluklar yüklemektedir. Metnin yapı unsurları hakkında bilgi sahibi olmak yazma sürecini de kolaylaştırmaktadır. Öğrencilere metnin hangi özellikleri taşıdığı ve bu özelliklerin nasıl tespit edileceği öğretilmelidir (Güneş, 2021). Bütün metinlerde küçük yapılar, büyük yapılar ve üst yapılar olmak üzere üç temel yapı bulunmaktadır.

Küçük yapılar: Bu yapılar sözcük, cümlecik ve cümle içi anlamsal bütünlüğün sağlandığı yapılardır. Sözcükler anlamlı olacak şekilde birleştirilerek cümlecikler ve cümleler oluşturulur.

Büyük yapılar: Bu yapılar cümleler arası anlam ilişkisi kurularak paragrafların oluşturulduğu yapılardır. Büyük yapılar okuyucuya metnin tamamına ilişkin bilgiler sunar ve okuyucunun ana fikri, yardımcı fikirleri belirlemesine, yazılanları ön bilgileri ile birleştirmesine ve metni yeniden anlamlandırmasına olanak tanır.

Üst yapılar: Okuyucu tarafından anlamlandırılan metnin türünün tespit edildiği yapılardır. Büyük yapının taşıdığı özelliklerden hareketle metnin roman, deneme, şiir, makale vb. türü belirlenir.

Bir metnin yapısı öğretilirken aşamalar halinde bir sıra izlenmelidir. Tompkins (2000) bu adımları şu şekilde sıralamaktadır:

Metnin yapılarını tanıtır: Metin yapılarında var olan ipucu ve sözcükler tanıtılır.

Öğrencilere metin üzerinde çalışma şansı verin: Öğretmen, öğrencilere metin yapılarını analiz etme fırsatı verir. Bu sayede öğrenciler, metin yapısını tanımlayan ipucu ve kelimeleri öğrenir.

Öğrencilere her bir metin yapısına uygun paragraflar yazdırın: Öğrenci bir konu seçer; ipucu sözcükler ve ifadeler yardımıyla ve grafik düzenleyiciler aracılığıyla kaba bir taslak oluşturur. Daha sonra yazdığı taslak paragrafı kontrol eder ve düzenler.

Öğrencilerin tartışmacı metinler yazarken zorlanmasında öne çıkan önemli nedenlerden birinin de tartışmacı metin yapısını bilmemeleri olduğu görülmektedir. Tartışmacı metin yapısını oluşturan unsurları bilmek, yazıyı biçimsel olarak bir düzene koymanın yanı sıra düşünme süreçlerini de düzenler ve yazıda nelerin gerekli olup olmadığı konusunda da öğrenciye ipuçları sunar. Başarılı tartışmacı makale yazmanın anahtarı, hamlelerden oluşan sağlam temellere dayanan bir argümanın organizasyonunu öğrenmek ve argümanın sağlam olması için hangi parçaların isteğe bağlı olduğunu ve hangi parçaların gerekli olduğunu tanımlamaktır (Özfidan ve Mitchell, 2020). Tartışmacı bir metni oluşturan unsurları bilmek yazmaya dair bilişsel stratejiler geliştirebilmenin yanı sıra yazma sürecinin kontrolünün yazarın hakimiyetinde olmasını sağlar ve böylece bu yazma tekniğine karşı olumlu bir tutum geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

“Yazarın metinde izleyeceği yol haritasını bilmesi, yazısında hangi hususlara neden değineceğini ve bunları etkili ifade edebilme adına başvuracağı teknikleri bilmesi

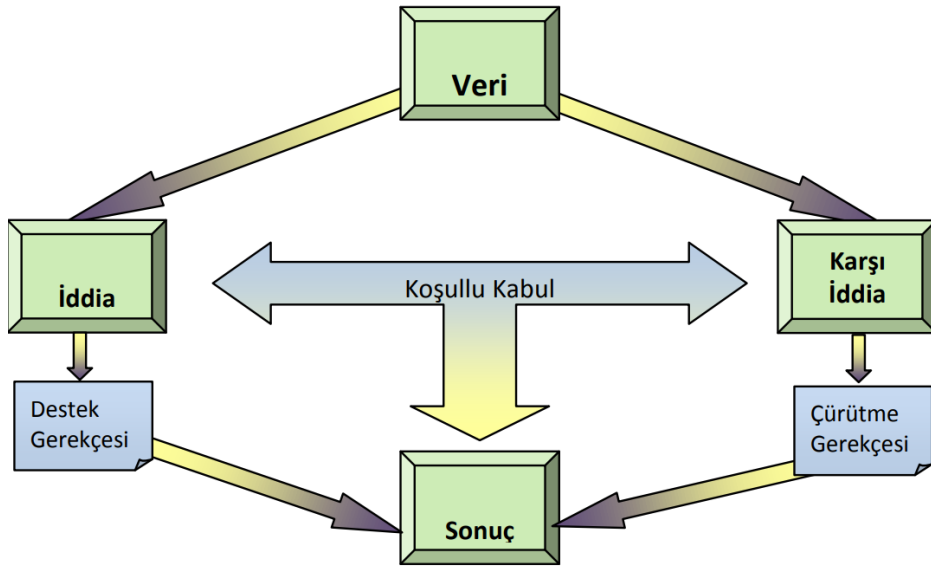
yazma sürecinin kontrolünü elinde bulundurmasına nihayetinde üstbilişsel bir düzeyde bir farkındalık geliştirmesine katkı sağlayabilir” (Çakmak, 2013, s.381).

Tartışmacı metin yapısını öğrenmenin sağlayacağı katkı sadece yazma konusuyla sınırlı değildir. Bu yapıyı bilmek, öğrencilere gündelik hayatta karşılaştıkları sorunlara yönelik çözümler üretebilmek için de fayda sağlayabilir. Öğrencilerin tartışmacı metin yapısını bilmesi, yaşamlarında sıklıkla karşı karşıya kaldıkları yazılı veya sözlü tartışmaları kolayca anlayabilmelerini ve eleştirel bir gözle değerlendirebilmelerini sağlar (Coşkun ve Tiryaki, 2011).

Öğrencilere tartışmacı metin yapısını öğretmek ve bu yapıyı oluşturan öğeleri tanıtmak için birçok yol ve yöntem kullanılmaktadır. Newell, Bloome ve Hirvela (2017) tartışmacı yazma öğretiminde kullanılan farklı öğretim zincirlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. *Bütünleşik*: Bu zincir farklı etkinlikler ve öğretici konuşmalar kullanarak öğretmen ve öğrencilerin tekrar tekrar geri döndüğü, tartışmaya dayalı bir kavram veya uygulamanın tanıtılmasıyla karakterize edilir.
2. *Epizodik*: Öğretmenin tartışmaya dayalı yazmanın yapısal öğelerinin her birini, tüm öğeler sunulana kadar sıralı sınıf oturumlarında tanıtmasıyla oluşur.
3. *Koleksiyon*: Öğretmen tarafından tartışmacı yazma öğelerinin tanıtıldığı fakat kavramlar arasındaki ilişkilerin net olarak ortaya konulmadığı öğretim zincirleridir.

Bu çalışmada epizodik öğretim zincirinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda tartışmacı metin yapısının her bir ögesi ikişer oturum halinde çeşitli semantik metinler kullanılarak ele alınmıştır. Çalışmada, Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından geliştirilen tartışmacı metin yapısı modelinden yararlanılmıştır. Buna göre, tartışmacı metin yapısını oluşturan elementler ana elementler ve yardımcı elementler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ana elementler; veri, iddia, karşı iddia ve sonuçtur. Yardımcı elementler ise destek ve çürütme gerekçeleridir.



Şekil 2. Coşkun ve Tiryaki tarafından geliştirilen tartışmacı metin yapısı (2011)

2.4.1. Ana elementler

Tartışmacı metnin oluşmasını sağlayan temel unsurlardır. Yazılan metnin tartışmacı metin niteliği taşıyabilmesi için bu elementlere mutlaka yer verilmesi gerekmektedir.

2.4.1.1. Veri (Zemin)

Veriler, gerçek dünyadaki nesnelerin ya da olayların çeşitli özelliklerini yansıtan bilgilerdir. Toulmin'e göre (2003) veri, her iki tarafında doğruluğunda hemfikir olduğu ve üzerinde uzlaşmaya vardığı gerçeklerdir. Dolayısıyla veriler ister nicel ister nitel olsun ham bilgilerdir. Verinin iddiayı besleyebilmesi veya bir iddiaya kaynaklık edebilmesi için işlenmesi gerekmektedir. Tartışmacı yazılarda ise veri, iddia ve karşı iddianın oluşmasına yönelik zemini oluşturur. Bu bölümde tartışmanın okuyucu tarafından net bir şekilde anlamlandırılabilmesi için gerekli bilgiler verilerek problem durumu ortaya konur (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Verilerin tartışma gerekçeleri için ipuçları vererek iddia ve karşı iddianın oluşmasına yönelik kurguyu sağlamakla görevli olduğu söylenebilir.

“Nasıl ki bir hikâye metninde kişiler, yer ve zamanın tanıtıldığı giriş bölümü, bir tiyatro metninde sahne ve dekor metne giriş yapmamıza ve olayların geçtiği koşulları anlamamıza yardımcı olursa bir tartışma metninde zemin (veri) birimi de tartışmanın koşullarını anlamamızı sağlar.” (Yaylacık, 2015, s.61).

Aşağıda veri elementine ilişkin bir paragraf örneğine yer verilmiştir:

“Teknolojinin yaşamımızı kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı tartışılan bir konudur. Teknoloji, bilimsel araştırmalardan elde edilen somut ve yararlı sonuçları ve bunlara ilişkin araç, yöntem ve süreçlerin bütününe ifade eden bir kavramdır. Teknoloji, bilimin, pratik yaşam gereksinimlerinin karşılanmasına ya da insanın çevresini denetleme, biçimlendirme ve değiştirme çabalarına yönelik uygulamalarıdır. İletişim, eğitim, günlük ihtiyaçlar gibi hemen her alanda yaşamın vazgeçilmezi teknolojidir.” (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s.68).

2.4.1.2. İddia

İddia, bir konu hakkında öne sürülen görüş, düşünce yahut savdır.

“İddia sahip olunan bakış açısını temsil eden ifade, sonuç, düşünce veya görüştür.” (Dilber, 2014, s.34)

Tartışmacı metinlerde en temel unsur iddiadır. Karşıtlığa yer bırakmayacak şekilde herkesin üzerinde fikir birliğine vardığı fikir veya önermeler iddia olamaz. Doğruluğu herkesçe onaylanan görüşler iddia değildir (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Tartışmacı metinlerde iddia kesin ve net bir dille ifade edilmelidir. Yazılı bir tartışma net ve etkili bir biçimde sunulursa okuyucu kritik noktaların hiçbirini atlamaz. Bu yüzden görüş ve iddia açıkça belirtilmelidir (Eemeren ve diğerleri, 2002).

İddia elementi oluşturulurken “şüphe yok ki, bence, kanımca, benim fikrime göre, bana göre, şüphesiz... vb.” kalıp ifadelerden yararlanılır.

Aşağıda iddia elementine dair bir örneğe yer verilmiştir:

“Bana göre teknoloji yaşamımızı teknoloji yaşamımızı kolaylaştırır.”
(Coşkun ve Tiryaki, 2011, s.68).

2.4.1.3 Karşı iddia

Bir metnin tartışmacı metin niteliği taşıyabilmesi için iddianın yanı sıra ona alternatif olan bir görüşe yahut düşünceye ihtiyaç vardır.

“Öğrencilere bilgi sahibi oldukları, üzerinde düşünceler üretebilecekleri, en az iki zıt düşünceyi içinde barındıran konular verilmelidir.” (MEB, 2012, s.39).

Karşı iddianın metindeki temel işlevi iddianın varlığını tescil etmek ve onu geçerli kılmaktır. Nitekim iddia da karşı iddiayı çürütmek veya zayıflatmak üzerine kurgulanmıştır. Karşı iddiayı çürütmeye yönelik gerekçe ve kanıtları ortaya koyabilmek

için tıpkı iddia da olduğu gibi karşı iddianın da açık seçik ifade edilmesi gerekmektedir. Karşı iddiayı çürütmeye çalışırken saldırgan bir üslup benimsemek yerine mantıklı ve savunulan iddiayla tutarlı kanıtlar ortaya konulmalıdır.

Bu element oluşturulurken “bazıları...olduğunu savunur”, “bazı kimselere göre...”, “birçok kişiye göre...” gibi dolaylı aktarım ifadelerinden yararlanılabilir (Coşkun ve Tiryaki, 2011).

Aşağıda karşı iddiaya dair bir örneğe yer verilmiştir:

“Buna karşılık teknolojinin yaşamını kolaylaştırmak yerine zorlaştırdığını savunanlar da vardır.” (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s.68).

2.4.1.4 Sonuç

Sonuç, iddianın özeti niteliğindedir. Bu bölümde tartışma genel hatlarıyla sunulur ve okuyucu savunulan düşünce lehine yönlendirilmeye çalışılır. Sonuç, iddia ve karşı iddianın özetlenerek metnin bir sonuca bağlandığı kısımdır (Yaylacık, 2015). Sonuç elementini oluştururken temel prensip iddia ile tutarlı olmasını sağlamak olmalıdır. Sonucun iddia ile uyumlu olması önemlidir (Çağlayan Dilber, 2014, s.66).

Sadece tartışma metinlerine özgü olmamakla birlikte sonuç bölümünde “yani, kısacası, bütün bunlardan hareketle, sonuç olarak... vb.” gibi özetleyici ifadeler kullanılır.

Aşağıda sonuç tartışmacı metinlerdeki sonuç paragraflarına dair bir örneğe yer verilmiştir:

“Kısacası, kullanmayı bilen insan için teknoloji, zaman kazandıran, beynin yükünü hafifleten ve yaşamı kolaylaştıran bir faktördür.” (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s.68).

2.4.2. Yardımcı elementler

Tartışmacı metinlerde yardımcı elementler iddiayı beslemek ve güçlendirmek, karşı iddiayı ise zayıflatmak veya çürütmek amacıyla kullanılır.

2.4.2.1. Destek gerekçesi

Destek gerekçeleri, iddiayı net ve anlaşılır hale getirmek, ortaya çıkabilecek potansiyel karşı iddialara yönelik güçlü bir savunma oluşturmak ve okuyucuyu ikna etmek amacıyla ortaya konan kanıt, bilgi yahut örneklerdir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin en çok iddiaları desteklemeye yönelik gerekçeler oluşturmayı öğretirken zorlandığını ortaya koymuştur. Öğretmenler gerekçeleri öğretmesi en zor unsurlar olarak görürler çünkü öğrencilerden bilinçaltlarındaki ön düşünceleri dile getirmelerini ve kendileri için yeni olan bir düşünme biçimini kullanmalarını beklerler (Rex, Thomas ve Engel, 2010). İddialar gerekçelerle desteklenmediğinde inandırıcılıklarını yitirir ve ikna edici olma özelliklerini kaybeder. İyi bir iddia, organize edilmiş, detaylandırılmış ve kanıtlarla veya kişisel deneyimlerle desteklenen iddiadır (Perloff, 2003). Bu yüzden öğrenciler bu elementi öğrenirken daha fazla ve daha sık yardıma ihtiyaç duyabilirler. İyi gerekçelendirilmiş ikna edici argümanlar yazmayı öğrenmek için, öğrencilerin bir konunun karmaşıklığı ve güçlükleri üzerine düşünme, kanıtlara dayalı çıkarımlar yapma ve fikirleri hiyerarşik olarak gruplandırma ve mantıksal olarak sıralama konusunda yardıma ihtiyaçları vardır (Rex, Thomas ve Engel, 2010).

Yazar kendi iddiasına yönelik destek gerekçeleri sunmanın yanı sıra karşı iddiayı net ve anlaşılır hale getirmek amacıyla karşı iddiayı destekleyen gerekçeler de sunabilir. Sunduğu gerekçeler doğrultusunda çürütme gerekçeleri oluşturur.

Aşağıda destek gerekçesine dair bir örneğe yer verilmiştir:

“Teknolojinin yaşamımızı kolaylaştırdığı bir diğer alan ise iletişimdir. Televizyon, radyo, cep telefonu ve internet gibi iletişim araçları dünyada olup bitenlerden haberdar olma ve birçok kaynağa, bilgiye kısa zamanda ulaşabilme fırsatını insanlara sunuyor. Bilginin ve haberlerin bu kadar hızlı yayılması insanların düşünce gücünü de geliştiriyor.” (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s.68).

2.4.2.2. Çürütme gerekçesi

Gerekçelerin en önemli işlevlerinden biri karşı savı çürütmektir. Çürütme gerekçesinin etkili olabilmesi için karşı iddianın net ve anlaşılır şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Böylece çürütme gerekçeleri karşı iddiayı zayıflatabilir ve çürütebilir. Çürütme gerekçelerinin tartışma konusuyla bağlantılı, sağlam ve tutarlı olması gerekmektedir (Gökçe, 2016).

Aşağıda çürütme gerekçesine dair bir örneğe yer verilmiştir:

“Diğer yandan sadece tahtayı veya ders kitabını kullanan bir öğretmen bir süre sonra öğrencilerin dikkatini toplamakta zorluk çekecektir. Çünkü böyle bir ders sürecinde çocukların sadece işitsel algıları aktiftir. Bu da çocukların dikkatinin dağılmasına ve dersin bir çeşit masal işlevi göstermesine neden olabilir. Oysa teknolojik araçların sunduğu farklı uyarıcılarla derste öğrencilerin dikkatleri uzun süre canlı tutulabilir.” (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s.68).

2.4.2.3. Koşullu kabul

Bir iddianın, bir görüşün yahut önermenin doğruluğunun ve geçerliliğin ancak belirli koşullar altında kabul edilebilir olması durumudur. Tartışmacı yazılarda yazar, belirli bağlamlarda karşı iddianın kabul edilebilir olacağını fakat tartışılan konu özelinde geçerli olamayacağını ifade eder. Bazı durumlarda ise yazar, karşı iddiayı olası bütün bağlamlarda reddeder. Böyle bir durumda yazıda koşullu kabule yer verilmez. Tiryaki, (2011:67) koşullu kabulü iddia ile karşı iddianın arasındaki mesafenin kapatıldığı nokta olarak ifade etmektedir.

Aşağıda koşullu kabule dair bir paragraf örneğine yer verilmiştir:

“Peki, teknolojinin yaşamımızı zorlaştırdığı anlar yok mu? Tabi ki var. Teknolojiyi kullanmak ona ayak uydurmak bazı bilgileri ve becerileri kazanmayı gerektirir. Örneğin bir bilgisayarı kullanabilmek için klavyeyi ve bilgisayarın diğer işlevlerini biliyor olmak gerekir. Bu işlevleri bilmeyen biri için teknoloji oldukça zordur. Öte yandan teknoloji kendimizle baş başa kalmak istediğimiz zamanlarda karşımıza engeller çıkarabilir. Örneğin, tatilde cep telefonunuz açıksa istemediğiniz telefon görüşmeleri yapmak zorunda kalabilirsiniz. Ancak bu engelleri aşmak hiç de zor değildir.” (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s.68).

Tartışmacı metinlerde veri en başta, sonuç ise tüm metinlerde olduğu gibi en sonda yer almaktadır. İddia ve iddiaya ait gerekçeler ile karşı iddia ve karşı iddiaya ait gerekçelerin sıralaması değişebilir. Bu açıdan sıralamada esneklik olduğunu söylemek mümkündür.

2.4.3. Tartışmacı metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme yolları

Tartışmacı metinlerde gerekçeleri kuvvetli hale getirmek ve iddiayı okuyucu için daha anlaşılır kılmak amacıyla düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılır. Yazarın herhangi bir konu hakkındaki fikirlerini gerekçeleriyle dile getirmesini ve okuyucuyu ikna etme

becerisini gerektiren tartışmacı yazmada düşünceyi geliştirme yollarından faydalanmak, okuyucunun ikna edilme potansiyelini artırır (Gökçe ve Çelebi, 2015).

2.4.3.1. Tanımlama

Kurudayıoğlu'na (2011) göre, tanımlama bir varlık, nesne ya da kavramın kendine özgü ve değişmeyen niteliklerini sıralayarak onu tanıtmaktır. Özellikle bilgilendirici metinlerde tanımlamaya sıkça başvurulur. Bununla birlikte tartışmacı metin özelinde de gerekçelendirmelerde ve iddiayı net bir şekilde ortaya koyabilmek için veri kısmında tanımlamadan faydalanır.

2.4.3.2. Örneklendirme

Örnekleme, soyut bir düşüncenin okuyucunun veya dinleyicinin gözünde somut ve görünür hale getirilmesidir (Temizkan, 2011). Özellikle tartışmanın konusunun soyut olduğu durumlarda günlük hayata dair örneklerle sıkça yer verilmektedir.

2.4.3.3. Açıklama

Bir konuya ilişkin durum, olay veya nesnenin ayrıntılı olarak ifade edilmesidir (Tiryaki, 2017). Tartışmacı yazılar, karşı tarafı ikna etme ve mantıklı argümanlar sunma üzerine temellendirildiği için bu yazılarda en sık kullanılan düşünceyi geliştirme yollarından biri açıklamadır.

2.4.3.4. Tanık gösterme

Temizkan (2011) tanık göstermeyi bir düşünceyi savunmak, doğruluğunu kanıtlamak için aynı görüşü paylaşan, destekleyen bir kişinin yazılarından veya konuşmalarından alıntı yapmak olarak tanımlamıştır. Tartışmacı yazılarda herkesçe tanınan ve konu hakkındaki

bilgisine güvenilen kişilerin görüşlerine yer vermek, yazının inandırıcılığını ve ikna gücünü artırır.

2.4.3.5. Karşılaştırma

Aralarında bağlantı bulunan iki kavram, varlık veya nesnenin bir araya getirilip ortaklığı bulunan veya bulunmayan yönleriyle ele alınmasıdır (Akbayır, 2013). Tartışmacı yazılarda iddianın ikna ediciliğini arttırmak ve karşı iddiayı zayıflatmak amacıyla başvurulmuş düşünceleri geliştirme yollarından biridir.

2.4.3.6. Sayısal verilerden yararlanma

Yazarın iddiasını güçlendirmek ve fikirlerini doğrulamak amacıyla istatistik, grafik ve diğer sayısal verileri kullanmasıdır.

“Sayılara karşı beslenen güvene bağlı olarak istatistiklerin inandırıcı bir etkisi olduğu görülmektedir” (Akbayır, 2017, s.177).

Bu nedenle bu düşünceleri geliştirme yolu tartışmacı metinlerde sıkça kullanılmaktadır.

2.4.3.7. Benzetme

Anlatıma kuvvet katmak amacıyla zayıf olan bir varlığın güçlü olan bir varlığa anlatıma kuvvet katmak amacıyla herhangi bir yönden benzetilmesidir. Yazar, benzetme yaparak fikirlerini okuyucuya daha net ve açık şekilde aktarma olanağı bulur (Asiltürk, 2017). Hedef kitleyi etkilemek amacıyla tartışmacı metinlerde benzetmeden yararlanılır.

Öğrencilerin tartışmacı metin yapısını öğrenmesi yazma sürecini kolaylaştırmakta ve düşüncelerini sistemli olarak sunmalarını sağlamaktadır. Bununla beraber Kakan-dee ve Kaur (2015) öğretmenlere öğrencilerinin tartışmacı yazma becerilerini geliştirmelerine yönelik olarak şu önerileri sıralamıştır:

1. Öğrenciyi aktif olmaya motive etmek ve sınıfta farklı konuları ve çeşitli etkinlikleri kullanmak.

2. Metin örneklerini analiz etmek ve öğrencilerin bu metinlere yönelik yorumlarını sınıf önünde sunmak.
3. Öğrencilerin öğrenme stillerini anlamak ve onların yazma becerilerini geliştirmeye olanak sağlamak.

2.5. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) nedir?

Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy For Children) uluslararası alanyazında P4C şekilde kısaltılmaktadır. Bu kısaltma aynı zamanda eleştirel, yaratıcı, birlikte çalışan, özen gösteren (critical, creative, collaborative, caring) olarak adlandırılan düşünme ve topluluk becerilerini temsil etmektedir. Çocuklar İçin Felsefe, temelde gündelik yaşamı da ilgilendiren sorulara akıl yürütmeye dayalı cevaplar üretebilmek için çocuklara bağımsız düşünebilme yeteneği kazandırmayı hedefleyen bir uygulamalar bütünüdür.

“Çocuklar İçin Felsefe, birlikte düşünme ve tartışma yöntemiyle (Sokratik yöntem) metinlerden yola çıkarak çocukların kendiliğinden ortaya koydukları felsefi kavramlar ve sorular üzerinde düşüncelerini sağlayan bir eğitimidir” (Direk, 2019, s.6).

Akkocaoğlu Çayır’a göre ise (2015:10) “Çocuklarla felsefe yapmak: Yetişkinlerin çocuklarla birlikte, onların deneyimlerinden yola çıkarak belirlenen felsefi soru (etik, estetik, varlık vb. alanlarda) sorunları fark etmek, tartışmak ve bu sorunlara (ya da sorulara cevap bulmaya çalışmak) çözüm yolları bulmaya çalışmak yani onlarla felsefe yapmaktır.”

Özdemir (2021), Çocuklar İçin Felsefe’nin ne olup ne olmadığına dair betimsel bir tanım yapmaktan ziyade onu üç temel boyutuyla tanımlamıştır. Buna göre:

Bir ders olarak Çocuklar İçin Felsefe: İçeriği tartışmaya uygun konu ve sorulardan oluşan ders planları aracılığıyla çocukların akıl yürütme, kavramsallaştırma ve soruşturma becerilerini geliştirmektir.

Bir yöntem olarak Çocuklar İçin Felsefe: Belli kavram ve soruları anlamlandırarak bunlara ilişkin düşünceler üretmek ve bu sayede herhangi bir disiplinin içeriğinin yanı sıra o disipline dair düşünme usulünü de öğrenmektir.

Bir pedagoji olarak Çocuklar İçin Felsefe: Çocuklar İçin Felsefe’nin en kapsayıcı tanımı pedagojiye ilişkindir. Buna göre, Çocuklar İçin Felsefe’yi ders ve yöntem olarak uygulayabilmek için soruşturma, akıl yürütme ve kavramsallaştırma becerileri gelişmiş

sınıf öğretmenleriyle kendi disiplinin düşünme usulünü bilen, öğrencileri de buna teşvik eden branş öğretmenleri yetiştirmek bu disiplinin pedagojik boyutudur.

Tüm bunlardan hareketle Çocuklar İçin Felsefe'nin esasen bir düşünme eğitimi süreci olduğu ve bu süreç boyunca çeşitli becerilerin birbiriyle ilişkilendirilerek bir kavram veya konunun farklı boyutlarının ortaya konulduğu söylenebilir.

2.5.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin amaçları

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin ana hedefi çocukların kendi başlarına diğer bir deyişle bağımsız düşünme yeteneğini geliştirmektir. Lipman, Sharp ve Oscanyan (1977, çev.2023) bu ana amaç altında şekillendirdikleri Çocuklar İçin Felsefe Programı'nın alt amaçlarını şu şekilde sınıflandırmışlardır:

Yaratıcılığın Geliştirilmesi: Bu programda, çocukların deneyimlerini aktarmasına ve bunların sonuç ve anlamları üzerine akıl yürütmesine olanak sağlayacak çeşitli türlerde yaratıcı oyun etkinliklerinden yararlanılır.

Kişiler ve Kişiler Arası Gelişim: Çocuklar İçin Felsefe Programı'nın amaçlarından biri de öz güven, duygusal olgunluk ve kendini anlama gibi kişisel hedeflerin yanı sıra; çocukların birbirlerinin kişilikleri, ilgileri, değerleri, inançları ve ön yargıları hakkında farkındalık geliştirmektir.

Etik Anlayışının Geliştirilmesi: Çocuklara ahlaki kararlar vermeleri yönünde baskı uygulamaktansa ahlaki yargıların doğasının farkına varmaları amaçlanır.

Yaşananlardan Anlam Bulma Yeteneğinin Geliştirilmesi: Programın amaçlarından biri de çocukların birbirinden kopuk olan yaşam deneyimlerini anlamlandırabilmeleri için parça-bütün ilişkilerini keşfetmelerini sağlamaktır.

Alternatifleri Keşfetme: Çocuğun göz ardı edilme olasılığı olan alternatif çözümleri fark edebilmeleri için çeşitli durumları inceleme uygulamaları yaptırmak amaçlanır.

Tarafsızlığı Keşfetme: Çocuklara sorunları nesnel ve tarafsızca tartışabilecekleri ortamlar oluşturmak ve onları tartışmaya teşvik etmek amaçlanır.

Tutarlılığı Keşfetme: Tutarsızlıkların ve tutarsız olmanın ne zaman kafa karıştırıcı ne zaman eğlenceli veya derin olduğunun fark edilmesi amaçlanır.

İnançlar İçin Gerekçeler Sunmanın Yapılabilirliğini Keşfetme: Günlük hayatta inançlarımız doğrultusunda hareket ettiğimizden bu eğitim sayesinde onları gerekçelendirmek ve bu sayede sağlam ve güvenilir hale gelmelerini sağlamak amaçlanır.

Kapsamlılığı Keşfetme: Çocukların bir fikir ne kadar kapsamlıysa anlam yönünden de o kadar zengin olacağını fark etmesi amaçlanır.

Durumları Keşfetme: Durumları ölçüp biçme, niteliklerine dönük içgörü edinme, çocuğun en mantıklı ve kabul edilebilir görülen alternatifleri seçme kapasitesinin artırılması amaçlanır.

Parça-Bütün İlişkilerini Keşfetme: Derslerde öğrenilen bilgi parçalarının çocuğun deneyimlerinden oluşan geniş bağlamla ilişkisini kurmak amaçlanır.

Programda yer alan alt amaçların bağımsız düşünebilme ve iş birliğine dayalı düşünme temeline dayanan parçalar olduğu görülmektedir. Benimsenen bu yaklaşımın uygulamalarının dünyada da geniş yer bulması üzerine UNESCO (2007:15) okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde yapılacak felsefe eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- a.(bağımsız) düşünme
- b.düşünen yurttaşlar yetiştirme
- c.çocukların kişisel gelişimine yardım etme
- d.çocukların dil, konuşma ve tartışma yetilerini geliştirme
- e.felsefeyi kavramsallaştırma yeteneği kazandırma
- f. çocuklara uygun bir öğretim yolu geliştirme

Bu maddelerden hareketle düşünme eğitimi üzerine temellendirilmiş bu yaklaşımın bilişsel, duyuşsal ve sosyal hedefler içerdiği söylenebilir. Dikmelik (2022) bu düşünme sürecini bilişsel boyut ve grup olarak düşünme şeklinde kategorize etmiş ve bilişsel boyutun alt kategorisi olarak eleştirel düşünmeye, grup olarak düşünmenin alt kategorisi olarak ise birlikte düşünmeye yer vermiştir.

Özetle Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin bilişsel amaçları eleştirel, yaratıcı, grup olarak düşünme vb. düşünme becerilerini ve buna bağlı olarak alıcı ve üretici dil becerilerini, duyuşsal amacı çocuğa özgüven kazandırma, düşüncelerini çekinmeden ifade edebilme vb. becerileri, sosyal amaçları ise bir gruba ait olma, başkalarının fikirlerine değer verme, karşıt görüşlere tahammül edebilme ve farklı fikirlere saygı duyabilme gibi nitelikleri içerir.

2.5.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişimi

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin kurucusu Matthew Lipman'dır. Lipman, lise ve üniversite döneminin düşünmeyi öğrenmek için çok geç olduğu fikrinden yola çıkarak, 1967 yılında bir grup çocuğun diyaloglarından meydana gelen *Harry Stottlemeier's Discovery* adlı kitabı kaleme almıştır. 1970 yılında bu kitap ekseninde yapılandırmış olduğu dokuz haftalık bir programı bir okulda uygulamıştır. Uygulama sonuçlarının başarılı olması üzerine Ann Margaret Sharp ile 1974'te bugün de Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin en önemli kurumu olan Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)'i kurmuşlardır. 1975 itibarı ile uygulayıcıların bu işin önemli bir ayağı olduğunu düşünerek öğretmen eğitimlerine başlamışlardır. Sonrasında ise Çocuklar İçin Felsefe eğitimi veren farklı üniversiteler ve disiplinler sürece dahil olmuştur. Aşağıda Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü'nün (Institute for the Advanced Philosophy for Children/IAPC) P4C'nin tarihçesini kronolojik bir sıra ile anlattığı zaman çizelgesine yer verilmiştir:

Tablo 1

P4C'nin Tarihsel Gelişimi

Yıl	Durum
1969	Çocuklar İçin Felsefe müfredatının ilk kitabını yazılması: <i>Harry Stottlemeier's Discovery</i> (Harry)- 11-12 yaşları için - National Endowment for the Humanities'in (NEH) desteğiyle.
1970	<i>Harry Stottlemeier's Discovery</i> kitabının yaklaşık 350 kopyasının (Montclair Devlet Okullarında) kullanılması.
1973	Montclair State College'da "Üniversite Öncesi Felsefe" konulu konferansın düzenlenmesi.
1974	Montclair State College'ın bir parçası olarak IAPC'nin kurulması.
1975	<i>Harry Stottlemeier's Discovery</i> 'nin kullanımına yönelik bir kılavuz olan Philosophical Inquiry'nin ilk baskısının yazılması (Ann Margaret Sharp ve Frederick S. Oscanyan ile).
1975	NEH'in desteğiyle Newark'ta, Miller Street ve Morton Street Okullarında öğretmen

eğitimi projesi.

- 1975 New Jersey Beşerî Bilimler Komitesi'nin desteğiyle New Brunswick'teki Rutgers Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nde düzenlenen Çocuklar için Felsefe Konferansı
- 1976 New Jersey Eğitim Bölümü'nün çocuklar için akıl yürütme testini geliştirmesi
Çocuklar İçin Felsefe Programı (12-13 yaş) Lisa
- 1977 Lisa'nın öğretmenlere yönelik kılavuz kitabının hazırlanması
- 1977 Matthew Lipman'ın *Felsefe Sınıfta (Philosophy in the Classroom)* kitabının yayımlanması
- 1978 Çocuklar İçin Felsefe Programı (14-15 yaş) Suki
Çocuklar İçin Felsefe Programı (16-17 yaş) Mark
- 1979 *Düşünme: Çocuklar İçin Felsefe Dergisi (Thinking: Journal of Philosophy for Children)* ilk sayısının çıkması.
- 1980 Mark'ın felsefi sorgulamaya yönelik öğretmen kılavuz kitabının yayımlanması
Suki'nin felsefi sorgulamaya yönelik öğretmen kılavuz kitabının yayımlanması
Gareth Matthews'in *Çocuk ve Felsefe* adlı kitabının yayımlanması
- 1981 Uluslararası Çocuklar İçin Felsefe Eğitimcileri Konferansı'nın düzenlenmesi
Çocuklar İçin Felsefe Programı (9-10 yaş) *Pixie*
- 1982 Çocuklar İçin Felsefe Programı (9-10 yaş) *Kio ve Gus*
Pixie'nin felsefi sorgulamaya yönelik öğretmen kılavuz kitabının yayımlanması
- 1983 New Jersey Akıl Yürütme Testi'nin basılması
- 1986 Kio ve Gus'ın felsefi sorgulamaya yönelik öğretmen kılavuz kitabının hazırlanması
- 1987 Çocuklar İçin Felsefe Programı (6-8 yaş) *Elfie*
- 1988 Mathew Lipman'ın *Felsefe Okulda (Philosophy Goes to School)* kitabının basılması
Elfie'nin felsefi sorgulamaya yönelik öğretmen kılavuz kitabının hazırlanması
- 1990 BBC yapımı P4C ile ilgili "Altı Yaş İçin Sokrates" belgeselinin yayınlanması
- 1991 Mathew Lipman'ın *Düşünme Eğitimi (Thinking Education)* kitabının yayımlanması

1993	Philip Cam'in <i>Düşünme Hikayeleri (Thinking Stories) 1</i> kitabının yayımlanması
	Philip Cam'in <i>Düşünme Hikayeleri (Thinking Stories) 2</i> kitabının yayımlanması
1994	Gareth Matthews'in <i>Çocukluk Felsefesi</i> kitabının yayımlanması
	Matthew Lipman'dan sonra Maughn Gregory'nin Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü başkanı olması
2002	

(Institute for the Advanced of Philosophy for Children, Timeline www.montclair.edu/iapc/iapc-timeline/ adresinden 31.05.2024 tarihinde erişilmiştir.)

Dünyadaki bu gelişmelerin yanı sıra ülkemizde de son yıllarda Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'ne yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye'de bu alana yönelik ilk çalışma, 1992 yılında Nuran Direk tarafından yapılmıştır. Direk, 90'lar boyunca çocuklarla çalışmalar yapmış, öğretmenlere yönelik eğitimler vermiş ve eğitim materyalleri tasarlayarak birkaç kitap yazmıştır (Dikmelik, 2022).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'ne yönelik ülkemizde yapılan en önemli çalışmalardan biri MEB, Türkiye Felsefe Kurumu ve UNESCO iş birliği ile 2011'de düzenlenen İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Çalıştayı'dır. Bu çalıştayda sunulan bildiriler daha sonra kitaplaştırılmış ve ülkemizde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin gelişimi, güncel sorunları, dünyadaki çalışmalar ve bu çerçevede ülkemizin durumunun ele alınması konularında önemli bir kaynak olmuştur.

Alana ilişkin ilk doktora tezi ise 2015 yılında Nihan Akkocaoğlu Çayır tarafından yazılan *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Çalışma* adlı araştırmadır. Bu çalışma Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi için alandaki kaynak eksikliğini giderecek ölçüde kapsayıcı bir nitelik taşımaktadır.

2016'da Özge Özdemir ve Onur Bakır tarafından Boğaziçi Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilmeye başlanan öğretmen eğitimleri alana önemli bir katkı sağlamıştır. Özellikle Özge Özdemir'in *Felsefe Sınıfı* kitabında tasarladığı ders planlarının ilkökul müfredatı kazanımlarıyla bütünleştirilmesi alana disiplinler arası bir nitelik kazandırmıştır.

Günümüze gelindiğinde ise birçok üniversite bünyesinde ve P4C Türkiye tarafından öğretmen eğitimleri düzenlendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Ediz Dikmelik tarafından düzenlenen temel seviye ve ileri seviye uygulayıcı eğitimleri de alana yönelik önemli

katkılar sağlamaktadır. Yine Dikmelik tarafından 2022 yılında yazılmış olan *Sorgulayan Çocuklar- Çocuklarla Felsefe Elkitabı* kolaylaştırıcılara yönelik bir kılavuz niteliğindedir.

2.5.3. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamalarında kullanılan yöntemler

Çocuklar İçin Felsefe'ye dair birçok farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan bazıları amaçları noktasında, bazıları ise prosedürlerindeki farklılıklar ile diğerlerinden ayrılır. Bu yaklaşımlara bağlı olarak P4C uygulamalarında kullanılan yöntemler farklılık gösterebilmektedir. Aşağıda P4C uygulamalarında en sık kullanılan yöntemlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir:

Matthew Lipman yöntemi: Çocuklar İçin Felsefe'nin kurucusu olarak kabul edilen Lipman tarafından geliştirilen bu yöntemde, bir hikâyeden hareketle günlük hayatla ilişkilendirilmiş felsefi soru ve sorunlara cevap aranır. Bu sorulara cevap ararken öğrenciler birbirleriyle ve kolaylaştırıcı ile etkileşim içindedir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1977, çev. 2023). Lipman yöntemini üç temel ilke üzerine şekillendirmiştir. Bu ilkeleri Petek Boyacı vd. (2018: 154-155) şöyle özetlemektedir:

- Çocukların içeriğinde belirsizlikler ve çelişkiler bulunan bir metin okumaları,
- Çocukları metinlerde geçen bu belirsiz ve çelişkili durumları tartışmak ve bu konulara ilişkin soruları sormaları için yaşitlarıyla bir araya getirmek,
- Felsefi bir diyalog ile sorulan sorulara hem bireysel hem de grup olarak cevap vermek.

Kendisinden sonraki yaklaşımları büyük ölçüde etkilemesi ve Türkiye'deki birçok araştırmacı tarafından da kullanılması nedeniyle araştırmacı bu çalışmada Lipman yöntemini kullanmayı tercih etmiştir.

Gareth B. Matthews yöntemi: Matthews, Lipman'dan farklı olarak çocukları kendiliğinden bir düşünür olarak kabul eder. Bu sebeple felsefeyi amaçlı ve sistematik etkinlikler bütünü olmaktan ziyade doğal bir etkinlik, kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olarak yorumlamaktadır (Matthews, 2023). Bu yöntemde öğrencilere sadece başlangıç bölümleri olan hikayeler verilir ve hikâyenin devamının nasıl olması gerektiği sorulur. Böylelikle hikâye üzerine derin bir soruşturma ortamı oluşur ve öğrencilerin hikâyeyi tamamlama sürecindeki akıl yürütmelerine ilişkin hatalar tespit edilir.

Nelson'un Sokratik yöntemi: Leonard Nelson, Sokrates ve Kant'ın felsefe yapma metotlarından etkilenecek süreç odaklı bir yöntem benimsemiştir. Bu durumu Nelson'un tartışma gruplarında ulaşılan sonuçla ilgili hemfikir olmayan kimse kalmayana kadar sorgulamanın devam etmesinden de anlamak mümkündür. McCall'a göre (2009, çev. 2017), Nelson Sokratik yönteminin adımları şunlardır:

- Öncelikle grupta herkesin gerçekten ilgilendiği bir konu seçilerek incelenir.
- Tartışma Lideri rehberliğinde konuya ilişkin 'en kapsayıcı' soru bulunur. Soru bulunurken zaman planlamasına göre, konuyla ilgili hazır halde sorular listesi verilebileceği gibi grubun üyelerinin oluşturduğu sorular listelenerek de seçim yapılabilir.
- Grup üyeleri Tartışma Liderinin rehberliğinde kendi deneyimlerinden yola çıkarak soruya yanıt olabilecek örnekler oluşturur.
- Tartışma merkezi kavramlar üzerine derinleştirilir ve sürdürülür.
- Lider gruptaki herkesin katılım durumunu kontrol eder ve uzlaşya varılan her adımı not eder.
- Herkes sorunun cevabında fikir birliğine varana kadar tartışma devam eder.

Thomas E. Jackson yöntemi: Jackson yönteminde çocuklara bağımsız düşünebilme yeteneğini kazandırmayı amaç edinir. Bu yüzden felsefi soruşturma etkinliklerinin okul öncesi dönemden itibaren uygulanması gerektiğini savunur. Jackson'un kuramı dört aşamadan oluşmaktadır:

Okuma: Bu aşamada seçilen metin herkesin duyabileceği bir şekilde sesli olarak okunur.

Soru: Bu aşamada tartışmak istenilen sorular seçilir. Soruların katılımcıların tamamı tarafından görülebilmesi için sorular, kâğıtlara yazılabilir; seslice okunabilir ya da yapışkan kâğıtlar kullanarak tahtaya yapıştırabilir. Böylece herkes soruları görebilir ve soru sorabilir. Hazırlanan soruların ise neden, nasıl, ne zaman gibi açık uçlu biçimde olması gelişim açısından çok önemlidir.

Diyalog/tartışma: Bu aşamada seçilen soru, başlangıç noktası olur ve tartışmaya buradan başlanılır. Kılavuzda hazırlanan etkinlikler çocuklarla bu aşamada gerçekleştirilir.

Değerlendirme: Belirlenen ölçütler doğrultusunda topluluk ve tartışma süreçleri değerlendirilir. Katılımın ve dinleme becerilerinin yer aldığı değerlendirme formları bu

aşamada oluşturulur. Bu formları öğrenci veya öğretmenler doldurabilir (Petek Boyacı vd. 2018: 160).

Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) yöntemi: Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST); çeşitli fikirleri, teorileri ve kavramları açıklığa kavuşturmak amacıyla Catherine C. McCall tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Bu yöntemin uygulanmasına ilişkin prosedür basamakları şöyle özetlenebilir:

- Tartışma grubu bir çember veya at nalı şeklinde oturtulur.
- Grup, kendilerine sunulan uyarıcı materyaller üzerine düşünür.
- FST başkanı uyarıcı materyalle ilgili yönergeler verir ve uyarıcının ilginç veya kafa karıştırıcı bir özelliği olup olmadığını sorar.
- Bu soru grubun soracağı başka sorulara kapı açar ve grubun soruları FST başkanı tarafından tahtaya listelenir.
- FST başkanı rastgele bir anda soruları yazmayı bırakır ve grup yazılan sorulardan birini soruşturma için başlangıç noktası kabul eder.
- Bu soru, daha derin başka soruların oluşmasına yardımcı olur ve soruşturma derinleşerek devam eder.
- FST başkanı, akıl yürütme yapısını diyalogların sürdürülmesine rehberlik etmek için kullanır.
- Böylece FST diyalogları haftalarca devam eder (McCall, 2009, çev. 2017).

Oscar Brenifier'in Sokratik yöntemi: Brenifier, Sokrates'in yöntemini modern eğitime uyarlayarak öğrencilerin kendi düşüncelerini sorgulama ve bağımsız düşünebilme yeteneklerini geliştirebilmeyi amaçlar. Bu yöntemde öğrencilere felsefi konulara yönelik sorular yöneltilir ve öğrenciler konuya ilişkin düşüncelerini ifade eder. Böylece tartışma derinleşerek devam eder. Kolaylaştırıcı ortaya çıkan yeni kavram ve soruları tahtaya yazar (UNESCO, 2007).

Jacques Levine yöntemi: Levine tarafından 1996'da geliştirilen bu yöntemde, kolaylaştırıcı çocukların ilgi duyduğu herhangi bir konuyla ilişkili felsefi sorular sormalarını sağlayarak bir tartışma başlatır. Çocuklar, kendi yaşam deneyimlerinden doğrudan yola çıkarak ortaya atılan düşünceleri paylaşırlar. Kolaylaştırıcı bu aşamada izleyici rolünü üstlenir. Tartışma sırasında konuşma hakkı alan çocuğa bir çubuk verilir ve konuşan değiştikçe bu çubuk

elden ele dolaşır. Tartışma kaydedilir. Tartışma tamamlandıktan sonra kayıt dinlenir ve çocuklar tartışmayla ilgili yeni bir soru sormak veya görüş bildirmek istediklerinde kayıt durdurulur (UNESCO, 2007).

2.5.4. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamalarında kullanılan uyaranlar

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamalarında pek çok araç uyarıcı olarak kullanılabilir. Dikmelik (2022) uyaranları çocuklarla felsefe yapmayı kolaylaştıracak materyaller olarak niteler. Felsefi soruşturmalarda uyaranların temel işlevi, tartışılacak konuya ilişkin bir bağlam oluşturmaktır. P4C uygulamalarında sıklıkla tercih edilen uyaranlar şunlardır:

Hikayeler: Hikayeler, başta Lipman olmak üzere birçok uygulayıcı tarafından tercih edilen uyaranlardır. Soruşturma topluluklarında hikayelerden yararlanma gerekçeleri şunlardır:

- Felsefi soruyu olaylar, karakterler yoluyla içinde gizli olarak barındıran hikayeler, felsefi sorunu çocuklar için daha somut ve anlaşılır hale getirir.
- Çocuklar kendi hayatları üzerinden örnekler verme konusunda çekimser olabilirler, başka karakterler üzerinden örnekler verme, varsayımlarda bulunma onlar için daha kolay ve “güvenli” olabilir.
- Karakterlerin davranışları, kararları, eleştirel düşünmeye ve sorgulamaya imkân verir.
- Hikayeler çocuklar için merak uyandırıcıdır. Özellikle resimli çocuk kitapları çocukların daha çok ilgisini çeker.
- Hikayeler, duygusal olarak çocukların motive ederek tartışma sürecine katılmaya da teşvik eder.
- Hikayeler, iyi, kötü, dostluk, güzellik, sevgi gibi felsefe yapmaya araç olabilecek tartışılabilir kavramları içerir.
- Bir hikâye felsefe yapmak üzere birçok farklı yaş grubu için kullanılabilir.
- Romanlara, resimli çocuk kitaplarına pek çok kişi kolayca ulaşabilir (Akkocaoğlu Çayır, 2021, s.64).

Resimli çocuk kitapları: Resimli çocuk kitapları, özellikle küçük yaş gruplarıyla gerçekleştirilen soruşturma gruplarında sıklıkla tercih edilen uyaranlardır. Özdemir’e göre

(2021); çocuğu güçlü biçimde etkinliğin içine çekmesi, kısa olması, yazı ve görsel birliği sayesinde bilişsel, duyuşsal ve duyuşsal becerileri harekete geçirmesi ve çocuğun merakını felsefi düzlemeye çekmeyi başarması bakımından resimli çocuk kitapları avantajlı uyaranlardır.

Geleneksel masallar: Geleneksel masallar da hikayeler gibi belirsizlikler ve çatışmalar barındırır. İyilik-kötülük, güzellik-çirkinlik vb. kavramların tartışılması için elverişli uyaranlardır.

Filmler, kısa filmler, animasyonlar, videolar: Doğru seçildiklerinde film, animasyon ve videolar da soruşturmalar için güçlü uyaranlar olabilir. Filmler, belli yerlerinde durdurularak önceden belirlenen tartışma temasına uygun sorular sorulabilir.

Bunların yanı sıra fotoğraflar, resimler, karikatürler, mitolojik hikayeler, kurgusal hikayeler, günlük yaşam deneyimleri, felsefi düşünme egzersizleri ve düşünme deneyleri de P4C uygulamalarında uyaran olarak kullanılabilir.

2.5.5. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamalarında kolaylaştırıcının rolü

Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarında kolaylaştırıcı sürecin pasif bir katılımcısı gibi görünmesine rağmen kritik bir öneme sahiptir. Kolaylaştırıcının varlığı soruşturmalar için mutlak bir zorunluluk olmasa da özellikle küçük yaş grupları odaktan uzaklaşabileceği, dinleme ve soru sorma noktasındaki pratiklerinin yetişkinlerle kıyaslandığında görece henüz gelişmemiş olması bakımından kolaylaştırıcının varlığına ihtiyaç duyabilmektedir. Kolaylaştırıcının sınıf ortamındaki karşılığı bu konuda eğitim almış olan bir öğretmendir. Dikmelik (2022) kolaylaştırıcının sahip olması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:

Meraklı: Kolaylaştırıcı, katılımcıların düşünce ve görüşlerine yönelik ilgili ve meraklı bir tavır sergilemelidir.

Düşünmeyi Seven: Düşünme konusunda talepkâr olmalı, ilk akla gelen cevapları kabul etmek yerine derine inmeye hevesli olmalıdır.

Mütevazı: Ancak düşüncelerinin yanlış olabileceği ihtimalini değerlendiren biri felsefe yapabileceğinden kolaylaştırıcı her zaman kendi düşüncelerinden şüphe eden bir tavır içinde olmaya özen göstermelidir.

Saygılı: Öğrencilerin güvende olduklarını ve ciddiye alındıklarını hissedebilmeleri için kolaylaştırıcının saygılı bir tutum sergilemesi zorunludur. Aksi takdirde katılımcılar düşünmeye ve konuşmaya hevesli olmayacaktır.

Düşünme becerileri gelişmiş: İyi bir kolaylaştırıcı olmanın ön koşulu düşünme ve mantık konusunda kendini geliştirmiş olmaktır. Kolaylaştırıcı; argüman, öncül, varsayım gibi terimlerin ne ifade ettiğine, nasıl çıkarım yapıldığına, temel akıl yürütme hatalarına ve iyi akıl yürütme normlarına hâkim olmalıdır.

Felsefi duyarlılığa sahip: Kolaylaştırıcılar için felsefe bilgisi şart olmasa da yararlıdır. Bu sebeple kolaylaştırıcı; mutluluk, adalet, güzellik gibi konularda önceki filozofların neler söylediğini ve bakış açılarını bilmelidir.

İletişim becerileri gelişmiş: Katılımcılara kendini güvensiz hissettiren, dinlemeyen, alaya alan kişiler kolaylaştırıcı olamaz. Bir kolaylaştırıcının öncelikle iletişim becerileriyle katılımcılara güven vermesi gerekir.

Kolaylaştırıcının felsefi bir soruşturmayı nitelikli hale getirebilmesi bazı hususlara dikkat etmesi gerekir.

“Bir öğretmenin rolü, çocukların mantıksal çıkarım kuralları ve sınıf içi tartışma adabı gibi araçlarda ustalaşmasına yardım etmektir” (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 2023, s.147).

Kolaylaştırıcı felsefi bir oturumu idare ederken belirli aşamaları takip eder. Kolaylaştırıcıların felsefi oturumlarda sıklıkla izlediği adımlar şunlardır:

- Uyarıcıyı sunma: Tüm sınıfa uyarıcı sunulur (Hikâye okuma, resmi gösterme, video izleme, günlük yaşam deneyimini paylaşma vb.)
- Düşünme ve konuşma zamanı verme: Çocuklar, eşleriyle ya da küçük gruplar halinde uyarıcı üzerine konuşur.
- Fikirlerin kaydedilmesi: Çocuklar düşüncelerini not ederler ve düşüncelerini yansıtan bir ya da birden fazla soru yazarlar.
- Soruların toplanması: Öğretmen soruları tahtaya yazar.
- Soruların analiz edilmesi ve seçilmesi: Sorular arasında ilişki kurulur, benzer olanlar belirlenir, bazıları elenir ve tartışılacak soruya karar verilir.

- Tartışma: Çocuklar, akıl yürütür, görüşlerini açıklar, bir görüşe katılıp katılmama durumlarını ifade ederler. Öğretmen çocukların felsefe yapmasını sağlayacak yönlendirmelerde bulunur, sorular sorar.
- Değerlendirme: Çocuklar tartışmayı ve süreci özetler, sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşırlar, kullandıkları ve geliştirilmesi gereken becerileri hakkında konuşurlar. (Akkocaoğlu Çayır, 2021, s.137)

Tüm bunlardan hareketle kolaylaştırıcılığın münazara veya panel moderatörlüğünden farklı olduğunu ve iletişim becerileri haricinde birtakım başka yeterliliklere sahip olunmasını gerektiğini söylemek mümkündür.

2.6. Çocuklar İçin Felsefe ve dil becerileri

İyi planlanmış bir felsefi oturum esnasında gerçekleşen diyaloglar bir dizi zihinsel sürecin dışavurumudur. Bununla birlikte diyalog esnasında yeni fikirler ortaya çıkmakta ve zihinde yeni düşünme süreçleri başlatmaktadır. Lipman, Sharp ve Oscanyan (1977, çev. 2023), felsefi bir diyalogun yani konuşmaların okuma, yazma ve dinleme ile güçlü bağları olduğunu belirtir. Felsefi diyalogların bir başka önemli özelliği ise grup olarak bir problemi çözme çabasını içeren bir tür sesli düşünme etkinliği olmasıdır. Bu sesli düşünceler esnasında problemin çözümüne yönelik farklı bakış açıları, sürece ilişkin -varsa- mantık hatalarının tespit edilmesi, düşüncelere uygun gerekçeler üretilmesi gibi birçok bilişsel beceri açığa çıkmaktadır. Diyalogların sağladığı bu çıktıların yanı sıra düşünme esnasında grup üyeleri kendileriyle içsel bir konuşma da gerçekleştirmektedir. Bir başkasının fikrini dinlemek ve bu fikirlerin doğru-yanlış yönlerini tespit edebilmek kişiye içgörü sağlamaktadır. Bu durum; dinleyicilerin önemini, dinleme ihtiyacını, nasıl soru sorulması gerektiğini ve birlikte çalışmanın sağladığı yararları ortaya koymasından önemlidir (Fisher, 2005, çev. 2022).

Tüm bunlardan hareketle, P4C uygulamalarının dil becerilerini besleyen ve geliştiren, dil becerilerindeki gelişimin ise felsefi oturumlar esnasında farklı görüşlere kaynaklık eden düşünme süreçlerine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

2.6.1. Çocuklar İçin Felsefe ve tartışmacı yazma

Yazma becerisi, dil becerileri arasında en karmaşık ve üst düzey beceridir. Söz konusu tartışmacı yazma olduğunda bu sürece argümantasyon, tartışmacı metinleri oluşturan elementler ve eleştirel düşünme becerisi de dahil olmaktadır. Öğrenciler soyut, karmaşık ve zorlayıcı olarak kabul edilen bu yazma tekniğini somutlaştırmak, kolaylaştırmak ve zevkli hale getirmek için P4C bir yöntem olarak düşünülebilir.

P4C diyalogları argümantasyon modelini oluşturan bütün elementleri içermektedir. Bu uygulamalar temelde bir uyaran üzerinden sorulan çeşitli sorular vasıtasıyla günlük hayat problemlerinin çözümüne yönelik akıl yürütme süreçleridir. Dolayısıyla tartışmacı bir metnin taşınması gereken özelliklerin birçoğunu içerirler. Nitekim Newell, Bloome ve Hirvela (2017) öğretmenlerin ve öğrencilerin tartışmacı yazmayı; bir fikrin başkalarıyla rekabet halinde değil, farklı bir bakış açısıyla diğer kişilerle iş birliği ve diyalog içinde keşfedilmesi, öğrenilmesi ve ilerletilmesi olarak tanımlayabileceğini ifade eder. Tartışmacı yazmanın bu özellikleri Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının temel prensipleri ile birebir örtüşmektedir.

P4C uygulamalarında tartışma atmosferinin oluşması, o tartışmaya zemin hazırlayacak doğru sorularının sorulmasına bağlıdır. Cevabı birbirine zıt birden fazla fikri barındıran sorular yöneltmek; iddia, karşı iddia, gerekçe, çürütme gerekçesi birçok tartışmacı metin elementinin diyalog içerisinde kendiliğinden açığa çıkmasını sağlayabilir. Ferretti, Andrews ve Lewis'e (2007) göre, kritik soruların tartışmacı yazma stratejisine dahil edilmesinin sağlayacağı avantajlar şunlardır:

- Öğretmenler ve öğrenciler arasında diyalogu teşvik eder.
- Öğrencilerin yazılı argümanlarını planlarken, yazarken ve gözden geçirirken iletişimsel yükümlülüklerini daha kesin bir biçimde düşünmeye yönlendirir.

Bununla birlikte kritik sorular yoluyla tartışmacı metin elementlerini açığa çıkarmak öğrencilerin soyut ve karmaşık bulduğu bu elementleri somutlaştırmalarını sağlayabilir ve akılda tutmalarını kolaylaştırabilir. Hilloocks (1986), tartışmacı yazma becerilerini geliştirmeye en çok yardımcı olan organizasyonel konfigürasyonların “soruşturma” odaklı akran tepki grupları olduğunu, en az etkili olanların ise dilbilgisi, mekanik ve iyi yazmanın özelliklerine odaklanan soyut sunumları içeren derse dayalı öğretimler olduğunu ortaya koymuştur.

Tüm bunlardan hareketle P4C uygulamalarının; tartışmacı metin yapısını oluşturan elementlerin öğretimi, bu elementlerin içeriklerini meydana getiren akıl yürütme süreçlerine hâkim olma ve bir konuya ilişkin farklı görüşleri dinleyerek ve yorumlayarak eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi gibi yönlerden tartışmacı yazma öğretiminde etkin bir rol oynayabileceğini söylemek mümkündür.

2.7. İlgili çalışmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında P4C uygulamaları ve tartışmacı yazma üzerine yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok çalışma olmakla birlikte dil becerileri ile olan ilişkisini inceleyen çalışma sayısı sınırlıdır.

Tartışmacı yazma becerisinin farklı yöntemler kullanılarak geliştirilmesine yönelik alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar “tartışmacı yazma” ve “tartışmacı metin yapısı” ifadeleri dikkate alınarak taranmıştır. Aynı biçimde “Çocuklar İçin Felsefe”, “P4C”, “soruşturma topluluğu” ifadeleri taranarak ulaşılan çalışmalar bu ifadelerle uygun olarak sınıflandırılmıştır.

Yapılan taramalar sonucunda yurt içi ve yurt dışı kaynaklarda Çocuklar İçin Felsefe’nin okuduğunu anlama, dinleme, soru sorma, konuşma, sözlü iletişim becerisini geliştirme üzerindeki etkilerine dair çalışmalara ulaşılmış ancak genelde yazma becerisi özelde ise tartışmacı yazma ile ilişkisini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yaylacık (2015) “Metin Yapısı Öğretiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metni Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde metin yapısı öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak Tartışmacı Yazma Formu uygulamıştır. Bu formlar Tartışma Metni Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca Tartışma Metni Sorun Çizelgesi kullanılarak öğrencilerin tartışmacı metin oluştururken en sık karşılaştığı sorunlar tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda göre deney ve kontrol gruplarının ön testte metin birimlerini kullanma durumuna dair anlamlı bir fark bulunamamıştır. Son testte ise tartışmacı metin yapısının öğretildiği deney grubunun tartışma birimleri kullanma durumunda kontrol grubuna göre anlamlı bir artış gözlemlenmiştir.

Tiryaki (2011) “Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri” başlıklı yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin tartışmacı yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında veri toplama aracı olarak Ennis ve Milmann (1985) tarafından geliştirilen ve Akar (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTX)”; Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen Zorbaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Tartışmacı Metin Yazma Formu”, “Tartışmacı Metin Elementleri”, “Puanlama Anahtarı” ile “Tartışmacı Metin Sorun Envanteri” kullanmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin oluşturmakta en çok zorlandıkları elementler veri ve iddia, en kolay oluşturdukları element ise sonuç elementidir. Bununla beraber öğrencilerin büyük bir bölümünün yazma kaygısı orta düzey olarak tespit edilmiştir.

Gökçe (2016) “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Bu Becerilere İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” başlıklı doktora tezinde sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada örneklem olarak seçilen öğrencilerden Tartışmacı Metin Formu kullanılarak seçtikleri bir konuda metin yazmaları istenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Tartışmacı Anlatımda Tutarlılık Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerisi "orta" düzeydedir, fakat oluşturdukları tartışmacı metinlerin tutarsız olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin iddia ve sonuç birimlerini oluşturmada başarılı oldukları, veri birimini oluştururken ise zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılarını oluştururken en çok kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarının örnekleme ve açıklama, en az kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarının ise tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları ancak öğretmenlerin tartışmacı metin yapısı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Hasani (2016) “Enhancing argumentative writing skill through contextual teaching and learning” başlıklı makalesinde bağlamsal öğrenme modelinin ve eleştirel düşünme becerisinin üniversite öğrencilerinin tartışmacı yazma metinlerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasında kendisinin geliştirmiş olduğu “Tartışmacı Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ve “Tartışmacı Metin

Yazma Formu” nu kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda bağlamsal öğrenme modeli ile tartışmacı metin yapısını öğrenen grubun diğer gruba oranla daha başarılı olduğunu ancak eleştirel düşünme becerisi gelişmemiş olan öğrencilerde bağlamsal öğrenme modelinin tartışmacı yazma becerisinin gelişmesine katkı sağlamadığını tespit etmiştir.

Marilyn A. ve Jeannene M. (2010) “Argumentative writing in pre-adolescents: The role of verbal reasoning” başlıklı makalesinde ergenlik öncesi çocuklarda tartışmacı yazma ile sözel analogik akıl yürütme arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Tartışmacı Metin Yazma Formu” ve “Tartışmacı Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sözel analogik akıl yürütme becerisindeki gelişmenin oluşturulan tartışmacı metinlerin niteliğini arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca tartışmaya karşı daha esnek bir tutum sergileyen çocuklar (koşullu alt grup), tutumları daha katı olan akranlarından (mutlak alt grup) tüm temel ölçümlerde daha iyi performans göstermiştir.

Akar (2023) “Özel Yetenekli Öğrencilerin Destek Eğitiminde Yürütülen Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerine Yönelik Deneyimleri” başlıklı yüksek lisans tezinde özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik görüş ve deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma verileri gözlem, görüşme ve belge analizi teknikleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin, çocuklar için felsefe etkinliklerinde düşünmeyi ve düşüncelerini ifade etmeyi zorlayıcı buldukları; etkinliklerin öğrencileri düşüncelerini ifade etmeye, düşüncelerinde değişiklik yapmaya, farklı bakış açılarını öğrenmeye ve üst düzey düşünmeye yönelttiği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik problemi çözme becerilerine, kelime dağarcıklarının artmasına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Akkocaoğlu Çayır (2015) “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma” başlıklı doktora tezinde çocuklar için felsefe eğitiminin, ilkokul 3. sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasında veri toplama aracı olarak gözlem, belge ve görüşmeyi kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerde bilişsel alanda, felsefe, felsefe soruları ve filozofların özelliklerini anlama, kavramlar arası ilişki kurma, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünme hatalarını kavrama, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme gibi değişimler meydana geldiği, duyuşsal alanda filozoflardan, felsefeden hoşlanıldığı ve

kavramlara yönelik farkındalıklar oluştuğu, sosyal alanda ise öğrencilerin sorun çözme ve birbirlerini tanımaları noktasında değişimler yaşandığı belirlenmiştir.

Kaya (2020) “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tezinde Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerindeki kazanım, beceri ve kavramlarla entegre edilen çocuklar için felsefe oturumlarının çocukların felsefi duyarlılık, kavram kazanımları, soru sorma becerileri, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu ön algı son algı anketi, gözlem formu, öğrenci ve öğretmen görüşme formları, video analizleri ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 2. ve 4. sınıf Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ile entegre edilen çocuklar için felsefe oturumlarında öğrencilerin soru çeşitliliği, felsefi duyarlılık boyutlarında nispeten, kavram üzerine düşünme öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerinin gelişimi boyutlarında ise olumlu gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Siddiqui, Gorard ve See (2019) “Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment?” başlıklı makalesinde P4C uygulamalarının öğrencilerin davranış, beceri ve tutumlarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anketler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda P4C uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin sosyal beceriler ve iletişim becerileri, ekip çalışması, dayanıklılık ve empati gibi özelliklerinde iyileşme gözlemlenmiştir.

Kayaalp (2021) “İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları” başlıklı yüksek lisans tezinde ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersiyle bütünleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarının nasıl gerçekeştirildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri; katılımlı gözlem, video kayıtları, öğretmen ve öğrencilerle uygulama sonunda gerçekeştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, öğrenci ürünleri olmak üzere farklı veri toplama araç ve yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, uzaktan eğitimle, dil becerileriyle, çocuklar için felsefe eğitimiyle ve diğer alanlarla ilişkili sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

Özcan (2022) “Felsefe Temelli (P4C) Soru Sorma Öğretiminin Özel Yetenekli ve Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anlama Becerileri ile Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinde P4C temelli soru sorma öğretiminin özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren 5. sınıf öğrencilerinin anlama ile üst düzey düşünme becerilerine

olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel veri toplama araçları olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Dinlediğini Anlama Başarı Testi”, “Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soru Sorma Metni”, “Dinlediğini Anlamaya Yönelik Soru Sorma Metni”, “Cornell Eleştirel Düşünme Testi”, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”, “İşbirlikli Öğrenme Ölçeği”, “Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Problem Çözme Testi” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında öğrenciler için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarına” yer verilmiştir. Araştırma sonucunda P4C temelli soru sorma öğretiminin özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama, okuduğu ve dinlediği metinlere yönelik soru sorma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işbirlikli öğrenme, yansıtıcı düşünmeye dayalı problem çözme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Acar (2022) “Enhancing Critical Thinking and English Speaking Skills of Gifted Students Through ‘Philosophy for Children (P4C) Approach’in an EFL Context” başlıklı yüksek lisans tezinde “Çocuklar için Felsefe (P4C)” yaklaşımının yabancı dil olarak İngilizce öğrenen özel yetenekli 7. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme ve İngilizce konuşma becerileri üzerindeki etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Nicel veriler Cornell Eleştirel Düşünme Testi (CCTT) X seviyesi ve Cambridge İngilizce Konuşma Testi Okullar için A2 seviyesi aracılığı ile nitel veriler ise deney grubu katılımcıları tarafından yazılan yansıtıcı günlük ve araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme formları aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, P4C yaklaşımının uygulanması ile yürütülen İngilizce konuşma derslerinin özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı, İngilizce konuşma becerilerinde ise bir gelişme meydana geldiği, fakat bu gelişmenin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Tian ve Liao (2016) “Philosophy for Children with learners of English as a Foreign Language” başlıklı makalesinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ergen öğrenciler üzerinde Felsefe Çocukları (P4C) ile entegre edilmiş İngilizce resimli hikâye kitaplarıyla yapılan öğretimin etkisi üzerine ampirik kanıtlar sunmayı amaçlamıştır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak anketler ve okuma anlama testleri kullanmıştır. Araştırma sonuçları, P4C grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygısının biraz daha yüksek olduğunu, öğretim sonrasında daha yüksek İngilizce öğrenme motivasyonu koruduğunu ve İngilizce okuma anlama becerilerini geliştirdiklerini göstermiştir.

Imani, Ahghar ve Naraghi (2016) “The role of Philosophy for Children (p4c) Teaching Approach for Improving the Reading Comprehension Skills of Guidance School Female Students” başlıklı makalesinde Felsefe Çocukları (P4C) öğretim yaklaşımının, Tahrân

eğitim beş b6lgesindeki birinci sınıf kadın lise 6đrencilerinin okuma anlama becerilerini artırmadaki rol6n6 araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak okuma anlama testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Çocuklar İçin Felsefe (P4C) 6đretim yaklaşımı alan 6đrencilerin kontrol grubundaki akranlarından daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

T6m bu araştırmalardan çıkan sonuç, tartışmacı metin yapısı 6đretiminin 6đrencilerin tartışmacı yazma becerisini arttırdığını ve yazılarındaki iyileşmeye katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra Çocuklar İçin Felsefe (P4C) y6nteminin 6đrencilerin d6ř6nme ve iletişim kurma becerilerine katkı sağlamakla beraber okuma, konuşma ve soru sorma becerilerinin gelişimini de olumlu y6nde etkilediğini s6ylemek m6mk6nd6r.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu araştırma, çocuklar için felsefe (P4C) yöntemiyle yapılandırılmış Türkçe dersleri ile 7. sınıf öğrencilerinin tartışmacı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Yapılan araştırma, bilimsel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile desenlenmiştir.

Araştırmacının halihazırda Türkçe öğretmeni olarak görev yapıyor olması ve girdiği sınıflarda gözlemlemiş olduğu yazma problemlerine yönelik yeni bir yöntem deneyecek olması eylem araştırmasının tercih edilmesinde etkili olmuştur.

İlgili alanyazın incelendiğinde eylem araştırmasına dair birçok tanım yapıldığı görülmektedir.

“Eylem araştırması ya da katılımlı eylem araştırması, içinde oldukları bir durumu geliştirmek için birbirleriyle sosyal ilişkide bulunan katılımcılar tarafından yapılan kolektif, öz yansıtımlı bir araştırma türü olarak tanımlanabilir” (Berg ve Lune, 2016, çev. 2019, s.261).

Bu tanımdan hareketle eylem araştırmasının birden çok paydaşın ortak çalışmasına dayalı bir süreç olduğunu söylemek mümkündür.

“Eğitimde eylem araştırması, eğitim öğretim süreçleri içinde olan uygulayıcıların (örneğin öğretmen, okul yöneticisi) okulun nasıl işlediği, kendilerinin nasıl öğrettiği gibi süreçlere ilişkin bilgilerin/sorunların ortaya çıkarılması veya bu sorunlara çözüm üretilmesi amacıyla, doğrudan kendilerinin ya da bir araştırmacı ile gerçekleştirdikleri sistematik veri toplama ve analiz etmeyi içeren araştırma yaklaşımıdır” (İnce ve diğ., 2018, s.4).

Buna göre, eylem araştırmasının temelinde eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin sorunların tespiti ya da halihazırda var olan sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirme amacı olduğu söylenebilir.

“Eğitimde eylem araştırması öğretmenler, müdürler, yöneticiler ve eğitim-öğretimin diğer paydaşları tarafından yürütülen, bireylerin gerek kendilerini profesyonel açıdan geliştirmek gerekse kurumun ya da sınıfın işleyişini daha nitelikli hale getirmek için yapılan sistematik araştırmalardır” (Ocak ve Baysal, 2020, s.23)

Bu da eylem araştırması yürütmenin nihai hedefinin var olanı geliştirmek ve iyileştirmek olduğunu göstermektedir.

Bu tanımlardan hareketle eylem araştırmasının var olan bir sorunu tanımlamak veya tespit edilmiş sorunlara yönelik alternatif çözümler geliştirmek amacı taşıyan, çeşitli paydaşların iş birliğini içeren, mevcut durumu geliştirmeyi ve iyileştirmeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada da P4C yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin tartışmacı yazma becerisi üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Bunun için nitel verilerin yanı sıra nicel verilerden de yararlanılmıştır. Çalışmanın bu yönüyle yarı deneysel eylem araştırması olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmanın nicel verileri deneysel desenlerden tek grup “ön test- son test” ile toplanmıştır. P4C yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin tartışmacı yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek için uygulama sürecinin başında ve sonunda öğrencilerden verilen konulardan herhangi biri ile ilgili tartışmacı bir yazı yazmaları istenmiş ve bu yazılar tartışmacı yazma becerisine yönelik hazırlanan “dereceli puanlama anahtarı” ile puanlanmıştır. Çalışma grubunun küçüklüğü ve eylem araştırmasının nitel araştırmalar kategorisinde yer alması sebebiyle elde edilen verilerin genellenebilir nitelik taşıması amaçlanmamıştır. Puanlama sonuçları yalnızca uygulamanın yapıldığı çalışma grubundaki gelişmeyi betimlemek amacıyla kullanılmıştır.

Eylem araştırmaları kişisel öğretim uygulamalarımıza dair sistematik gözlemler sürecidir.

“Eylem araştırması bir denenceyi kanıtlamak veya çürütmek ya da daha büyük bir evrene genellenebilecek veri sağlamak amacıyla tasarlanmamıştır” (Johnson, 2002, çev. 2019, s.128).

Dolayısıyla eylem araştırması projesinde yer alan nicel yöntemler mevcut durumda olup bitenlerin genel bir resmini ortaya koymak amacıyla kullanılmalıdır.

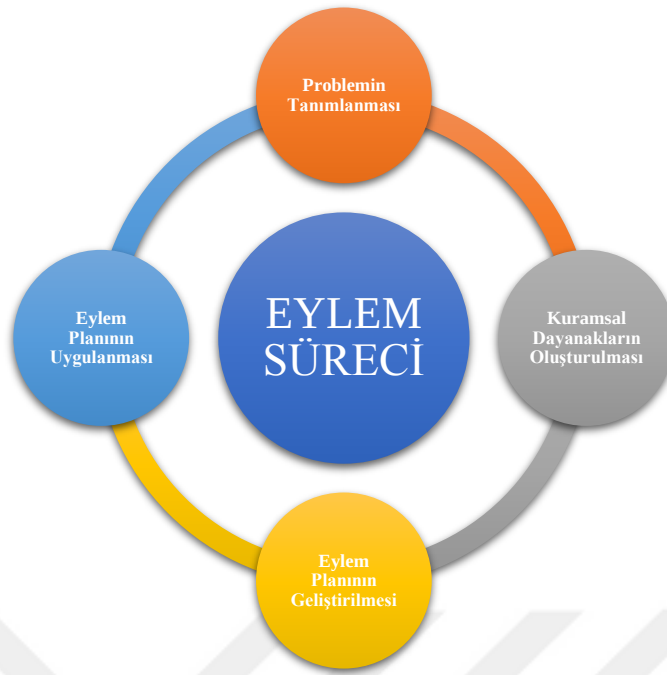
Eylem araştırması doğası gereği döngüsel bir süreçtir. Bu döngüsellüğün bir gereği olarak araştırmacı öncelikle problem durumuna yönelik nitel veriler toplamış, bu verilerden hareketle P4C’ye uygun metinler seçmiş, bu metinler üzerinde tartışma elementlerini belirleyerek ders planları oluşturmuş, derslerde öğrencilerden aldığı dönütlerden ve diğer

veri toplama araçlarından yararlanarak gerekli gördüğü durumlarda gelecek derslere yönelik yeni düzenlemeler yapmış ve bu düzenlemeleri dersin işleniş sürecine uyumlamıştır. Dolayısıyla uygulama öncesine ve uygulama sürecine ait nitel veriler sürecin iyileştirilmesine ve uygulama planının geliştirilmesine yönelik dinamik bir ilişki içinde olmuştur. Fakat nicel veriler için böyle bir durum söz konusu değildir. Bu verilerden sadece uygulama öncesinde ve uygulamanın bitiminde yararlanılmıştır. Bu yönüyle nicel veriler mevcut durum tespitine yöneliktir.

3.1.2.Eylem araştırması süreci

Berg ve Lune (2016, çev. 2019:264) bir eylem araştırmasının araştırma sorularının tanımlanması, soruları yanıtlamak için bilgi toplanması, bilgiyi analiz etme ve yorumlama, sonuçları katılımcılarla paylaşma olmak üzere dört temel adımda gerçekleştiğini belirtir. Buna göre; öncelikle içinde bulunulan mevcut durum tanımlanmalı ve mevcut durumda tespit edilen problemler diğer paydaşlarla paylaşılmalıdır. Daha sonra problemin çözümüne yönelik bilgiler toplanır. Toplanan bilgiler tanımlanan sorulara cevap vermek amacıyla potansiyel olarak kullanılır ve problemin çözümü için analiz edilir. Analiz edilen bilgiler yorumlanırken paydaşların görüşlerine başvurulur. Son olarak paydaşları ulaşılan sonuçların neler olduğu hakkında bilgilendirmek için raporlar hazırlanır veya sunum yapılır. Ancak hazırlanan bu sunum ve raporlar sürecin sonuna özgü değildir. Süreci oluşturan her aşamada resmî veya gayri resmî toplantılar düzenlenir. Toplantılardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda süreç yeniden şekillendirilir. Bu durum da eylem araştırmasının döngüsel bir nitelik taşıdığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada Berg ve Lune (2016, çev. 2019)'in belirttiği aşamalardan hareketle bir eylem süreci hazırlanmıştır. Öncelikle mevcut problem tanımlanmış, ardından kuramsal dayanaklar hazırlanmıştır. Tanımlanan probleme yönelik kuramsal temeller oluşturulduktan sonra çözüme yönelik eylem planı geliştirilmiş ve son olarak uygulama sürecinde atılacak adımlar belirlenerek haritalandırılmıştır.



Şekil 3. Eylem araştırması süreci

Şekil 3’te de görüldüğü gibi bu araştırmanın eylem süreci dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada araştırmacı sınıf içindeki gözlemlerinden hareketle problem durumunu tespit etmeye ve açıklamaya çalışmıştır. İkinci aşamada uygulama sürecinde yapılacak çalışmaların kuramsal altyapısı ortaya konulmuştur. Üçüncü aşamada ise öğretim sürecinin nasıl yapılandırıldığına dair ayrıntılı açıklamalarda bulunulmuş ve eylem planına yer verilmiştir. Sürecin son aşamasında ise eylem planının uygulanmasına yönelik yapılan hazırlıklar anlatılmıştır.

3.1.2.1.Problemin tanımlanması

2013 yılından beri aktif olarak Türkçe öğretmenliği yapan araştırmacı, mesleki deneyim süresi boyunca ortaokulun tüm kademelerinde en çok yazma becerisine ilişkin sorunlarla karşılaşmıştır. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmekte konuşmaya oranla çok daha fazla zorlanmaları, sınıf seviyesi ilerledikçe yazmaya yönelik geliştirilen olumsuz tutumda artış görülmesi ve bu tutum neticesinde öğrencilerin yazma etkinliklerinden kaçınmaları araştırmacının yazma alanına yönelmesinde etkili olmuştur. Gözlemlenen bu sorun araştırmacının zihnindeki “Yazma sürecini öğrenciler için nasıl keyifli hale

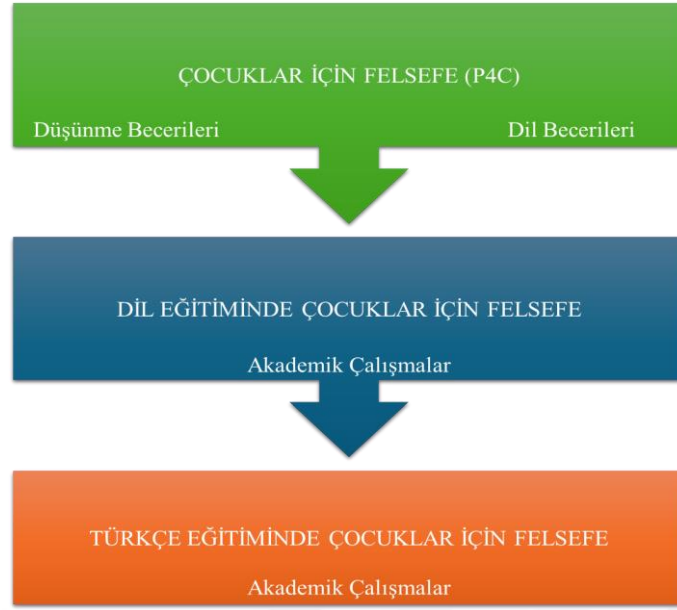
getirebilirim?”, “Öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerini yazılı olarak ifade etme becerisini nasıl geliştirebilirim?”, “Diğer becerilere oranla daha fazla ustalık gerektiren ve görece daha soyut olan bu beceriyi hangi yöntem veya yöntemlerle öğrenciler için somut hale getirebilirim?” sorularına kaynaklık etmiştir.

“Eğitimde kullanılan eylem araştırmasının temel amacı uygulayıcının kendi öğretmesini kolaylaştıracak uygulamaları sistematik olarak araştırmaktır” (Ocak ve Baysal, 2020, s.31).

Bu amaçtan hareketle araştırmacı öğrencilerin yazma becerisini geliştirecek uygulama ve yöntemleri araştırmaya başlamıştır. 2020 yılında Boğaziçi Üniversitesinde P4C eğitmenliği üzerine eğitim alan araştırmacı, bu yaklaşımın üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki olumlu etkilerini gözlemlene ve deneyimleme fırsatı bulmuş, düşünce becerilerindeki gelişimin onun ifade aracı olan dilde de gelişimlere olanak sağlayacağı fikrinden hareketle P4C yaklaşımına bağlı olarak yazmanın bir türü olan tartışmacı yazma öğretim sürecini yapılandırmaya karar vermiştir.

3.1.2.2. Kuramsal dayanakların oluşturulması

Araştırmanın kuramsal dayanaklarının çıkış noktası P4C yöntemidir. Yapılan araştırma öncelikle P4C yönteminin düşünme becerileri ile dil becerilerine etkisini ortaya koyan çalışmaların incelenmesi ile temellendirilmiştir. P4C yönteminin ana dil, ikinci dil ve yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik yapılan çalışmalar, araştırmanın ikinci kuramsal basamağını oluşturmaktadır. Son olarak ise P4C yönteminin Türkçe Eğitimi alanında kullanıldığı çalışmalar incelenmiş ve bu doğrultuda bir müdahale planı hazırlanmıştır. Araştırmanın kuramsal dayanakları oluşturulurken Şekil 4’te belirtilen aşamalar takip edilmiştir.



Şekil 4. Araştırmanın kuramsal basamakları

Bu araştırmada öncelikle P4C ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Bu taramada P4C'nin temel ilkeleri ortaya konulmuş ve ardından düşünme becerileri ile ilişkisine yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci basamağında ise ana dil, ikinci dil ve yabancı dil öğretiminde P4C'nin yöntem olarak kullanılması ile ilgili araştırmalar incelenmiş ve bu çalışmalara kuramsal çerçeve bölümündeki ilgili çalışmalar başlığı altında yer verilmiştir.

Araştırmanın son basamağında Türkçe Eğitimi alanında P4C'nin kullanıldığı çalışmalar incelenmiş ve P4C'nin tartışmacı yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılandırılmasında nasıl kullanılabileceğine dair bir yol haritası oluşturulmuştur.

3.1.2.3. Eylem planının geliştirilmesi

Problem durumu tanımlandıktan ve bu duruma yönelik gerekli veriler elde edildikten sonra araştırmacının bu verilerden hareketle bir eylem planı geliştirmesi gerekmektedir. Bu aşamada araştırmacı mevcut problemin çözümüne yönelik öneriler veya durumu yeniden biçimlendirmeye yönelik önlemleri belirler. Bunun yanı sıra bu aşamada kullanılacak veri toplama araçlarının neler olduğu, verilerin ne sıklıkta ve hangi aralıkta toplanacağı, çalışma grubunun belirlenmesi, gerekli izinlerin alınması ve paydaşlarla iletişime geçilmesi, fiziksel ortamın düzenlenmesi gibi hususlar da planlanır. Eylem araştırması

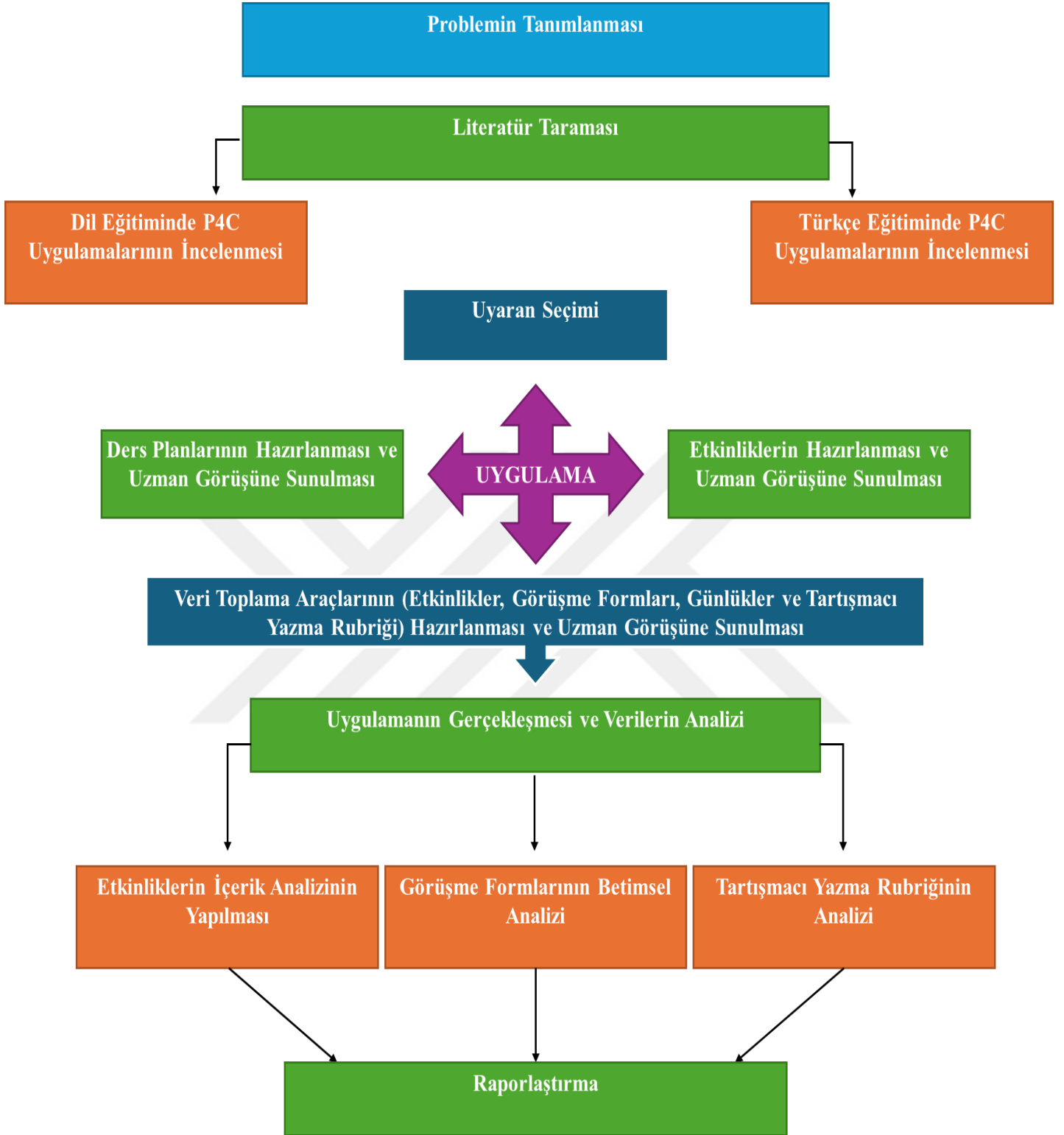
interaktif bir sarmal biçiminde ilerlediğinden toplanan verilerin sürekli olarak değerlendirilmesi ve bu doğrultuda izleme planının da geliştirilmesi gerekmektedir.

“İzleme planı çerçevesinde elde edilen veriler ışığında gerekirse uygulama sürecinde yeni kararlar alınabilir ve yeni uygulamalar işe koşulabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.327).

Bu araştırmada olduğu gibi araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu eylem araştırmalarında nitel veriler yanlı olarak değerlendirilebilmektedir.

“Bu tür eylem araştırmalarında araştırmacı uygulamadan etkilendiğinden nitel verilerin yanlı yorumlanma olasılıklarından kaçınmak için uzman görüşüne başvurulmalıdır” (Yavuz, 2021, s.92).

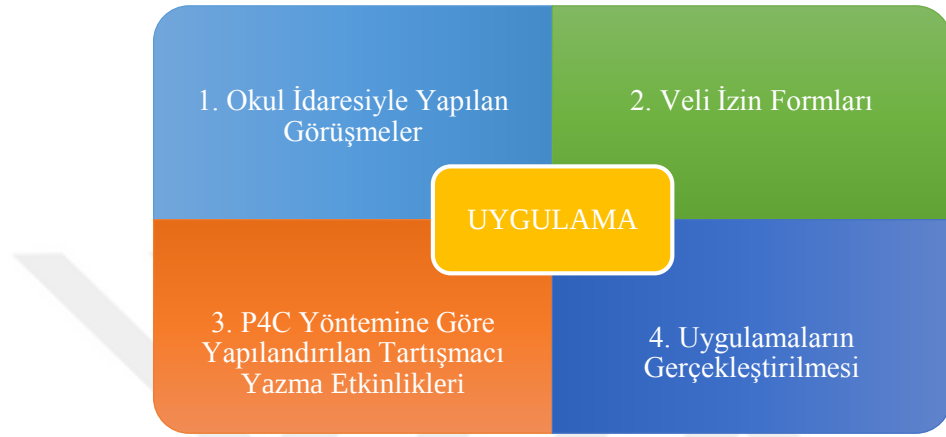
Bu çalışmada oluşturulan eylem planı Şekil 5’te sunulmuştur. Eylem planı, araştırma sürecini haritalandırmış, aşamaları belirterek araştırmanın izleğini oluşturan eylemlere odaklanmış ve böylece eylem araştırmasının döngüsel süreci açıkça ortaya konmuştur.



Şekil 5. Eylem planı

3.1.3. Eylem planında yer alan uygulama sürecinin aşamaları

Eylem planının uygulama aşaması okul idaresiyle görüşülmesi, veli izin formlarının dağıtılması, P4C yöntemine göre yapılandırılmış tartışmacı yazma etkinlikleri ve uygulamanın gerçekleştirilmesi olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Uygulama sürecinin aşamaları

3.1.3.1. Okul idaresiyle görüşülmesi

Araştırma için ilk olarak okul idaresiyle görüşülmüş ve araştırmanın içeriğine ve sınırlılıklarına, araştırma sürecine ve uygulama takvimine dair bilgi verilmiştir. Okul idaresinin araştırmaya yaklaşımı ve ilgisi araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Okul müdürüne araştırmanın içeriği, sağlayacağı faydalar, uygulama takvimi ve süreç hakkında bilgi verdim. Müdürümüzün çalışmaya tam destek vereceğini, okulumuzda böyle farklı bir çalışmanın yapılmasından mutluluk duyduğunu ve ihtiyaç duyduğumuz her türlü desteği ellerinden geldiği ölçüde sağlamaya çalışacaklarını belirtmesi beni oldukça rahatlatı. Ayrıca çalışma sonuçlarından haberdar olmak istediğini söylemesi çalışmaya olan ilgisini gösterdi ve bu durum beni motive etti.” (Araştırmacı Günlüğü, 27.01.2023)

Okul idaresine gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra veli izin formları ile çalışmalara geçilmiştir.

3.1.3.2. Veli izin formları

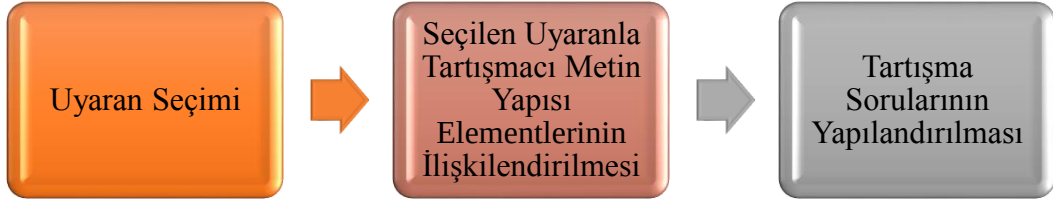
Çalışma grubuna katılacak öğrencilerin ve ailelerinin süreçten haberdar olmalarına özellikle etik açıdan önem verilmiştir. Bu noktada gönüllülük ilkesi esas alınmış ve uygulama süreci bu prensibe göre planlanmıştır. Veli izin formu oluşturulurken öğrencinin bağlı üniversitenin etik kurulunun veli onay formu şablonu kullanılmıştır. Veli izin formu oluşturulduktan sonra okul müdürünün de onayı alınmış, böylece formlarla ilgili resmi süreç tamamlanmıştır.

Veli izin formlarının resmi süreci tamamlandıktan sonra velilerin sürece daha detaylı bir şekilde bilgilendirilmesi için sınıf rehber öğretmeninden yardım talep edilmiştir. Gönüllülük prensibinin vurgulanmasıyla birlikte, süreçte kullanılacak veri toplama araçları hakkında ilk ağızdan bilgi alınması istenmiştir.

Veli izin formlarının dağıtılmasının ardından öğrencilerden, araştırma takviminin aksamasını engellemek amacıyla izin dilekçelerini en kısa sürede getirmeleri istenmiştir. Toplanan veli izin formları incelendiğinde video kayıtlarının ve fotoğrafların sadece araştırma için kullanılacağı araştırmacı tarafından temin edildiğinden 12 öğrencinin tamamının velisinin video kaydı alınmasına ve fotoğraf çekilmesine izin verdiği görülmüştür. Ayrıca velilerin tamamı elde edilecek verilerin araştırma sürecinde kullanmasına izin vermiştir.

3.1.3.3. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma etkinlikleri

Araştırmanın bu bölümünde uygulama sürecinde kullanılmak üzere P4C yöntemiyle ilişkilendirilerek yapılandırılan tartışmacı yazma etkinliklerinin hazırlanış süreci ayrıntılarıyla açıklanmış ve uygulama sürecinin zeminini oluşturan bilgilere bu bölümde yer verilmiştir. Şekilde etkinliklerin hazırlanmasında takip edilen adımlar belirtilmiştir.



Şekil 7. Tartışmacı yazma etkinliklerinin yapılandırılma aşamaları

Uygulama sürecine geçilmeden önce kullanılacak uyarılar seçilmiş, daha sonra bu uyarıların tartışmacı metin yapısı elementlerinin hangilerinin öğretiminde kullanılacağına karar verilmiş ve son olarak da uyarıya ilişkin sorular en az iki zıt fikir barındıracak biçimde yapılandırılmıştır.

Uyarı seçimi: P4C tartışmaları bir uyarı bağlamında gerçekleştirilir. Bu uyarı bir film, video, resim, fotoğraf olabileceği gibi bir hikâye veya masal da olabilir. Uyarıların etkinlikleri ilgi çekici hale getirmek ve felsefi bir gündem oluşturmak üzere iki temel işlevi vardır (Dikmelik, 2022). Bu işlevlere bağlı olarak Direk (2013), P4C alanında yazılan kitapları iki başlık altında toplamıştır:

- Çocuklara felsefenin konusu ve başlıca filozofların düşüncelerine dair bilgi vermek amacıyla yazılmış kitaplar.
- Felsefeye ilişkin bilgiler vermekten ziyade felsefe yapmaya ve düşünme eğitimi gerçekleştirilmeye yönelik kitaplar.

Araştırmacı bu çalışmada felsefe yapmayı ve düşünmeyi gerektiren hikâye ve mitlerin yanı sıra felsefe yapma amacı taşımayan fakat kendi içinde çatışma unsuru barındıran resimli çocuk kitaplarından da yararlanmıştır. Araştırmacının uyarı seçiminde üç temel kriter belirleyici olmuştur. Bunlar:

- İlgi çekici özellikte olması.
- Kendi içerisinde mutlak surette bir çatışma bulundurması.
- Daha önce P4C alanında çalışan uzmanlar tarafından denenmiş ve işlevliliğinin ortaya konmuş olması.

Bu çalışmanın ana eksenini öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerisini geliştirmek oluşturmaktadır. Bu sebeple metinlerin daha önce profesyonellerce denenmiş olması, tartışmacı metinleri oluşturan ve öğrenciler için oldukça soyut olan elementlerin öğretiminde araştırmacıyı belirsizlikten korumuş, ana hedefe odaklanmak konusunda araştırmacıya yardımcı olmuştur. Bu da sürecin daha sağlıklı ilerlemesini sağlamıştır.

Seçilen uyaranlar tartışmacı metinlerin ana elementleri olan iddia ve karşı iddiayı ortaya koymak için güçlü veriler içermektedir. En iyi uyaranlar, ciddi bir çabaya ya da zorlamaya ihtiyaç duymadan bizlere zor sorular sordurturlar (Dikmelik, 2022, s.154). Uyaranın bu açıdan güçlü olması, P4C'nin bir öğretim yöntemi olarak çalışmasını kolaylaştırmaktadır. Tüm bunları göz önünde bulunduran araştırmacı, ilk üç ders planında alan uzmanlarından olan Dikmelik 'in (2022) farklı yaş gruplarında birçok kez denediği ve çok iyi çalıştığını düşündüğü *Frederick*, *Cömert Ağaç* ve *Devler ve Ejderhalar* isimli hikayelere; dördüncü haftanın ders planında bir başka alan uzmanı olan Özge Özdemir'in daha önce uygulamış olduğu *Fare ile Dağ* isimli hikayeye, beşinci haftanın ders planında Peter Worley'in *Felsefe Makinesi* kitabında yer alan ve daha önce Özge Özdemir tarafından da denenmiş olan *Theseus'un Gemisi* isimli mite, altıncı haftada ise araştırmacı artan tecrübesinden de hareketle *Liste* isimli hikayeye uyaran olarak yer vermiştir. Aşağıdaki tabloda uyaranlar ve kullanıldıkları planlar gösterilmiştir.

Tablo 2
P4C Uygulamalarında Kullanılan Uyaranlar

Ders planı no	Uyaran adı	Yazar
1	Frederick	Leo Lionni
2	Cömert Ağaç	Shel Silverstein
3	Devler ve Ejderhalar	Arnold Lobel
4	Fare ile Dağ	Antonio Gramsci
5	Theseus'un Gemisi	Anonim
6	Liste	Arnold Lobel

Araştırmacı uyarıların planlara dağılımında belli bir sıra gözetmiştir. Buna göre, öğrencilerin daha önce P4C deneyimleri olmadığı göz önünde bulundurularak metinlerin anlama yükünün kademeli olarak artış göstermesine, tartışılacak konunun soyutluk düzeyine ve buna bağlı olarak oluşturulan soruşturma sorularının derinlik düzeyine göre bir sıra takip edilmiştir. Öğrencilerin tartışma deneyimleri arttıkça ve bu becerileri geliştikçe kullanılan uyarıların bilişsel yük düzeyi de artmıştır.

Seçilen uyarıların tartışmacı metin yapısı elementleriyle ilişkilendirilmesi: Uyarılara ilişkin soruşturma soruları oluşturulurken sorunun cevabının bir iddia ve bir karşı iddia içermesine dikkat edilmiştir. Bu bağlamda bakıldığında her sözlü tartışma esnasında öğrencilerin farkında olmaksızın tartışmacı metne dair tüm elementleri (veri, iddia, karşı iddia, destek gerekçesi, çürütme gerekçesi, sonuç ve koşullu kabul) ve düşünceyi geliştirme yollarını kullandığını söylemek mümkündür. Ancak araştırmacı bu elementleri fark ettirirken ve uyarılardan yola çıkarak bu elementlere ilişkin etkinlik kağıtlarını oluştururken o hafta öğretmeyi hedeflediği elementleri odağına almıştır. Kısacası P4C oturumları sırasında öğrenciler, sözlü soruşturmalarda tüm elementlere sezgisel olarak değinmiş; araştırmacı bu elementlerden o hafta için öğretmeyi planladıklarının isim ve özelliklerine vurgu yapmıştır. Buna göre; veri, iddia ve destek gerekçesinin öğretimi için ayrılan süre 2 hafta; karşı iddia ve çürütme gerekçesinin öğretimi için ayrılan süre 2 hafta, sonuç ve koşullu kabulün öğretimi için ayrılan süre 2 hafta olmak üzere tartışmacı yazma elementlerinin öğretimine toplam 6 hafta ayrılmıştır. Bunun yanı sıra, ön test- ve son testlerin puanlanmasında kullanılan tartışmacı yazma rubriğinde düşünceyi geliştirme yolları yer aldığından ders planlarında öğretilmesi hedeflenen düşünceyi geliştirme yollarına da yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda belirlenen uyarılar üzerinden öğretilmesi hedeflenen tartışmacı yazma elementlerine ve düşünceyi geliştirme yollarına yer verilmiştir.

Tablo 3

Uyarılarla Eşleştirilen Tartışmacı Yazma Elementleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları

Uyarı adı	Uyarının ilişkilendirildiği tartışmacı metin elementleri	Öğretilecek düşünceyi geliştirme yolları
Frederick	Veri, iddia, destek gerekçesi	Örneklendirme

Cömert Ağaç	Veri, iddia, destek gerekçesi	Tanık Gösterme
Devler ve Ejderhalar	Karşı iddia ve çürütme gerekçesi	Tanımlama
Fare ile Dağ	Karşı iddia ve çürütme gerekçesi	Açıklama
Theseus'un Gemisi	Sonuç ve koşullu kabul	Karşılaştırma
Liste	Sonuç ve koşullu kabul	Sayısal Verilerden Yararlanma

Ders planlarında tartışmacı metin elementlerini belirli bir sırada öğretmenin yanı sıra, işlerliği en yüksek olan uyararlarda ana elementleri öğretmek bunların pekişmesini kolaylaştırmak da amaçlanmıştır. Uyarar ile tartışmacı metin elementlerini ilişkilendirilirken temel mantık en güçlü uyararlarla temel elementleri eşleştirmek olmuştur.

Tartışma sorularının yapılandırılması: Tartışma soruları yapılandırılırken Philip Cam tarafından soruşturma topluluklarında kullanılmak üzere oluşturulan soru kadranı esas alınmıştır. Cam (2006, çev. 2023), oluşturduğu kadranda soruları cevabı belli olan kapalı uçlu sorular ve cevabı değişken olan açık uçlu sorular olmak üzere temelde ikiye ayırmıştır. Kapalı uçlu soruların alt kategorilerini okuduğunu anlama ve genel bilgilere yönelik sorular, açık uçlu soruların alt kategorilerini ise olasılıkların keşfine ve soruşturmaya yönelik sorular oluşturmaktadır. Aşağıdaki şekilde Cam'ın soru kadranından uyarlanarak oluşturulan soru türlerine ve bu soru türlerine ilişkin örneklere yer verilmiştir.



Şekil 8. Philip Cam'in soru kadranından uyarlanan soru türleri

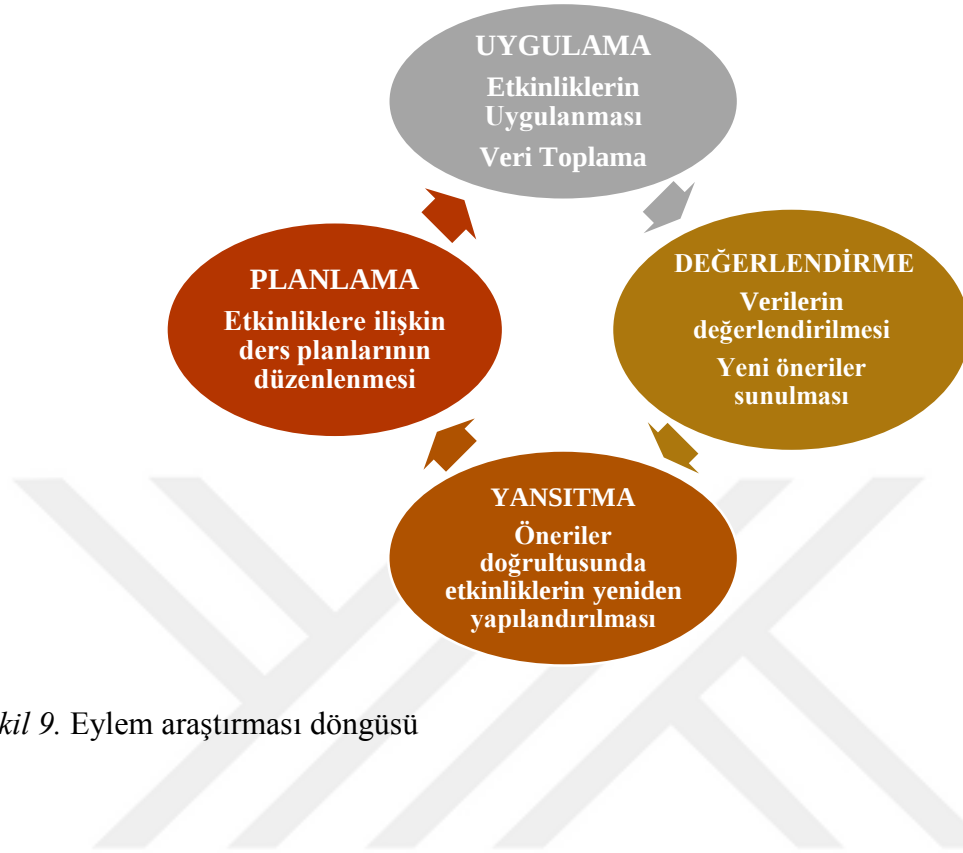
P4C uygulamalarında odak noktasını soruşturma soruları oluşturmakla beraber okuduğunu anlamaya ve olasılıkların keşfine dayalı sorulardan da faydalanılmaktadır. Araştırmacı bu çalışmada veri kavramını öğretirken uyarının içerisinde bulunan ve tartışmanın zemini oluşturacak bilgileri belirlemek amacıyla okuduğunu anlama sorularını, tartışma konusuna dair farklı alternatifleri ortaya koyabilmek için olasılık sorularını ve son olarak konuya dair temel iddia ve karşı iddiayı oluşturabilmek için soruşturma sorularını kullanmıştır.

3.1.3.4. Uygulamanın gerçekleştirilmesi

Eylem araştırmalarının temel amacı mevcut bir problemi çözmek veya durumu iyileştirmek olduğundan eylem planının uygulanabilir ve somut adımlara dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu amaçla araştırma sürecinde elde edilen verilerin belirli aralıklarla analiz edilerek sürecin tekrar planlanması önem taşımaktadır. Eylem araştırması döngüsü; uygula (1), değerlendir (2), yansıt (3) ve yeniden uygula (4) adımlarını içermektedir (Tüzel, 2012).

Yapılan araştırmada kullanılan uyarılar üzerinden bir döngü izlenerek her P4C oturumunun sonunda toplanan verilerden hareketle bir sonraki oturumda yer alan etkinlikler yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen etkinlikler doğrultusunda tekrar yapılandırılan ders planları geçerlilik komitesine sunulmuş ve uygulanmıştır. Yapılan değişikliklerin çıkış noktası öğrencilerin tartışmacı metin yapısını kavramasına ve bu metin

yapısının elementlerini kullanımına yönelik toplanan veriler olmuştur. Uygulama sürecine ilişkin bu döngü şekilde belirtilen haliyle takip edilmiştir.



Şekil 9. Eylem araştırması döngüsü

3.2. Uygulama takvimi

Yapılan araştırmanın uygulama takvimi çalışma grubunun Seçmeli Yazma Eğitimi derslerinde haftada 2 ders saati olarak uygulanmıştır. Uygulama süreci, öğrencileri P4C oturumlarına alıştırmak amacıyla yapılan pilot uygulamalar da dahil olmak üzere 10 hafta boyunca devam etmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında tartışmacı yazma ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde takip edilecek adımlar aşağıda verilen uygulama takviminde gösterilmiştir.

Tablo 4
Uygulama Takvimi

No	Tarih	Etkinlik	Veri Toplama Aracı
1	27.01.2023	Okul idaresiyle görüşülmesi	Araştırmacı günlüğü

2	30.01.2023	Sınıf rehber öğretmeniyle görüşülmesi	Araştırmacı günlüğü
3	30.01.2023	Okul idaresiyle veli izin formları üzerine görüşülmesi	Araştırmacı günlüğü
4	31.01.2023	Sınıfla görüşme ve veli izin formlarının dağıtılması	Araştırmacı günlüğü
5	01.02.2023	Sınıfla görüşme ve veli izin formlarının toplanması	Araştırmacı günlüğü
6	12.02.2023	“Tartışmacı metin yazma” ön testin uygulanması	Dereceli puanlama anahtarı
7	12.02.2023	Uygulama öncesi öğrencilerle görüşme	Yarı yapılandırılmış görüşme formu
8	13.02.2023	Pilot Uygulama 1	Araştırmacı günlüğü, fotoğraf, video kaydı
9	20.02.2023	Pilot Uygulama 2	Araştırmacı günlüğü, fotoğraf, video kaydı
10	27.02.2023	Uygulama 1	Araştırmacı ve öğrenci günlükleri, fotoğraf, video kaydı
11	27.02.2023	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 1	Toplantı tutanağı
12	06.03.2023	Uygulama 2	Araştırmacı ve öğrenci günlükleri, fotoğraf, video kaydı
13	06.03.2023	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 2	Toplantı tutanağı
14	13.03.2023	Uygulama 3	Araştırmacı ve öğrenci günlükleri, fotoğraf, video kaydı
15	13.03.2023	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 3	Toplantı tutanağı
16	20.03.2023	Uygulama 4	Araştırmacı ve öğrenci günlükleri, fotoğraf, video kaydı
17	20.03.2023	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 4	Toplantı tutanağı
18	27.03.2023	Uygulama 5	Araştırmacı ve öğrenci günlükleri, fotoğraf, video kaydı
19	27.03.2023	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 5	Toplantı tutanağı

20	03.04.2023	Uygulama 6	Araştırmacı ve öğrenci günlükleri, fotoğraf, video kaydı
21	03.04.2023	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 6	Toplantı tutanağı
22	10.04.2023	Uygulama 7	Araştırmacı ve öğrenci günlükleri, fotoğraf, video kaydı
23	10.04.2023	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 7	Toplantı tutanağı
24	02.05.2023	Uygulama 8	Araştırmacı ve öğrenci günlükleri, fotoğraf, video kaydı
25	08.05.2023	“Tartışmacı metin yazma” son testin uygulanması	Dereceli puanlama anahtarı
26	08.05.2023	Uygulama sonrası öğrencilerle görüşme	Yarı yapılandırılmış görüşme formu

3.3. Araştırma ortamı

Nitel araştırmalar belirli bir konuyu keşfetmek, derinlemesine bir kavrayış gücü kazandırmak ve bireylerin deneyimlerini anlamlandırmak amacıyla kullanılır. Bu sebeple araştırmanın yapılacağı fiziki ortam önem arz etmektedir. Nitel araştırmalarda sınıf ortamı, araştırmanın planlama sürecini doğrudan etkilemektedir. Yapılacak etkinliklerin, görüşmelerin, gözlem ve sunumların somut bir biçimde ortaya konulabilmesi için araştırma ortamı ayrıntılı olarak betimlenmelidir. Çalışma grubunun yer aldığı ve uygulamanın gerçekleştirileceği sınıf bu çalışmanın araştırma ortamını oluşturmaktadır. Araştırmacı, kullanılacak yöntem uygun olarak araştırma ortamını düzenlemeden önce sınıfın fiziki durumu Fotoğraf 1’de gösterilmiştir.



Fotoğraf 1. Oturma düzeni

Sınıfta 14 adet ikişerli sıra bulunmaktadır. Sağ tarafta öğretmen masası ve pencereler, sol tarafta askılıklar, sıraların bitimindeki duvarda iki adet sınıf panosu ve bu duvarın karşısındaki duvarda sınıf tahtası yer almaktadır. Sınıf klasik oturma düzenine sahiptir.

P4C oturumlarında sınıftaki oturma düzeni uygulamanın amacına ulaşabilmesi için en önemli belirleyicilerden biridir.

“Tartışmaların çember, oval veya U şeklinde bir oturma düzeninde yürütülmesi, çocukların tartışma sırasında birbirlerini görebilmeleri adına genellikle en iyi seçeneklerdir” (Worley, 2010, çev. 2020, s.32).

Araştırmacı, diyalog sürecini sağlıklı yönetebilmek ve tahtaya rahatça erişebilmek amacıyla U düzeni oturma planını tercih etmiştir. Çalışma grubu 12 öğrenciden olduğundan sınıfın bir bölümünün oturma düzeni U düzenine dönüştürülmüştür. Araştırma ortamının uygulama yöntemine göre düzenlenmiş hali Fotoğraf 2’ de gösterilmiştir.



Fotoğraf 2. Oturma düzeni

Sınıfın orta kümesindeki sıralar tahtaya yakınlık durumu da göz önünde bulundurularak U düzenine çevrilmiş, böylece uygulama esnasında öğrencilerin birbirleriyle ve kolaylaştırıcıyla daha rahat diyalog kurabilmesini sağlamak amaçlanmıştır.

3.4. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu araştırmanın yapıldığı ortaokulun Seçmeli Yazma Eğitimi dersine giren 7/F sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler 7 erkek ve 5 kız öğrenci olmak üzere toplam 12 kişidir. Araştırmacı, çalışma grubunu belirlerken amaçlı örneklemenin alt gruplarından biri olan uygun durum örneklemesinden yararlanmıştır.

“Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir” (Ekiz, 2020, s.116).

Eylem araştırmaları doğası gereği izlemeyi ve sürekli yeniden biçimlendirmeyi gerektiren uzun soluklu süreçlerdir. Araştırmacının aynı zamanda öğretmen olmasının çalışma grubuna ulaşmasını kolaylaştırdığı ve sürecin uzun olması göz önünde bulundurulduğunda uygun durum örneklemesinin en uygun örnekleme tekniği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel araştırmalar, esnek bir yapıya sahip olduğundan birden fazla örnekleme tekniğinden faydalanabilmeye imkân tanımaktadır. Bu nedenle araştırmacı çalışma grubunu belirlerken basit olasılıklı (rastgele) örnekleme tekniğinden de yararlanmıştır. Basit olasılıklı örneklemenin diğer örnekleme tekniklerine kıyasla en ayırt edici özelliği, katılımcıların araştırma sürecine dahil olabilmek için eşit şansa sahip olmasıdır (Ekiz, 2020). Bu araştırmada da katılımcı öğrenciler bir ortaokulun 7. sınıf şubelerinden birinin rastgele seçilmesiyle belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışma grubu oluşturulurken kritik olarak görülen özellikleri göz önünde bulundurularak uygun durum örnekleme ve basit olasılıklı (rastgele) örnekleme olmak üzere iki farklı örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır.

3.5. Veri toplama araçları

Araştırmanın nitel bölümünde çalışmanın amacına uygun olarak yapılandırılmış öğrenci çalışma kağıtları ve etkinlikler, araştırmacı ve öğrenci günlüğü, yarı yapılandırılmış

görüşme formu, fotoğraf ve video kayıtları kullanılacaktır. Araştırmanın nicel verileri ise Esra Nur Tiryaki (2011) tarafından geliştirilip üniversite öğrencilerine uygulanan ve geçerlik/güvenirlik analizleri yapılmış olan “Tartışmacı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı” ile toplanacaktır.

3.5.1. Tartışmacı yazma analitik dereceli puanlama anahtarı

Araştırmanın ön test ve son test aşamalarında yazdırılan tartışmacı metinler, Esra Nur Tiryaki (2011) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı kullanılarak puanlanmıştır. Tiryaki (2011), dereceli puanlama anahtarını geliştirirken şu adımları takip etmiştir:

- Araştırmacı, Toulmin'un (1958), Nussbaum ve Schraw'ın (2007: 71), Knudson'un (1992: 176-177), The Expository Composition'ın (1998-99: 7) ve Aldağ'ın (2005) çalışmalarından faydalananarak tartışmacı metnin iskeletini oluşturan dört ana elementi belirlemiştir. Bu elementler, veri, iddia, karşı iddia ve sonuç olarak tanımlanmış ve bu elementlerin özellikleri kodlanmıştır.
- Araştırmacı ve uzman, 30 metni literatürde belirlenen elementler açısından incelemiş ve metinleri başarılı, orta düzeyde veya başarısız olarak sınıflandırmıştır. Sonrasında, başarılı veya başarısız kılan özellikler belirlenerek puanlama anahtarı taslağı oluşturulmuştur.
- Hazırlanan taslağı uzman görüşüne sunmak için, tartışmacı metin elementlerini kısaca tanıtan ve örneklendiren bir bilgi notu hazırlanmıştır. Uzmanlardan, taslak formunu bu bilgi notunu dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir.
- Uzmanların görüşleri doğrultusunda, taslak formunda bazı değişiklikler yapılarak "Tartışmacı Metin Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı" son haline getirilmiştir. Bu süreç, dereceli puanlama anahtarının geçerliliğini sağlama adına yeterli bulunmuştur.

Kodlayıcılar arası uyumu değerlendirmek için, araştırmacı ve ölçeğin geliştirme sürecinde katkı sağlayan uzman, ön uygulamada elde edilen 44 metin üzerinde dereceli puanlama anahtarını kullanarak her metin elementini bağımsız olarak puanlamıştır. Bu puanlama sonucunda şu korelasyon değerleri elde edilmiştir:

- a. "Veri" elementi için $r = .923$ ($p < 0.05$)
- b. "İddia" elementi için $r = .910$ ($p < 0.05$)
- c. "Karşı iddia" elementi için $r = .943$ ($p < 0.05$)
- d. "Sonuç" elementi için $r = .941$ ($p < 0.05$)
- e. Tüm elementler için $r = .950$ ($p < 0.05$)

Bu sonuçlar, dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini doğrulamaktadır.

Araştırma, P4C yöntemiyle tartışmacı yazmanın elementlerini öğretmek üzerine kurgulanmıştır. Dolayısıyla elementlerin ve içeriklerinin öğrenilme durumunu kontrol edebilmek için en doğru yöntemin öğrencilere çalışma öncesi ve çalışma sonrasında tartışmacı metinler yazdırmak ve bu metinlerden aldıkları puanlardan hareketle P4C'nin işleyip işlemediğini ortaya koymak olduğuna karar verilmiştir. Bu amaçla, tartışmacı yazmaya yönelik hazırlanan dereceli puanlama anahtarının öğrencilerin tartışmacı yazma becerisinin gelişimini betimlemekte araştırmacıya faydalı olacağı düşünülmektedir.

3.5.2. P4C yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma etkinlikleri ve çalışma kağıtları

Öğrencilere P4C yöntemini kullanarak tartışmacı metin elementlerini öğretmek üzere öncelikle tartışmaya uygun okuma metinleri uyarın olarak seçilmiştir. Seçilen bu metinler her hafta için öğretilmesi hedeflenen tartışmacı yazma elementleri ve düşüncüyü geliştirme yollarıyla eşleştirilmiş, ardından bu elementleri metinler üzerinden açığa çıkarak sorular hazırlanmıştır. Böylece ders planlarının hazırlanma süreci tamamlanmıştır.

Hazırlanan ders planları doğrultusunda öğrencilerle P4C oturumları gerçekleştirilmiş ve tartışma esnasında açığa çıkan elementlerden öğretilmesi hedeflenenlere ilişkin çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Böylece öğretilmesi hedeflenen elementler öğrenciler tarafından yazılı hale getirilmiştir. Bütün elementlerin öğretimi tamamlandıktan sonra öğrencilerin halihazırda yazılmış olan tartışmacı bir metin üzerinde tartışmacı yazma elementlerini göstermesi istenmiştir. Son olarak çeşitli konular verilerek öğrencilere tartışmacı yazmanın tüm elementlerini kullandıkları metinler yazdırılmıştır. Süreç içerisinde çalışma kağıtları ve ders planları toplanan verilerden hareketle geçerlilik komitesine sunulmuş ve komitenin önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir.

3.5.3. Araştırmacı ve öğrenci günlükleri

Çalışmayı daha geçerli ve güvenilir hale getirmek ve veri çeşitliliğini arttırmak amacıyla araştırmacı ve öğrenci günlükleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Öğrenci günlükleri dersin sonunda dağıtılarak, öğrencilere ertelemekten yazmaları için yönergeler verilmiştir. Günlüklerin nasıl doldurulacağına dair açıklamalar yapılmış ve öğrencilere gerekli yönlendirmeler sunulmuştur. Bu günlüklerden elde edilen veriler, sürecin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi açısından son derece önemlidir. Eylem araştırmalarında döngüsel ve dinamik bir süreç gerektiğinden, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yansıtan günlük verileri, bir sonraki planlama aşamasında kritik bir rol oynamaktadır.

Araştırmacı günlükleri, araştırmacıya süreci yansıtmaya ve değerlendirme imkânı sağlaması bakımından önemlidir. Bu sayede uygulama adımlarının etkililiği değerlendirilir ve gelecek derslere dönük stratejiler geliştirilir. Araştırma günlüğü, çalışmanın parçalarını kronolojik olarak bir araya getirmek istediğimizde önemli bir katkı sunar (Johnson, 2002, çev. 2019).

Bu araştırmada da araştırmacı; uygulamaya ilişkin sınıf içi gözlemlerini aktarabilmek, uygulama sürecini geniş bir perspektif ile ele alabilmek, sürecin getirdiği eksiklik ve aksaklıkları net bir şekilde ortaya koyabilmek ve süreci iyileştirmeye yönelik alınabilecek önlemleri belirleyebilmek için araştırmacı günlüğünden yararlanmıştır.

3.5.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formları esnek yapısı nedeniyle nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen veri toplama araçlarıdır.

“Bu teknikte araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir” (Ekiz, 2020, s.70).

Bu araştırmada, öğrencilerin P4C yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma uygulamalarına dair görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Formların hazırlanması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesine ilişkin süreçler aşağıda açıklanmıştır.

3.5.4.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması

Öğrencilere çalışma öncesi ve çalışma sonunda uygulanan görüşme formu uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. Formda yer alan soruların tümü açık uçlu niteliktedir. Araştırmacı, soruları öğrencilerin uygulamaya dair görüş ve önerilerini yansıtacak biçimde şekillendirmeye dikkat etmiştir. Gerekli görülen maddelerde cevapları irdelemek amacıyla sonda kullanılmıştır.

3.5.5. Fotoğraf kaydı

Araştırmada velilerden alınan izinler doğrultusunda uygulama sürecini belgelemek ve yapılan etkinlikleri görselleştirmek amacıyla fotoğraflardan yararlanılmıştır. Fotoğraflar, çalışmanın bulgular bölümünde yer alan diğer verileri tamamlayıcı niteliktedir.

3.5.6. Video kaydı

Video kayıtları detaylı analiz ve yeniden inceleme imkânı verdiği için eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarıdır.

“Video kayıtları (videoteyp ve dijital), öğrencilerin sözel olmayan davranışları, ders boyunca oldukları yer ve hareketleri, sizin pedagojik teknikleriniz veya performansınız hakkında genel bir bilgi sağlar” (Johnson, 2019, s.96).

Bu araştırmada velilerden alınan izinler doğrultusunda 10 hafta süren uygulama sürecine ilişkin tüm dersler kayıt altına alınmıştır. Her uygulama bitiminde, araştırmacı bu video kayıtlarını deşifre etmiş ve yazılı olarak çözümlemiştir. Uygulamayı tekrar izleme imkânının bulunması araştırmacının sürece ilişkin eksiklik ve aksaklıkları tespit etmesini ve uygulamaya yönelik iyileştirici tedbirler almasını kolaylaştırmıştır.

3.6. Veri analizi

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analiz süreci hakkında bilgi verilmiştir.

3.6.1. Nitel verilerin analizi

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile desenlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen verilerin birçoğu nitel verilerdir. Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin P4C yöntemi ile tartışmacı metinler oluşturma sürecine ilişkin görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur.

“Bu analiz türünde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak ve sonuçlara ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.250).

Bu nedenle içerik analizi, verilerin anlamlı ve kullanışlı sonuçlara dönüşmesine yardımcı olur.

Betimsel analiz; verilerin tanımlanmasını, organize edilmesini, özetlenmesini ve sunulmasını sağlayan bir tekniktir. Bu teknikte içerik analizinden farklı olarak kod ve kategoriler önceden belirlenmiştir. Veriler belirlenmiş olan bu kod ve kategorilere göre analiz edilir. Bu sebeple içerik analizi tümevarımcı, betimsel analiz ise tümdengelimci bir süreci işaret etmektedir. Bektaş (2021), betimsel analizin anlama seviyesinde bir analiz türü olduğunu ve bu sebeple “ne”, “kim”, “hangi” gibi basit düzeydeki sorulara cevap verebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla betimsel analiz, içerik analizi gibi derin düşünme süreçlerini içermenin aksine temel düzeydeki düşünme süreçlerini içerir.

Araştırma sürecinde P4C yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma etkinlikleri betimsel analiz ile; araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri ve öğrenci görüşme formları ise içerik analiz ile incelenmiştir.

3.6.1.1. P4C yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma etkinliklerinin analizi

P4C yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma etkinliklerinin analizi alt problemlere bağlı olarak yapılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Çocuklar İçin Felsefe yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma etkinlikleri 7. sınıf öğrencilerine nasıl uygulanmaktadır?” sorusuna yönelik toplanan veriler bu süreçte analiz edilmiştir. Etkinlik kağıtlarında, uyaran olarak kullanılan metinlerden ve bu metinler üzerinden

gerçekleştirilen P4C oturumlarından hareketle verileri belirleme, bir iddia oluşturma, oluşturulan iddiaya ilişkin gerekçeler öne sürme, karşı iddiayı tespit etme, karşı iddiayı destekleyen gerekçeleri belirleme ve bu gerekçeleri çürütme, tartışmayı iddiasına uygun olarak sonuçlandırma ve tüm süreçlerde düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma durumu incelenmiştir.

3.6.1.2. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin analizi

Araştırmacı ve öğrenciler tarafından tutulan günlükler, içerik analiziyle incelenmiş ve belirlenen kodlara göre temalara ayrılmıştır. Uygulamanın güvenilirliği için, günlükler bir alan uzmanı ve bir Türkçe öğretmeni tarafından da değerlendirilmiştir.

3.6.1.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun analizi

Uygulama öncesi ve uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmeler, yarı yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin ses kayıtları deşifre edilerek yazılı hale getirilmiştir. Bu yazılı metinler üzerinde kodlar belirlenmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Ardından içerik analizi yapılarak veriler analiz edilmiştir.

3.6.2. Nicel verilerin analizi

Araştırmada kullanılacak nicel verileri tartışmacı yazma dereceli puanlama anahtarından elde edilecek sonuçlar oluşturmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı uygulama öncesinde ve sonrasında çalışma grubuna yazdırılan tartışmacı metinlerin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Bu uygulama, uygulama takvimi bölümünde gösterilmiştir. Öncelikle Gpower programı ile çalışma grubunun büyüklüğü hesaplanmış ve grup küçük olduğundan verilerin parametrik testle analiz edilemeyeceği görülmüştür. Bu sebeple ilk ölçüm ve son ölçüm karşılaştırmalarında non parametrik bir test olan Wilcoxon Uyumlu Çiftler İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Anlamlılık durumu $p < 0,05$ düzeyinde

değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışmanın etki büyüklüğü de hesaplanmış ve 0.609 olarak bulunmuştur. Dereceli puanlama anahtarından elde edilen analiz sonuçları bulgular bölümünde raporlaştırılmıştır.

3.7. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği

Bu bölümde araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için izlenen adımlara yer verilmiştir. Bilimsel bir çalışmanın inandırıcı olabilmesi için geçerlilik ve güvenilirlik kriterlerini sağlaması gerekmektedir. Geçerlilik, ölçülmek istenen olgunun ne derece doğru ölçüldüğünün belirleyicisidir (Johnson, 2002, çev. 2019). Eylem araştırmaları, araştırmacıya esnek çalışma imkânı tanıdığından geçerliliği sağlama konusunda avantajlı araştırma yöntemlerindendir. Çünkü bu araştırma deseni; sürecin gidişatına göre yapılacak etkinlikleri yeniden düzenleme, veri toplama araçlarının içeriğini zenginleştirme veya sadeleştirme gibi imkanlar sunmaktadır. Nitel araştırmalarda iki tür geçerlilik vardır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2021), iç geçerlilik araştırmacının veri toplama ve veri analizi süreçlerinden bulgularının doğruluğunu eleştirel bir bakış açısıyla sürekli denetleyebilmesi iken; dış geçerlilik ise araştırmadan elde edilen sonuçların benzer ortam veya durumlara genellenebilmesidir.

Araştırmacının bu çalışmada iç ve dış geçerliliği sağlamak için takip ettiği adımlar aşağıda verilmiştir:

- Araştırmanın yöntem bölümünde verilerin toplanma ve analiz süreçleri detaylı bir biçimde ele alınmıştır.
- Yapılan çalışmaların hepsi uygulama takviminde yer alan biçimiyle eşgüdümlü olarak kayıt altına alınmıştır.
- Elde edilen bulguların analizi, yorumlanması ve raporlaştırılması esnasında nesnel ölçütler esas tutulmuş ve bunlar bulgular bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.
- Çalışmayı zenginleştirmek için veriler çeşitlendirilmiştir.
- Çalışma grubuna ait katılımcı görüşleri yorumlanırken doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

- Bulgular ve yorum bölümlerinde yöntem bölümünde belirtilen tüm veri toplama araçlarına dair örnekler sunulmuştur.
- Araştırma süreci geçerlilik komitesi tarafından izlenmiştir.
- Veriler araştırma boyunca farklı zaman dilimlerinde toplanmış ve bunlara dair bilgiler uygulama takviminde belirtilmiştir.
- Verilerden bulgu elde edilirken farklı araştırmacılardan yardım alınmıştır.

Bilimsel araştırmalarda güvenilirlik, yapılan ölçüm ve değerlendirmelerin istikrarlı ve tekrarlanabilir olma durumunu ifade etmektedir. Eylem araştırmacıları; deneysel araştırmacıların aksine tüm değişkenlerin kontrol altında tutulduğu izole bir ortam yerine bireylerin yaşamlarını sürdürdükleri, karmaşık, gerçek dünya olaylarını gözlemlemeyi tercih eder (Johnson, 2002, çev. 2019). Bu nedenle eylem araştırmalarında güvenirliliği sağlamanın temel koşulu, verilerin bir örüntü ve temalar halinde tekrarlanabilir noktaya ulaşmasıdır. Bu araştırmada güvenirliliği sağlamak için aşağıdaki verilen adımlar takip edilmiştir:

- Araştırmacı, araştırmadaki katılımcı rolünü açıkça ifade etmiştir.
- Çalışma grubunun özellikleri açıklanmıştır.
- Araştırma ortamı tüm ayrıntılarıyla betimlenmiş ve fotoğraflarla belgelendirilmiştir.
- Araştırmaya ilişkin sorular açık, anlaşılır ve net bir biçimde ifade edilmiştir. Uygulama aşamaları, araştırmanın problem cümlesiyle ve alt problemler cümleleriyle tutarlılık göstermektedir.
- Öğrencilerin ön test- son test uygulamalarında yazmış olduğu tartışmacı metinler güvenirliliği sağlamak için araştırmacı dışında başka bir Türkçe öğretmeni tarafında da puanlanmış ve puanlayıcılar arası güvenirlilik sağlanmıştır.
- Farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler herhangi bir yorum katmadan doğrudan sunulmaya çalışılmıştır.
- Etkinliklerin ve öğrenci görüşmelerinin güvenirliliği geçerlik komitesinin önerileriyle sağlanmıştır.

3.8. Araştırma sürecindeki etik uygulamalar

Araştırmanın katılımcılarının haklarını ve gizliliklerini korumak için çeşitli etik uygulamalara başvurulmuştur. Bu amaçla, öncelikle uygulanacak prosedürlerle ilgili bilgi vermek için okul idaresi ile görüşülmüştür. Okul idaresinden izin alındıktan sonra, süreç hakkında sınıf öğretmenine bilgi verilmiştir. Bu süreçle ilgili detaylara araştırmacı günlüğünde yer verilmiştir. Okul yönetimi ve sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerden sonra, öğretim sürecinden elde edilen verilerin kullanımı için her öğrenci velisinden izin alınmıştır. Bu izin belgesi Ek 6'da sunulmuştur.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Bu çalışmanın temel problemi, ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin tartışmacı yazma becerilerinin geliştirilmesinde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yönteminin uygulanabilirlik durumunu ortaya koymaktır. Bu probleme ilişkin alt problemler, bu problemlerin analizlerinden elde edilen bulgulara dair tablolar ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu başlık altında, “Çocuklar İçin Felsefe yöntemine göre uygulanan öğretim, öğrencilerin tartışmacı yazma becerilerini nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Deney Grubu Öntest – Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest – Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-2,987*	.003
	Pozitif Sıra	11	7.00	77,00		
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

İki ortalama arasındaki farkın analizinde grupların ilişkili ya da ilişkisiz oluşuna göre değişen çeşitli t testler kullanılmaktadır. Ancak bu tekniklere ilişkin varsayımların

karşılanamaması durumunda, ilişkili/bağımlı iki ortalama arasındaki farkın test edilmesinde kullanılabilecek alternatif test Wilcoxon Uyumlu Çiftler İşaretli Sıralar Testi'dir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2017, s.197). Bu çalışmada yer alan grubun nicel büyüklüğü t test için yetersiz olduğundan t testin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon t Testi tercih edilmiştir.

Analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin, Çocuklar İçin Felsefe yönteminin tartışmacı yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemek için yapılan uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir:

$z=-2.987$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir.

Etki büyüklüğü çalışma grubuna ait sonuçların önemli olup olmadığını gösteren önemli bir ölçüttür. Etki büyüklüğünü basitçe yeni denenilen bir yöntemin eski duruma oranla ne kadar fark oluşturduğu olarak tanımlamak mümkündür (Kılıç, 2014). Bu çalışmada hesaplanan etki büyüklüğü değeri $2.987/\sqrt{12+12}=0.609$ 'dir. O halde yapılan müdahalenin yüksek düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgudan hareketle Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yönteminin öğrencilerin tartışmacı metinler oluşturmalarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin tartışmacı metin elementlerini öğrenmesini kolaylaştırdığını söylemek mümkündür.

4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu başlık altında, *“Çocuklar İçin Felsefe yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma etkinlikleri 7. sınıf öğrencilerine nasıl uygulanmaktadır?”* şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır. 8 haftalık uygulama sürecinde 7/F sınıfında önerilen yöntem doğrultusunda gerçekleştirilen derslerin betimlemesi sunulmuştur. Bu betimleme gerçekleştirilirken video kayıtlarından, öğrenci etkinlik kağıtlarından, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır.

4.1.2.1. Çocuklar İçin Felsefe yöntemiyle veri, iddia ve destek gerekçesinin öğretimi

Araştırmanın uygulama sürecinde tartışmacı metnin ana elementlerinden veri, iddia ve destek gerekçesini, düşünceyi geliştirme yollarından ise örneklendirmeyi kavratmak amacıyla “Frederick” isimli metin üzerinden P4C yöntemi kullanılarak tartışmaya yönelik sorular hazırlanmış ve bu doğrultuda yukarıda belirtilen elementlerin etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu tema altında bu etkinliklerin gerçekleştirilme süreci betimlenmiştir.

Etkinlik 29.11.2022 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğrencilerin birbirlerine alışmalarını sağlamak amacıyla “Bardak Kapmaca” isimli ısınma oyunu oynatılmıştır. Öğrenciler daha önce herhangi bir felsefi soruşturma oturumunda bulunmadığından araştırmacı tarafından soruşturma sürecinin ana kuralları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin söylemlerinden herhangi bir tartışmayı münazara etkinlikleri ile eş tuttukları anlaşılmış ve araştırmacı tarafından bu kavram yanlışlığını gidermek amacıyla münazara ile felsefi soruşturmanın farkları da ortaya konulmuştur. Araştırmacı öğrencilere şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Bildiğiniz gibi bugün burada felsefi bir soruşturma gerçekleştirmek için toplandık. Soruşturmaya başlamadan önce size birtakım topluluk kurallarından bahsetmek istiyorum. Öncelikli ve en önemli kuralımız birbirimizi saygı çerçevesinde dikkatlice dinlemek. Bu kural soruşturmanın temelini oluşturuyor. Daha sonra ise işbirlikçi ve yapıcı olmak geliyor. Çünkü felsefi soruşturmalar münazaralar gibi körü körüne karşı fikri çürütme temeline dayanmazlar. Bu sebeple bu oturumu bir münazara turnuvası, birbirinizi de rakip olarak görmemenizi istiyorum. Felsefi soruşturmaların temelini bir konu üzerinde birlikte düşünerek ortak bir doğruya varma çabası oluşturur. Bu sebeple birbirinizin düşüncelerinden etkilenebilir ve birbirinizin düşüncelerini etkileyebilirsiniz. Oturumun başındaki düşünceniz ile oturumun sonundaki düşünceniz tamamen farklı olabilir. Bunda hiçbir sorun yok. O sebeple kendinizi inanmadığınız bir şeyi savunmak zorunda hissetmeyin. Bununla birlikte farklı olan düşüncelere de saygılı olmalı ve tahammül etmemelisiniz. Son olarak tartıştığımız konuyu somutlaştırmak için örnek verme ihtiyacı duyarsanız birbiriniz üzerinden örnek vermemenizi rica ediyorum. Her oturumun başlangıcında bu kuralları size kısaca tekrar edeceğim.”

Bu açıklamalardan sonra öğrencilere “Frederick” isimli metin yarısına kadar dinletilmiştir. Ardından verileri belirlemek için hazırlanan etkinlik kâğıdı öğrencilere

dağıtılmıştır. Öğrencilerden kâğıda kış için Frederick'in yaptığı hazırlıklar ile diğer farelerin yaptığı hazırlıkları yazmaları istenmiştir. Bu etkinliğe istisnasız tüm öğrencilerin doğru yanıt verdiği görülmüştür. Bu etkinlik, Türkçe kitaplarındaki metin altı sorularıyla aynı özelliklere sahip olduğundan öğrenciler tarafından kolaylıkla cevaplandırılmıştır. Bu sorunun cevabı Ö6 isimli öğrencinin kâğıdında şöyle yer almıştır: *“Farelerin kış hazırlıkları: Buğday, fındık, mısır, saman toplamaları. Frederick'in kış hazırlıkları: Renk, güneş ışığı ve sözcük toplaması.”* (Ö6, etkinlik kâğıdı 1).

Verilen cevaplardan hareketle metnin tam olarak anlaşıldığı kanısına varan araştırmacı felsefi soruşturmayı başlatmak için öğrencilere şu soruları yöneltmiştir: *“Frederick'in yaptığı işler hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu işler gerekli yoksa gereksiz mi?”* Bu sorulardan sonra öğrenciler ve araştırmacı arasında aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir:

Ö1: *Bence yaptığı işler gerekli hocam. Bence Frederick kış için mutluluk topluyor. Çünkü bildiğiniz üzere kış aylarına girdiğimizde -bireysel olarak söylüyorum- benim içimi bir karamsarlık kaplıyor. Ailesi yazın sürekli çalışıyor ve yazın keyfini çıkaramıyor. Fakat Frederick topladığı o olumlu enerjiyi ailesiyle paylaşabilir. Ben bu yüzden gerekli diyorum.*

Araştırmacı: *Kış günlerinin uzun ve sıkıcı olduğunu düşünüyorsun ve böyle günlerde yiyecek ne kadar önemliyse Frederick'in topladığı renkler, güneş ışınları da o kadar önemli. Aslında ailesine iyilik yapıyor, diyorsun. Doğru mu anladım Ö1?*

Ö1: *Evet, hocam.*

Araştırmacı: *Peki, Ö10 sen ne düşünüyorsun bu konuda?*

Ö10: *Bence yaptığı işlerin yüzde doksan dokuzu gereksiz, işten kaytarma, tembellik gibi unsurlar içeriyor. Çünkü topladığı şeyler işe yarayacak şeyler değil. Ailesine yardımcı olmuyor. Çalışmaya üşeniyor, aynı bir öğrenci gibi.*

Ö2: *Ben Ö10'e katılmıyorum hocam. Kendi kafasında bir hayal dünyası olabilir ve orayı renklerle, sözcüklerle şenlendirmek istemiş olabilir. Çünkü bazı renkler insana mutluluk verir.*

Araştırmacı: *Ö2 Frederick'in yaptığı işlerin hayal dünyasını zenginleştirip, mutlu olmak için gerekli olduğunu söyledi. Sen ne dersin Ö5?*

Ö5: *Hocam bence yaptığı işler gereksiz çünkü ona yaramıyor. Güneş ışığı toplayıncaya kadar birçok iş yapabilir.*

Araştırmacı: *Güneş ışığı toplamak bir iş değil mi?*

Ö5: *İş ama yarayacak bir iş değil.*

Araştırmacı: *Önemli olan kışın gelmesi ama bunların kış için bir anlamı yok. Bunu mu demek istedin Ö5?*

Ö5: *Evet, hocam.*

Araştırmacı: *Bazılarınız yapılan işlerin gerekli, bazılarınız ise gereksiz olduğunu söyledi. O halde bir işin gerekli ya da gereksiz olmasının belirleyicisi ne?*

Ö8: *Yaşamımızı devam ettirmemizi sağlaması.*

Ö6: *O zaman Frederick'in yaptığı işler gerekli çünkü kendisinin ve ailesinin ruh sağlığını koruyor. Ruh sağlığı da yaşamı devam ettirmek için gerekli.*

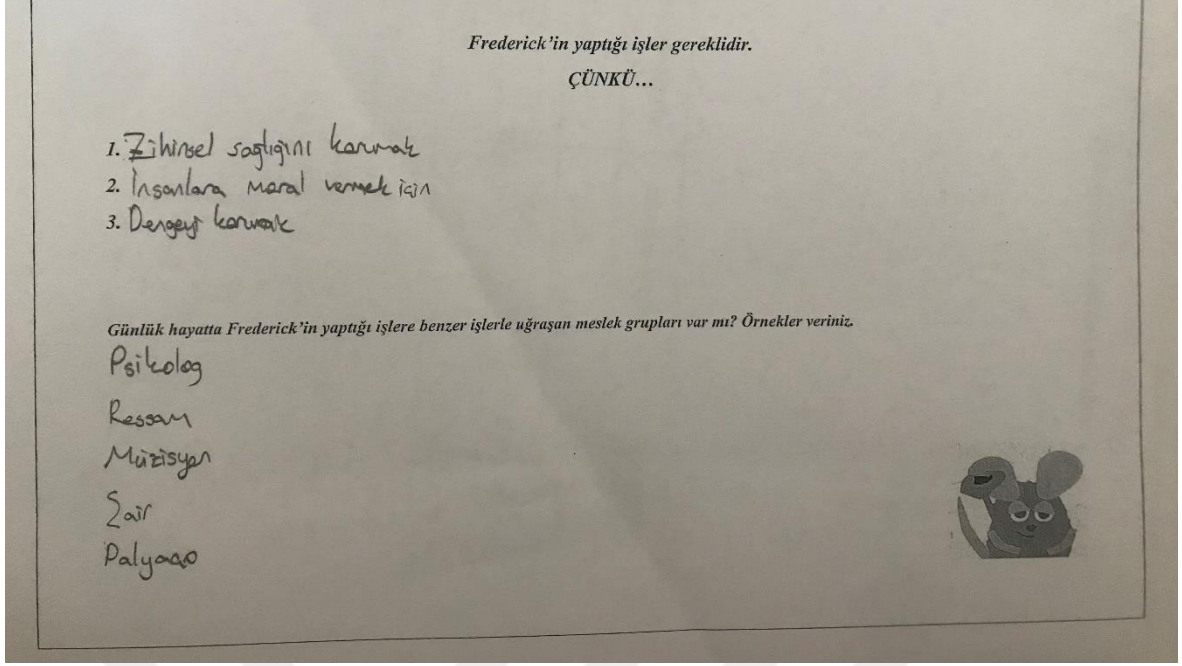
Araştırmacı: *Ne demek istedin, biraz daha açabilir misin?*

Ö6: *Şöyle hocam, hayatta kalmak için sadece yemek, içmek yetmiyor. Depresyona girdiği için ölen insanlar var. Sadece yeme içme ihtiyaçlarını karşılamak yeterli olsaydı bu insanlar ölmezdi.*

Araştırmacı: *Farklı bir noktaya değindin, Ö6. O zaman ruhsal sağlığı korumak da bir temel ihtiyaç sana göre. Doğru mu anlıyorum seni?*

Ö6: *Evet, hocam. Tam olarak böyle.*

Bu diyalogdan sonra araştırmacı tarafından ikinci etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Araştırmacı bu etkinliği tasarlarken iki temel iddia üzerine odaklanmıştır. Kağıtlardan birine “*Frederick'in yaptığı işler gereklidir.*” diğerine ise “*Frederick'in yaptığı işler gereksizdir.*” yazılmış ve kağıtlar dersten önce öğrenci sayısınca çoğaltılmıştır. Ders esnasında araştırmacı tarafından, öğrencilerin savundukları iddiaya uygun etkinlik kağıtları dağıtılmış ve gerekçelerini yazmaları istenmiştir. Frederick'in yaptığı işlerin gerekli olduğu iddiasını savunan Ö6 isimli öğrenci bu durumu etkinlik kağıdında şöyle gerekçelendirmiştir: “*Frederick'in yaptığı işler gereklidir. Zihinsel sağlığını korumak, insanlara moral vermek ve dengeyi korumak için bunlara da ihtiyaç var.*” (Ö6, etkinlik kâğıdı 2).



Fotoğraf 3. Etkinlik kâğıdı örneği

Bu iddianın tam tersini savunan ve Frederick'in yaptığı işleri gereksiz bulan Ö4 isimli öğrenci kağıdında iddiasını şu şekilde gerekçelendirmiştir. “*Frederick'in yaptığı işler gereksizdir. Çünkü onun topladığı renkler, ışık veya sözcük hiçbir işine yaramayacak. Onun topladığı renk, ışık veya sözcükler gerçeğin yerine geçmeyecek. Mesela o ne kadar Güneş'e bakarsa baksın, kışın ısınmayacak. Eğer renklere bakarsa kışın o renkleri hayal ederek etrafa daha iyi bir enerji saçabilir ve dünyası kışın da renkli olur. Ama bu da her zaman işe yaramaz.*” (Ö4, etkinlik kâğıdı 2).

Öğrenciler iddialarını ve gerekçelerini belirttikten ve tartışma tamamlandıktan sonra felsefi oturum araştırmacı tarafından sonlandırılmış ve ilk dersin bitiş zili çalmıştır.



Fotoğraf 4. Ders sürecinden bir kesit

İkinci dersin başlamasıyla birlikte metnin diğer yarısı araştırmacı tarafından öğrencilere dinletilmiştir. Araştırmacı bu süreçte öğrencilerin metnin kalan kısmını öğrenme konusunda oldukça istekli, meraklı ve heyecanlı olduğunu gözlemlemiştir. Metnin sonunun dinletilmesinin ardından oturumu toparlamak için araştırmacı şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Yemeye, barınmaya, ısınmaya ihtiyaç duyduğumuz gibi düşünmeye, hayal etmeye ve sanata da ihtiyaç duyarız. Hatta bunlar zaman zaman önemsizmiş gibi görünse de birincil ihtiyaçlarımızı karşılayamadığımız zaman bizi psikolojik açıdan sağlıklı tutması bakımından hayati bir önem taşıyabilir.”

Açıklamanın ardından araştırmacı tartışılan iddialarla uyumlu olarak tasarladığı etkinliğin ikinci kısmına öğrencilerden iddialarına uygun örnekleri yazmalarını istemiştir. Ö1 isimli öğrencinin kağıdına şu örneği yazdığı görülmüştür: *“Palyaçolar günlük hayatta Frederick ile benzer bir iş yaparlar. Bizi sevindirmeye çalışırlar. Frederick de kış için mutluluk kaynakları topluyor ve belki bu sevinç ve mutluluğu ailesi ile paylaşabilir.”* (Ö1, etkinlik kâğıdı 2).

Ö9 isimli öğrenci ise iddiasıyla uyumlu olarak kağıdında şu örnekler yer vermiştir: *“Sağlık ve beslenme hayatımızı devam ettirmek için olmazsa olmaz şeylerdendir.”* (Ö9, etkinlik kâğıdı 2).

Yazılan örneklerin okunmasının ardından araştırmacı öğrencilerden ilk etkinlik kağıtlarına bakmalarını istemiş ve şu açıklamada bulunmuştur: *“Gördüğünüz gibi bu kâğıda*

Frederick'in ve diğer farelerin kış için yaptığı hazırlıkları yazdık. Bu yazdıklarımızda hepiniz hemfikirsiniz çünkü bunlar metnin içerisinde yer alan somut bilgilerdi. Fakat dikkat ettiyseniz eğer bu bilgiler olmasaydı tartışmamızın zeminini oluşturan 'Frederick'in yaptığı işler gerekli midir?' sorusu ortaya çıkmayacaktı. Bu şekilde iddiamızı ortaya çıkaran, besleyen ve üzerinde anlaştığımız bilgilere 'veri' diyoruz. Fakat verilerin mutlaka bilgi olması gerekmez. Günlük hayata dair duyularımız ve olaylar da verileri oluşturabilir. Sizin de tartışmacı bir metin yazarken konuyla ilgili hepimizin üzerinde anlaştığı genel-geçer bilgiler vermeniz ardından iddianızı ortaya atmanız gerekir. Yani tartışmacı bir metin yazarken öncelikle verilerinizi yazmalısınız."

Bu açıklamanın ardından araştırmacı tarafından öğrencilerden ikinci etkinlik kağıtlarına bakmaları istenmiş ve ardından şu bilgiler verilmiştir: "Metinde verilen bilgiler ışığında sorduğumuz 'Frederick'in yaptığı işler gerekli midir?' sorusuna grubumuzdan 'Gereklidir.' ve 'Gereksizdir.' şeklinde iki yanıt geldi. Dikkat ederseniz bu iki yargının da kesin bir doğruluğu yok. Hepimiz için ortak bir doğru ya da fikir olsa buna iddia diyemezdik. Yani bazılarımız için yapılan işler gerekliyken bazılarımız için gereksizdi. Bunun yanı sıra kullandığınız ifadeler oldukça netti. Kimse 'Gerekli de olabilir, gereksiz de.' demedi. İşte bu şekilde net bir şekilde ifade edilebilen, savunulabilir düşüncelere iddia diyoruz. Bir iddia yoksa bir tartışma da yoktur. Bu sebeple tartışmacı bir metin yazarken düşüncenizi kesin bir dille savunmalısınız. İddiayı dile getirmek savunmak ile aynı şey değildir. Şimdi tekrar kağıtlarınıza bakın. Yazdığım çünkü kelimesinin altına iddianızı savunmak için açıklamalar ve kanıtlar yazdınız. Bunlara 'destek gerekçesi' diyoruz. Eğer iddianızı destekleyecek gerekçeleriniz yoksa iddianız güçlü olamaz, tıpkı temeli sağlam olmayan bir bina gibi. Kâğıdın ikinci kısmında ise gerekçelerinizi örneklerle güçlü hale getirdiğinizi görüyoruz. Yazımızda düşüncelerimizi güçlendirmek, somutlaştırmak veya kanıtlamak için çeşitli düşünceyi geliştirme yolları kullanırız. Bunlardan biri de bugün yapmış olduğunuz 'örneklendirme'. Düşünceyi geliştirme yollarını sadece tartışmacı yazılarımızda değil, bütün yazılarımızda kullanırız. Çünkü her fikir dolayısıyla da her yazı güçlendirilmeye ihtiyaç duyar. İşte bugünkü derslerimizde bunları bu felsefi tartışma üzerinden öğrenmiş olduk. Gelecek dersimizde öğrendiğimiz bu elementleri pekiştirmek için başka bir metin üzerinden yeni bir felsefi soruşturma yürüteceğiz."

Bu açıklamaların ardından zilin çalması ile ders sona ermiştir. Araştırmacı tarafından etkinlik kağıtları değerlendirilmek üzere toplanmıştır. Araştırmacı, metnin bu yaş grubu

için tartışmaya çok elverişli olduğunu ve ilk hafta için metnin işlerliğinin çok uygun olduğunu fark etmiş ve bu duruma günlüğünde şu cümlelerle yer vermiştir:

“İlk hafta için seçtiğim uyaran Frederick’ti. Tahminimden çok daha iyi çalıştı. Yöntem, öğrencilere tartışmacı bir metnin ana elementleri olan veri, iddia ve gerekçe kavramlarını somutlaştırarak öğretme açısından oldukça faydalı oldu.” (Araştırmacı Günlüğü, 29.11.2022).

Bunun yanı sıra araştırmacıyı düşündüren tek husus bu elementleri metnin içinde bulmak P4C ile kolaylaşmış olsa da verilen bir konuda öğrenciler yazı yazarken bu elementleri doğru şekilde kullanıp kullanamayacakları olmuştur. Bu durum ve düşünülen çözüm araştırmacı günlüğünde şöyle yer bulmuştur:

“Uyaranın bağlamından hareketle veri ve gerekçeleri ayırt edebiliyorlar evet ama bir konu verip yazmalarını istediğimde elementler birbirine karışabilir.

Bu noktada bir sonraki uygulamada felsefi oturum kısmını biraz daha kısa tutup yazmaya ağırlık vermeyi düşünüyorum. Veri ve gerekçe kavramlarının ayrımını biraz daha oturtmaya ihtiyaç var.

Henüz yöntemin işlerliğini sekteye uğratabilecek bir şey olmadı. Bu sebeple bu kısma müdahalede bulunmayacağım. Sadece yazma etkinliğine fazla zaman ayırabilmek için mesajı daha net ve tartışma süresi nispeten kısa tutulabilecek bir kitap olan Cömert Ağaç kitabını uyaran olarak kullanmaya karar verdim.” (Araştırmacı Günlüğü, 29.11.2022).

Nitekim araştırmacının sorun olarak tespit ettiği durum Ö10 isimli öğrencinin günlüğüne de şöyle yansımıştır:

“Bu derste bir iddia ortaya atmayı, veri toplamayı ve gerekçe öne sürmeyi öğrendik. Ama ben veri ile gerekçeyi çok karıştırıyorum.” (Ö10; Öğrenci Günlüğü, 29.11.2022).

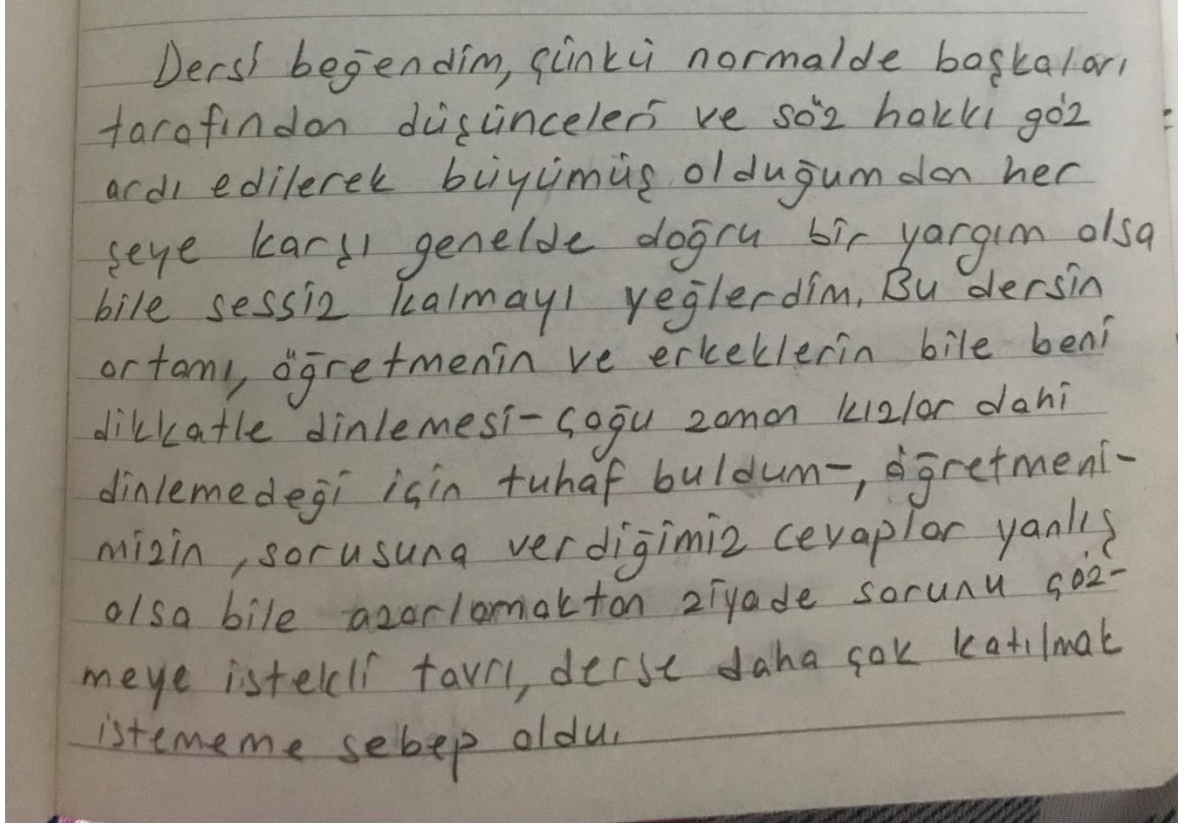
Buna rağmen metnin felsefi bir soruşturma için çok elverişli olması ve etkinlik kağıtlarının doğru kurgulanması tartışmacı metnin genel hatlarının öğrenciler tarafından kavranmasını sağlamıştır. Bununla ilgili olarak Ö4 isimli öğrenci günlüğüne şunları yazmıştır:

“Dediğim gibi iddia, gerekçe ve veriyi öğrendik. Ve şimdi hemen açıklıyorum. Tartışma ile ilgili bir metin yazarken ilk olarak elimizde veriler olmalı. İkinci olarak ise iddia var. İddia ise bu veriler üzerinde tartışma yapabilmek için öne sürdüğümüz düşüncelerdir. Üçüncü ve son olarak ise gerekçe var. Gerekçe, öne sürdüğümüz iddiaları kanıtlayabileceğimiz

bilgilerle desteklemektir. Ve ayrıca bu gerekçeyi örneklerle destekleyebiliriz. Buna örneklendirme denir.” (Ö4; Öğrenci Günlüğü, 29.11.2022).

Tüm bunların yanı sıra araştırmacı uygulama esnasında öğrencilerin söz almaya istekli tavırlarından yönteme ve derse karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri kanısına varmıştır. Bu durum Ö11 isimli öğrencinin günlüğünde şöyle yer bulmuştur:

“Dersi beğendim, çünkü normalde başkaları tarafından düşünceleri ve söz hakkı göz ardı edilerek büyümüş olduğumdan her şeye karşı genelde doğru bir yargım olsa bile sessiz kalmayı yeğlerdim. Bu dersin ortamı, öğretmenin ve erkeklerin bile beni dikkatle dinlemesi – çoğu zaman kızlar dahi dinlemediği için tuhaf buldum- öğretmenimizin sorusuna verdiğimiz cevaplar yanlış olsa bile azarlamaktan ziyade sorunu çözmeye istekli tavrı, derse daha çok katılmak istememe sebep oldu.” (Ö11, Öğrenci Günlüğü, 29.11.2022).



Fotoğraf 5. Öğrenci günlüğünden bir kesit

Ö1 isimli öğrenci ise derse dair hislerini günlüğünde şöyle ifade etmiştir:

“Açıkkası ilk başta bu derse önyargılı bakmıştım. Çünkü hafta içi tek boş günüm olan Salı günümü bu derse vermek istediğimden emin değildim. Fakat bence derste her dakika çok

eğlenceliydi. O yüzden hiç pişman değilim salı günümü bu derse verdiğime.” (Ö1; Öğrenci Günlüğü, 29.11.2022).

Günlükler, öğrenci çalışma kağıtları ve araştırmacının ders içindeki gözlemlerinden hareketle P4C yönteminin tartışmacı bir metni oluşturan elementleri kavratmak için oldukça elverişli bir yöntem olduğu görülmektedir. Soyut olan bu elementleri felsefi altyapısı olan bir metin üzerinden göstermenin ilerleyen haftalarda yapılacak olan yazı çalışmalarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Son olarak araştırmacı tarafından gözlemlenen ve öğrenci günlüklerine de yansıyan felsefi soruşturmaya karşı geliştirilen bu olumlu tutumun ilerleyen haftalarda öğrencilerin yazma tutumlarına da olumlu yansıtacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın uygulanma sürecinde tartışmacı metin elementlerinden veri, iddia ve destek gerekçesinin pekiştirilmesi ayrıca düşünceyi geliştirme yollarından tanık göstermenin kavratılması amacıyla “Cömert Ağaç” isimli metin üzerinden P4C yöntemi kullanılarak tartışmaya yönelik sorular hazırlanmış ve bu doğrultuda yukarıda belirtilen elementlerin etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu tema altında bu etkinliklerin gerçekleştirilme süreci betimlenmiştir.

Etkinlik 06.12.2022 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğrencilerin gruba aidiyet duygusunu geliştirmek amacıyla önceki hafta da oynatılan ve öğrencilerin günlüklerinde çok sevdiklerini belirttikleri “Bardak Kapmaca” isimli ısınma oyunu oynatılmış ardından tartışma kuralları kısaca hatırlatılarak tartışmacı metin elementlerinden veriye yönelik hazırlanan etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Kağıtların dağıtılması esnasında araştırmacı tarafından öğrencilere “Sizce bu etkinlik hangi elementle ilgili?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin hemen hepsi “veri” cevabını vermiştir. Bu cevaba kavramın içeriğinin öğrenciler tarafından gerçekten anlaşılabilir mi yoksa önceki haftanın etkinlik basamaklarının takibiyle mi varıldığını belirlemek amacıyla araştırmacı öğrencilere aşağıdaki soruyu yöneltilmiş ve Ö5 isimli öğrenciyle aralarında şu diyalog gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: *Peki sizce neden veri ile ilgili?*

Ö5: *Çünkü veriler tartışmamızı sağlayan bilgiler. Hepimiz için ortak olan bilgiler. Zemini oluşturuyor. Bu bilgiler üzerine tartışacağız.*

Bu cevaptan sonra araştırmacı tarafından “Cömert Ağaç” isimli metin okunmuş ve öğrencilerden dinlediklerinden hareketle metindeki çocuğun istedikleriyle ağacın verdiklerini yazmaları istenmiştir. Bu sorunun cevabı Ö3 isimli öğrencinin etkinlik kağıdında şöyle yer bulmuştur:

“Çocuğun istedikleri: Para, ev, tekne, sakın bir yer. Ağacın verdikleri: elma, dal, gövde, kendisi.” (Ö3, etkinlik kâğıdı 1).

CÖMERT AĞAÇ- ÇALIŞMA KÂĞIDI 1



ÇOCUĞUN İSTEDİKLERİ	AĞACIN VERDİKLERİ
1. Para 2. Ev 3. Tekne 4. Sakın bir yer.	1. Elma 2. Dal 3. Gövde 4. Kendisini veriyor.

Fotoğraf 6. Etkinlik kâğıdı örneği

Uygulama esnasında öğrencilerden yazdıklarını okumaları istendiğinde öğrencilerin tamamının parmak kaldırdığı gözlemlenmiştir. Söz hakkı verilen öğrenciler verileri sırasıyla doğru olarak söylemiştir. Bu durum araştırmacının verileri bulmaya yönelik soruların kavrama basamağını karşılaması sebebiyle öğrenciler tarafından diğer sorulara oranla daha kolay cevaplandığına yönelik kanısını güçlendirmiştir.

Daha sonra araştırmacı tarafından öğrencilere “Metinde sık sık ağacın mutlu olduğu söyleniyor. Ağaç niçin mutlu sizce?” sorusu tartışmaya hazırlık olarak yöneltilmiş ve araştırmacı ile öğrenciler arasında aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir:

Ö8: Ağaç mutlu çünkü çocuğu seviyor.

Ö12: *Hocam mutlu çünkü ağaç yalnız. Çocuğu da küçüklüğünden beri tanıyor, biliyor. Belki benimle bu sefer oynar ümidiyle dallarını, elmalarını veriyor.*

Ö2: *Hocam ağaç çocuğu bebekliğinden beri tanıyor. Bu sebeple onu görünce mutlu oluyor.*

Ö1: *Hocam mesela siz daha önceden hiç tanımadığınız birine çıkarıp hemen çikolatanızı verir misiniz? Ama yıllardır tanıdığınız bir arkadaşınıza verirsiniz. Ağaç da öyle yapıyor.*

Araştırmacı: *Yani ağaçla çocuk arasında bir yaşanmışlık var. Yaşanmışlıklar önemlidir, diyorsun. Doğru mu anladım Ö1?*

Ö1: *Evet hocam. Yaşanmışlıklar önemlidir.*

Araştırmacı: *Peki, genel olarak ağacın yalnız olduğunu ve bu sebeple çocuğu gördüğünde mutlu olduğunu, çocuğun bebekliğini bildiğini ve aralarında yaşanmışlıklar olduğunu söylediniz. Bunlara herhangi bir ekleme yapmak isteyen var mı?*

Ö4: *Hocam çok farklı değil ama benim aklıma bir şey geldi. Eğer ağaç bu kadar yalnız olmasaydı yani birileri gelip onunla ilgilenseydi ya da oynasaydı belki çocuk için kendini böyle feda etmezdi.*

Bu diyaloglardan sonra araştırmacı önceden de belirlemiş olduğu sorgulama sorusunu yöneltmiştir: “Sizce ağacın başına gelenlerin sorumlusu kim?” Bu sorunun ardından araştırmacı ve öğrenciler arasında şu diyaloglar gerçekleşmiştir:

Ö8: *Hocam bence sorumlu çocuk. Çünkü ağaç ona hep iyilik yaptı. Ama o kötülük etti ağaca.*

Araştırmacı: *Yani çocuk ağacın iyi niyetini suistimal etti. Doğru mu anladım?*

Ö8: *Evet, hocam.*

Araştırmacı: *Peki, var mı başka fikri olan?*

Ö11: *Hocam olanlar çoğunlukla çocuğun suçu. Örneğin, ben Ö2’yi çok seviyorum. Ona hep iyilik yapıyorum. O ise bana kötü davranıyor. Benim suçum olsa da benim psikolojimi bozuyor. Bu kötülük.*

Araştırmacı: *Ö11 ve Ö8 çocuğun ağacın iyi niyetini kötüye kullandığını, bu sebeple çocuğun suçlu olduğunu söyledi. Farklı düşünen var mı?*

Ö4: Hocam çocuk çok açgözlü. Olanların suçlusu çocuk fakat sorumlusu ağaç. Kendini kullandırmamalı, çocuk için feda etmemeliydi.

Ö5: Hocam Ö4'e katılıyorum. Ağaç nasıl desem biraz safça. Çocuğun her istediğini yapıyor. Her istediğini yapmayacaktı. Yaparsa isteklerin sonu gelmez. Hayatta da bu böyle.

Araştırmacı: Ama çocuğu seviyor?

Ö5: Sevse de her istediğini yapmamalı. Küçük hediyeler verilebilir ama kendini feda edecek kadar olmamalı.

Araştırmacı: Anladım. Ne diyorsunuz Ö5'in dediğine?

Ö9: Hocam metnin adı bile Cömert Ağaç. Yani ağaç cömertlik yapıyor. Belki çocuğun bir gün yaptıklarını anlayıp pişmanlık duyacağını düşünerek iyilik yapmaya devam ediyor. Son olarak sözlerime şunu eklemek istiyorum: İyiliğe iyilik her kişinin işi, kötülüğe iyilik er kişinin işi.

Araştırmacı: Ö9, farkında olmadan bugün öğreneceğimiz düşünceyi geliştirme yolunu kullandın. Atasözü kullanarak. İddian da güçlenmiş oldu. Ne dersiniz Ö9'a? Tartışmanın yönünü değiştirdi gibi.

Ö7: Hocam ağaç yaptıklarıyla kötülüklerin önünü açmış oldu. Unutmayalım ki merhametten maraz doğar.

Araştırmacı dersin sonunun yaklaştığını fark ederek felsefi oturumu şu sözlerle toparlamıştır: “Evet arkadaşlar, bazılarımız sorumlunun ağaç bazılarımız ise çocuk olduğunu düşünüyor. Bu oturumda temelde şunları öğrendik: Yapılan iyiliklerin suistimal edilmemesi gerekir ve sevginin, cömertliğin belli sınırları olmalıdır.” Bir saatlik ders süreci bu şekilde sona ermiştir.

İkinci ders saatinde felsefi oturum esnasında ortaya konan iddia ve gerekçeler yazılı hale getirilmiş ardından da veri, iddia ve gerekçe elementlerini içeren bir paragraf örneği yazdırılmıştır.

Araştırmacı etkinlik kağıtlarını dağıtmadan önce şu açıklamada bulunmuştur: “Arkadaşlar, biraz önce Ö7'nin ve Ö5'in kullandığı atasözlerine benzer sözlerle tartışmacı metinlerde sıkça rastlayabiliriz. Bir iddiayı desteklemek, ortaya atılan fikri daha kuvvetli hale getirmek için düşünceyi geliştirme yollarından yararlandığımızı geçen haftaki dersimizde ifade etmiştik. Bunu yaparken ünlü birinin sözünden yani özlü sözlerden yahut

da atasözlerinden yararlanabiliriz. Bu bir nevi bakın böyle düşünen sadece ben değilim, demektir. Şimdi sizlere tartışmadaki iddianıza uygun kağıtlar dağıtacağım. Bu kağıtlara bir önceki dersimizde iddianızı savunmak için kullandığınız gerekçeleri ve bu gerekçeleri destekleyen bir atasözü örneğini yazmanızı istiyorum.”

Etkinlik kağıtları analiz edilirken Ö11 isimli öğrencinin etkinlik kağıdına şunları yazdığı görülmüştür: “Cömert ağacın başına gelenlerin sorumlusu çocuktur. Çünkü küstahlık yapmış ve fazla şey istemiştir. Hep kendini düşünmüştür ve ağacın başına gelecekleri umursamamıştır. Ağacın iyi niyetini suistimal etmiştir. İyilik yap, denize at; balık bilmezse Halik bilir.” (Ö11, etkinlik kâğıdı 2).

CÖMERT AĞAÇ- ÇALIŞMA KÂĞIDI 2

Cömert Ağaç'ın başına gelenlerin sorumlusu çocuktur.

ÇÜNKÜ...

1. Küstahlık yapmıştır ve fazla şey istemiştir.
2. Hep kendini düşünmüştür ve ağacın başına gelecekleri umursamamıştır.
3. Ağacın iyi niyetini suistimal etmiştir.

Aşağıdaki kutuya iddianızı destekleyen bir atasözü yazınız.

İyilik yap denize at balık bilmezse Halik bilir.



Fotoğraf 7. Etkinlik kâğıdı örneği

Ö5 isimli öğrenci Ö11'nun iddiasının tam tersini savunmuş ve etkinlik kağıdına şunları yazmıştır: “Cömert ağacın başına gelenlerin sorumlusu ağaçtır. Çünkü hayatta kimseye fazla iyilik yapılmaması gerekir. Fazla iyilik yapılırsa iyilik alan kişi şımarır ve daha fazla ister. Biz de iyilik yapmaya çalışırken ağaç gibi kendimizi bitiririz. İyiliğe iyilik olsaydı koca öküze bıçak olmazdı.” (Ö5, etkinlik kâğıdı 2).

Daha sonra araştırmacı tarafından öğrencilerden “Evcil hayvan satışı yapan yerler kapatılmalıdır/kapatılmamalıdır.” konulu ve iki hafta boyunca öğrendiğimiz elementleri

içeren bir iki paragraflık bir yazı yazmaları istenmiştir. Bunun için öncelikle kendilerine bir yazma planı verilmiş ve bu plandaki başlıkların (veri, gerekçe, destek, iddia) altlarını doldurmaları istenmiştir.

Ö4 isimli öğrenci yazma planını şu şekilde oluşturmuştur:

“Veriler: Hayvanların bir kısmı barınakta, bir kısmı sokakta bir kısmı ise petshop gibi parayla satılan yerlerde bulunmaktadır. Ve bu petshoplardaki hayvan satışları bazı olumsuzluklara sebep olur.

Gerekçeler: Ve bu yerlerin kapatılması için bazı sebeplerim var. Bu yerler kapalı ve küçük olduğu ve bazılarında hayvanlara kötü davranıldığı için bu hayvanların psikolojisini bozar. Kardeş veya aile olan hayvanları birbirinden ayırır. Belirli miktarda mama verildiği için hayvan aç kalabilir veya hastalanabilir. Ayrıca hiçbir hayvan parayla satılmamalıdır çünkü onlar da bizim gibi birer canlıdır.

Destek: Mesela petshopta bir kedi ailesi var. Anne, baba ve iki kardeş. Ve bir gün bir kız ve annesi kedi almak için petshopa gidiyor ve kız bu bahsettiğimiz kedi ailesinden sadece kardeşlerden birini seçiyor ve annesi de kabul ediyor. Fakat eğer böyle olursa hem kedi üzülür hem de ailesi.

İddiam: Bu yüzden asla böyle yerlerden hayvan sahiplenmemeliyiz. Bence kapatılmalıdır.” (Ö4, etkinlik kâğıdı 3).

Ö3 isimli öğrenci yazma planından hareketle metnini oluşturduğu etkinlik kâğıdına şunları yazmıştır:

“Hayvanların da bizim gibi hakları vardır. Çünkü onlar da canlıdır. Hayvanların da bizim gibi duygu ve istekleri vardır.

Mesela bir hayvan evde yaşamak istemiyorsa yaşamak zorunda değildir. Yapılmış bir deneyde bir köpek bir ay boyunca önce petshopta, sonra bir barınakta tutularak psikolojik durumu ölçülmüş ve köpeğin barınakta daha mutlu olduğu görülmüştür. Çünkü petshopta bulunan köpek bir ürün, barınakta ise yardıma muhtaç bir köpek rolündedir.

Evcil hayvan satışı yapan dükkanlar kapatılmalıdır çünkü hayvanların haklarına aykırı faaliyette bulunuyorlar.” (Ö3, etkinlik kâğıdı 4).

Metinlerin yazılmasının ardından dersin bitiş zili çalmış ve etkinlik kâğıtları değerlendirilmek üzere öğrencilerden toplanmıştır. Bu şekilde tamamlanan uygulama ile

ilgili öğrencilerin günlüklerinde de birtakım yorumlara rastlanmıştır. Öğrencilerin birçoğunun iki hafta boyunca üzerinde çalıştıkları elementleri ve tartışmacı bir metin içerisindeki görevlerini kavradığı ve uygulayabildiği görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise bu elementleri tanıyor ve belirleyebiliyor olmalarına rağmen yazma esnasında kullanmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Her ne kadar cümle düşüklükleri ve cümlelerde bağlantı sorunları olsa da yazıları tartışmacı metnin öğrendiğimiz tüm elementlerini karşılıyordu. Yazmanın edinimi zor bir beceri olduğunu ve aynı zamanda uzun soluklu bir süreç olduğunu düşününce bu normal bir durum.” (Araştırmacı günlüğü, 06.12.2022).

Bu ders ile veri, iddia ve gerekçe elementlerinin öğrencilerin birçoğu tarafından net bir şekilde anlaşıldığı görülmüştür. *“Bu derste neler öğrendiniz?”* sorusunun cevabı öğrencilerin bazılarının günlüklerinde şöyle yer bulmuştur:

“Derste bir metin nasıl yazılır, metnin öğeleri nelerdir, metin yazmak için ne gerekir onu öğrendik. Bu öğrendiklerimiz önemli ve gerekli şeyler.” (Ö7; Öğrenci Günlüğü, 06.12.2022).

“Bu derste arkadaşlarım benim söylediğim atasözlerini öğrendi, ben de onların söylediği atasözlerini öğrendim. Ve veri, gerekçe, destek ve iddiayı daha iyi kavradım.” (Ö5; Öğrenci Günlüğü, 06.12.2022).

“Cömert bir ağacın eski bir dostu için her şeyini feda ettiği bir metin dinledik. Bu hikâyede kimin suçlu olduğunu düşündük ve tartışmada ortaya iddialar attık. İddiayı sağlamlaştırmak için gerekçe ve örneklendirme yaptık. Geçen hafta bu kavramları öğrenmiştik. Daha sonra öğretmenimiz bize bir konu verdi ve bu konu ile ilgili veri, gerekçe, örneklendirme ve iddia yazdık. En sonunda yazdığımız her şeyi kavram sırasına göre (veri, gerekçe, iddia) bir kâğıda metin olacak şekilde yazmaya çalıştık. Böylece geçen hafta öğrendiğimiz ve örnek verdiğimiz kavramları kendimiz de cümle içerisinde kullanmış olduk.” (Ö3; Öğrenci Günlüğü, 06.12.2022).

Araştırmacı ders boyunca öğrencileri istekli ve öğrenmeye hevesli kılan şeyin kullanılan yöntem olduğunu gözlemlemiş ve bu duruma günlüğünde şöyle yer vermiştir:

“Geçtiğimiz iki hafta boyunca keşfettiğim şey şu oldu: Öğrencileri yazmaya teşvik eden ve uygulamaya bağlanmalarını sağlayan şey, kullandığım yöntem. Çocuklar felsefe

uygulamalarına karşı çok istekli. Aynı zamanda yöntem, yazma öncesi hazır bulunuşluğu da sağlamış oluyor.” (Araştırmacı Günlüğü, 06.12.2022).

Öğrencilerin günlüklerinde yer alan “*Bu derste neler hissettiniz?*” sorusuna verilen cevaplar araştırmacının gözlemini destekler niteliktedir. Bu durum öğrenci günlüklerinin bazılarında şöyle yer bulmuştur:

“*İlki gibi çok eğlenceli bir dersti. Gülererek, düşünerek çok güzel vakit geçirdim.*” (Ö3; Öğrenci Günlüğü, 06.12.2022).

“*Sınıf arkadaşlarım ve diğer arkadaşlar beraber bir konu hakkında konuşup tartışıyoruz. Bence çok ama çok eğlenceli geçti. Bir dahaki dersi heyecanla ve sabırsızlıkla bekliyorum.*” (Ö12; Öğrenci Günlüğü, 06.12.2022).

“*Derste metin hakkında tartışırken bazen düşünceli, bazen mutlu, bazen de üzgün hissettim. Ama genel olarak dersten son derece keyif aldım.*” (Ö9; Öğrenci Günlüğü, 06.12.2022).

“*Ders gayet güzeldi. Yazma bölümü sıkıcı değil, aksine iyiydi. Dersi sıkılmadan geçirdim.*” (Ö5; Öğrenci Günlüğü, 06.12.2022).

Günlükler, etkinlik kağıtları ve araştırmacının ders esnasında yapmış olduğu gözlemlerden yola çıkarak uygulamanın amacına ulaştığı söylenebilir. Bununla beraber öğrencilerin daha önce yazma ile ilgili fazla deneyimli olmadığı ve tartışmacı metnin tüm elementlerini henüz bilmedikleri düşünüldüğünde oluşturdukları metinlerde bazı eksikliklerin olduğunu fakat ilerleyen haftalarda yazma deneyimlerinin daha da iyileşebileceğini söylemek mümkündür.

4.1.2.2. Çocuklar İçin Felsefe yöntemiyle karşı iddia, karşı iddianın destek Gerekçeleri ve karşı iddiayı çürütme gerekçelerinin öğretimi

Araştırmanın uygulanma sürecinde tartışmacı metin elementlerinden karşı iddia, karşı iddianın destek gerekçeleri ve karşı iddianın çürütülmesi ayrıca düşünceyi geliştirme yollarından da tanımlamanın kavratılması amacıyla “*Devler ve Ejderhalar*” isimli metin üzerinden P4C yöntemi kullanılarak tartışmaya yönelik sorular hazırlanmış ve bu doğrultuda yukarıda belirtilen elementlerin etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu tema altında bu etkinliklerin gerçekleştirilme süreci betimlenmiştir.

Etkinlik 13.12.2022 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin geride kalan iki haftayı günlüklerine yazarken sık sık ısınma oyunlarını çok sevdiklerini belirtmeleri üzerine bu haftaki etkinlikte araştırmacı tarafından “*Lider Kim?*” isimli oyun oynatılmıştır. Araştırmacı süreç öncesi ısınma oyunları oynamanın öğrencilerin sonraki süreçte kendilerini ifade etme tutumlarına olumlu yansıdığını gözlemlemiştir.

Daha sonra önceki haftalarda öğrenilmiş olan tartışmacı metin elementlerinin karşılıklı soru cevap şeklinde kısa bir tekrarı yapılmış, ardından tartışma kuralları araştırmacı tarafından kısaca hatırlatılmıştır. Hatırlatmanın sonrasında cesaret kavramını tartışmak amaçlı seçilen “*Devler ve Ejderhalar*” isimli metnin ilk etkinlik kâğıdı dağıtılmış ve araştırmacı şu açıklamayı yapmıştır:

“Arkadaşlar, artık hepinizin çok iyi bildiği gibi, ilk etkinlik kağıdımız verilerle ilgili. Vakit kaybı olmaması açısından ben metni okurken etkinlik kağıdınızdaki sütunları doldurmanız iyi olur.”

Bu açıklamanın ardından araştırmacı metni okurken öğrenciler tarafından kâğıdın ilgili sütunları doldurulmuştur. Önceki haftalarda da belirtildiği üzere bu etkinlik metnin anlaşıldığından emin olmak ve tartışma sorusuna kapı açmak amaçlı tasarlanmıştır. Etkinlik kağıdında Kurbağa ve Murbağa’nın dağa tırmanırken karşılaştıkları şeyler ile bunlara verdikleri tepkilerin neler olduğunun yazılması istenmiştir. Ö2 isimli öğrenci kağıdına şunları yazmıştır: “*Koca bir yılanla karşılaştılar. Murbağa ‘Korkmuyorum!’ diye bağırdı. Bir toprak kayması oldu. Kurbağa ‘Korkmuyorum!’ diye bağırdı. Bir şahinle karşılaştılar. İkisi birden ‘Korkmuyoruz!’ diye bağırdı.*” (Ö2, etkinlik kâğıdı 1).

Öğrencilerin hepsinin daha önceki haftalarda da olduğu gibi bu soruya doğru yanıt verdiği görülmüştür. Metnin anlaşıldığından emin olan araştırmacı tartışmayı başlatmak için topluluğa şu soruyu yöneltmiştir: “*Kurbağa ve Murbağa hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce cesurlar mı?*” Sorunun ardından topluluğu oluşturan öğrenciler ile araştırmacı arasında şu diyaloglar gerçekleşmiştir:

Ö8: *Kendi içlerinde cesurlar. En azından “Korkmuyoruz” diye bağıryorlar.*

Araştırmacı: *“Korkmuyoruz” diye bağırmak cesaret göstergesi mi?*

Ö8: *Bilmiyorum. Korkuyorlarsa da söylemiyorlar.*

Ö4: *Bence “Korkmuyoruz” diye bağırarak kendilerini avutmaya çalışıyorlar. Pek de cesur değiller.*

Ö5: Bence de Ö8'in dediği gibi kendi içlerinde cesurlar. Ama gerçekte cesur değiller.

Ö2: Ben de cesur olmadıklarını düşünüyorum. Çünkü cesur olan insanlar herhangi bir felakete karşı soğukkanlı olurlar.

Araştırmacı: Cesur olmakla soğukkanlı olmak aynı şey mi o zaman?

Ö2: Hayır, aslında değil ama bence cesur insanlar herhangi bir felakete karşı ne yapmaları gerektiğini bilirler.

Araştırmacı: Peki, anladım. Sen ne diyorsun Ö3?

Ö3: Bence gerçekten cesur olsalardı “Korkmuyoruz” diye bağırmaya gerek duymazlardı.

Araştırmacı: Yani sen de cesur olmadıklarını düşünüyorsun. Ö1 sen ne düşünüyorsun?

Ö1: Bu hayatta en çok kendi yalanına inananlardan korkmak lazım hocam. Bu ikisi de öyle. Ama bence önemli olan korkmalarına rağmen gösterdikleri çaba. Bunun dışında korktuklarını düşünüyorum.

Araştırmacı: A, evet. Ben de bunu düşünüyordum şimdi. Korkuyorlar diyorsunuz ama en tepeye kadar çıktılar. Buna ne diyorsunuz?

Ö3: Benim fikrim biraz değişti. Belki de kendilerine cesaret vermek için “Korkmuyoruz” diye bağıldılar. Eve geldiklerinde yorganın altına girdiler ama ne kadar cesur olursa olsun herkes korkabilir.

Araştırmacı: Ben de onu sormak istiyordum. Cesur olmak sizce eşittir korkmamak mı?

Ö4: Hayır, cesur olmak korkmamak değil. Sadece olaylar karşısında soğukkanlı olabilmek.

Araştırmacı: Soğukkanlı olmayan insanlar cesur olamaz mı o zaman?

Ö4: Tam olarak öyle de değil. Yani bence korkusuz insan yoktur. Her insan illaki bir şeyden korkar.

Ö11: Bence cesur olmak bir şeyleri yapma riskini göze almaktır. Kişi bir şeyi yapma riskini alabilir ama risk aldığı şeye karşı korku da duyabilir.

Ö1: Ben fikrimi değiştirdim hocam. Ö11'e katılıyorum. Cesaret, bir şeyi korkmamıza rağmen yapmamızdır. Onlar da korkmalarına rağmen tırmanmaya devam ediyorlar. Bence cesurlar.

Ö5: *Hocam bence cesaretin içinde istek de var. Biri sizi alsa zorla savaşa götürse cesur olmazsınız örneğin. Kendi iradenizle istemeniz gerekir.*

Araştırmacı: *Cesaretin bir parçası da istek o zaman, doğru mu anladım?*

Ö5: *Evet, bence öyle hocam.*

Ö8: *Ben yine de korktuklarını düşünüyorum hocam. Cesaret için biraz da korktuğun şeyin üstüne gitmek savaşmak gerekir. Ama onların ne yılanı karşı ne de şahine karşı aktif bir mücadelesi olmadı.*

Ö3: *Ben buna katılmıyorum. En akıllıca olanı yaptılar. Mücadele etselerdi eğer bu kazanamayacakları bir mücadele olurdu. Cesaretleri de aptalca bir cesaret olurdu.*

Araştırmacı: *Cesaretin akıllıca mı olması gerekir?*

Ö3: *Bu bir şart değil ama sonuca ulaşmak istiyorsak bence evet.*

Zilin çalmasına beş dakika kala araştırmacı oturumu şu cümlelerle toparlamıştır:

“Bazılarınız Kurbağa ve Murbağa’yı cesur bulduğunu söylerken bazılarınız da bunun aksini savundu. Sonuçta ortaya çıkardığımız cesaret tanımının birçok bileşeni olduğunu gördük. Korkmamıza rağmen risk almak, istek, mücadele ve akıllıca davranmak gibi... Ben çok güzel bir tartışma yürüttüğümüzü düşünüyorum. Katılım çok güzeldi. Teşekkürler.” Bu açıklamanın ardından ilk dersin bitiş zili çalmıştır.



Fotoğraf 8. Ders sürecinden bir kesit

Araştırmacının daha önceden hazırlamış olduğu “*Kurbağa ve Murbağa cesurdur.*” ve “*Kurbağa ve Murbağa cesur değildir.*” iddialarını içeren etkinlik kağıtları öğrenci sayısınca çoğaltılıp ikinci dersin giriş ziliyle birlikte öğrencilere dağıtılmıştır. Daha önceki haftaların aksine bu kez öğrencilere savundukları iddianın tam tersi iddiasını içeren etkinlik kağıtları verilmiştir. Öğrencilerin bu durumda bir yanlışlık olduğunu düşünmeleri üzerine araştırmacı şu açıklamada bulunmuştur: “*Bir yanlışlık olduğunu düşünüyor olabilirsiniz ama herhangi bir yanlışlık yok. Geçen haftalarda tartışma esnasındaki kendi gerekçelerinizi yazmanızı istemiştım. Bu hafta ise tartıştığımız metinle ilgili diğer arkadaşlarınızın iddialarına uygun gerekçeleri yazmanızı istiyorum. İster karşı fikri savunan ve dikkatli dinlediğiniz bir arkadaşınızın isterseniz de karşı fikri savunan tüm arkadaşlarınızın gerekçelerinden aklınızda kalanları yazabilirsiniz.*” Açıklamanın ardından öğrenciler karşı iddiayı savunan arkadaşlarının gerekçelerini etkinlik kağıtlarına yazmıştır.

Araştırmacı tarafından toplanan etkinlik kağıtları incelendiğinde “*Kurbağa ve Murbağa cesurdur.*” iddiasını savunan Ö3 isimli öğrencinin karşı iddianın gerekçeleri olarak şunları yazdığı görülmüştür:

- “*1.Karşılarına çıkan engellerle savaşmak yerine onlardan kaçtılar.*
- 2. Eve gelir gelmez bir yerlere saklandılar.*
- 3. ‘Korkmuyoruz’ diye bağırdılar.” (Ö3, etkinlik kâğıdı 2).*

“*Kurbağa ve Murbağa cesur değildir.*” iddiasını savunan Ö2 isimli öğrenci ise karşı iddianın gerekçeleri olarak etkinlik kağıdında şunlara yer vermiştir: “*Arkadaşım Ö11’e göre cesaret, bir şeyleri yapma riskini göze almaktır ve Kurbağa ve Murbağa da daha yukarı çıkarak riski göze almıştır. Bu sebeple Ö11 Kurbağa ve Murbağa’nın cesur olduğunu düşünüyor.*” (Ö2, etkinlik kâğıdı 2).

Daha sonra araştırmacı tarafından öğrencilere üçüncü etkinlik kâğıdı dağıtılmış ve şu açıklama yapılmıştır: “*Bir önceki kâğıda arkadaşlarınızın karşı iddialarının gerekçelerini yazdınız. Bu kâğıda da bu gerekçelerin neden kabul edilebilir olmadığını yazmanızı yani onları çürütmenizi istiyorum.*”

Önceki etkinlik kağıdına karşı tarafın gerekçelerini sıralayan Ö3 isimli öğrenci bu gerekçeleri çürütmek için etkinlik kağıdına şunları yazmıştır:

“1. Arkadaşlarım Kurbağa ve Murbağa’nın korktukları için ‘Korkmuyoruz’ diye bağırdıklarını söylediler fakat Kurbağa ve Murbağa cesaretini arttırmak için bağırıştır.

2. Bazı arkadaşlarım Kurbağa ve Murbağa’nın çok korktukları, cesur olmadıkları için evde saklandıklarını söylediler fakat korkularını bastırıp hedeflerine ulaştıktan sonra doğal olarak şok geçirmişlerdir.

3. Yine bazı arkadaşlarım savaşmadıkları için korkak olduklarını söylediler ama ben savaşmalarının gereksiz ve saçma olduğunu ve bunun sonucunu bildikleri için kaçtıklarını düşünüyorum.” (Ö3, etkinlik kâğıdı 2).

Yine bir önceki etkinlik kağıdında karşı tarafın gerekçelerini sıralayan Ö2 isimli öğrenci çürütme gerekçesi olarak kağıdında şunlara yer vermiştir: *“Katılmıyorum çünkü Ö11’nun dediğine göre cesaret her türlü riski göze almaksa yani cesurlarsa şahinden korkup bir kayanın altına saklanmazlardı. Şahinin karşısında dururlardı. Eğer cesur olsalardı yılana, şahine, toprak kaymasına rağmen soğukkanlılıkla mantıklı bir fikir düşünüp onu uygulamaya geçerlerdi.” (Ö2, etkinlik kâğıdı 2).*

Öğrenciler etkinlik kağıtlarına karşı tarafın gerekçelerini ve kendi çürütme gerekçelerini yazdıktan sonra araştırmacı şu açıklamada bulunmuştur: *“Geçen dersimizde cesaret kavramı üzerine birlikte düşündük. Söylenenlerden ve söylediklerinizden hareketle zihninizde az çok bir cesaret tanımı oluşmuştur. Size göre cesaret nedir? İkinci etkinlik kağıdının altındaki kutucuğa cesaret tanımınızı yazıp bizlerle paylaşmanızı istiyorum.”* Açıklamanın ardından öğrenciler cesaret tanımlarını yapmış ve arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Ö11 isimli öğrenci etkinlik kağıdında cesareti şöyle tanımlamıştır: *“Cesaret, bir şeyi yapma riskini o şeyden korksak dahi göze almaktır.” (Ö11, etkinlik kâğıdı 1).*

Ö3 isimli öğrencinin etkinlik kağıdında ise cesaret tanımı şöyle yer bulmuştur: *“Cesaret, korkularımızın üstüne giderek hedefe ulaşmaktır.”*

Araştırmacı tanımları dinledikten sonra şu açıklamada bulunmuştur: *“İşte bu yaptığınız şeye, yani bir kavramın ne olduğunu anlatmaya yarayan cümlelere ‘tanımlama’ diyoruz. Tanımlama da örnekleme ve tanık gösterme gibi düşünceyi geliştirme yollarından biridir ve her yazı türünde sıkça kullanılır.”*

Araştırmacı ders bitiminde öğrenilenleri fark ettirmek amacıyla şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Bu sizinle üçüncü haftamız. Öncelikle derslerimizin benim açımdan çok*

zevкли geçtiğini belirtmek istiyorum. Bu hafta da daha önceki haftalarda yaptığımız gibi bir metin üzerinden tartışma yürüttük. Fakat bu sefer kendi iddialarınızı belirlemek ve bunlarla ilgili gerekçeler öne sürmekle kalmayıp karşı tarafın iddia ve gerekçelerini dinleyip onları çürütmeye çalıştınız. Aslında bunu önceki haftalarda da yapıyordunuz fakat hem bu elementlerin bu kadar farkında değildiniz hem de yazıya dökmemiştiniz. Bugünkü dersimizde karşı iddiayı, gerekçelerini ve bu iddiaları çürütme gerekçelerini öğrendik. Tartışmacı bir yazı yazarken sadece kendi iddianızı yazıp gerekçelendirmeniz yeterli olmaz. Yazınızda mutlaka karşı tarafın yani sizin gibi düşünmeyenlerin iddialarına ve gerekçelerine yer vermeniz bu gerekçeleri dolayısıyla iddiaları çürütmeniz gerekir. Fakat bir noktaya dikkatinizi çekmek istiyorum. İlk dersimizde felsefe yaparken birbirimizin fikirlerini körü körüne çürütmek gibi bir amacımızın olmadığını söylemiştik. İşte bu noktada felsefe ve tartışmacı yazma yolları ayırıyor. Tartışmacı bir yazı yazarken iddiamızı kesin bir dille savunurken karşı tarafın iddiasını neredeyse tümünden reddetmemiz gerekiyor. Bu haftalık söyleyeceklerim bu kadar. Haftaya farklı bir metin üzerinden bu elementleri tekrar edip küçük bir tartışmacı yazı yazacağız. Hepinize iyi günler dilerim.”

Açıklamanın ardından dersin bitiş zili çalmıştır. Araştırmacı bu dersi değerlendirirken günlüğünde şu satırlara yer vermiştir:

“Bu haftaki metin de önceki haftalardaki gibi çok iyi işledi. Felsefe hocalarımın sınıfta defalarca deneyip işlerliğinden emin olduğu metinleri ana elementleri öğretmek için kullanmam doğru bir karardı. Böylece tartışmanın tıkanması riskini bertaraf etmiş oldum. Eğer bu üç haftada metinler iyi işlemeseydi elementleri kavratmam çok zor olacak ve öğrencilerin kafası karışacaktı. Bununla birlikte etkinlik kağıtlarının da sade ve net olduğunu düşünüyorum. Tüm bunlar olumlu gelişmeler. Şimdiye kadarki süreçte eylem planımda ciddi değişikliklere sebep olacak herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Ama öğretmenlik tecrübem ve sezgilerim haftaya yazma esnasında bana bazı aksaklıkların olabileceğini hissettiriyor. Çünkü tartışmacı bir yazı yazarken iki kişilik düşünmek gerekiyor. Yazma esnasında kendi iddia ve gerekçelerini verdiği gibi karşı tarafın iddia ve gerekçelerini de vermen gerek. Bu da düşünme etkinliklerine yabancı olan öğrencilerimi biraz zorlayacaktır.

Haftaya yapacağımız yazma çalışmasından sonra sorunları analiz edip konuyla ilgili geçerlilik komitesinden yardım isteyebilirim.” (Araştırmacı Günlüğü, 13.12.2022).

Araştırmacı günlükleri incelerken bu haftaki elementlerin çoğu öğrenci tarafından anlaşıldığını fark etmiştir. Nitekim “*Bu derste neler öğrendiniz?*” sorusunun cevabı Ö11 isimli öğrencinin günlüğünde şu şekilde yer bulmuştur:

“Bir cümle ve kendi düşüncelerimle bu derste neler öğrendiğimi açıklamamı isterseniz size bir nevi ‘Hayır’ demeyi öğrendiğimi söyleyebilirim. Lafı dolandıran ve güven eksikliği veren bir metindense ikna edici ve kendinden emin bir metin yazmayı, karşı iddiayı çürütmeyi öğrendik. Şimdilik sadece öğrendik, henüz yazı yazmadık.” (Ö11; Öğrenci Günlüğü, 13.12.2022).

Aynı öğrenci dersle ilgili hislerini ise günlüğünde şöyle ifade etmiştir:

“Dersi sevdim. Eğlenceli ve akıcı geçti. Ayrıca karşı iddiayı yazı yazarak veya konuşarak çürütmeye çalışmanın günlük hayatımda yaptığım konuşmaları da etkileyeceğini düşünüyorum. Biraz da bu yüzden sevdim.” (Ö11, Öğrenci Günlüğü, 13.12.2022).

Ö5 isimli öğrenci ise derste öğrendiklerini ve derse dair hislerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

“... Karşı fikirleri dinledik ve çürütmeye çalıştık. Karşı iddiayı çürütmeyi öğrendik ve pekiştirdik. Ayrıca bu derste tanımlamayı öğrendim.

Bu dersi gayet sevdim ve ilgi çekiciydi. Karşı iddiayı çürütmek kulağa ilginç ve güzel geldi.” (Ö5; Öğrenci Günlüğü, 13.12.2022).

Tüm bunlardan hareketle sürecin sorunsuz bir şekilde devam ettiği söylenebilir ve sadece elementleri bilmenin bile öğrencilerin yazacakları yazılara katkı sağlayabileceği öngörülebilir. P4C yönteminin uygun bir metin seçimiyle birleştiğinde soyut olan bu kavramları öğrenciler için daha somut ve anlaşılır hale getirdiğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın uygulama sürecinin dördüncü haftasına gelindiğinde önceki hafta öğrenilmiş olan tartışmacı metin elementlerinden karşı iddia, karşı iddianın gerekçeleri ve karşı iddianın çürütme gerekçelerini pekiştirmek üzere P4C yöntemi kullanılarak “*Fare ile Dağ*” isimli metin üzerinden uygulama etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu tema altında bu etkinliklerin gerçekleştirilme süreci betimlenmiştir.

Etkinlik 20.12.2022 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi ısınma oyunu oynamak geçtiğimiz üç hafta boyunca gelenekselleşmiş bir hâle geldiğinden

araştırmacı tarafından bu hafta da bu oyunlara “A’yı Kovala B’den Kaç” isimli yeni bir oyun eklenmiştir.

Oyunun ardından araştırmacı ve öğrenciler tarafından karşılıklı diyaloglar halinde önceki haftalarda öğrenilmiş olan tartışmacı metin elementlerinin kısa bir tekrarı yapılmıştır. Ardından araştırmacı şu açıklamada bulunarak bu haftaki tartışma verilerini oluşturacak olan “Fare ile Dağ” isimli metni okumaya geçmiştir:

“Sevgili öğrenciler, 3 haftadır her dersin başında ilk olarak okuduğum metnin içerisinden tartışmamız için zemin hazırlayacak bilgileri seçip çıkarmayı -yani tartışmamızın verilerini belirlemeyi- öğrendiniz. Bu sebeple metnin okunmasının hemen ardından işimize yarayacak verilerin sorularının olduğu etkinlik kağıtlarını sizlere dağıtacağım. Daha önceden deneyimli olduğunuz için kağıtları hızlı bir şekilde doldurmanızı ardından da birkaçınızın kâğıda yazdıklarını sözlü olarak ifade etmesini isteyeceğim.”

Bir tür ekolojik masal olan “Fare ile Dağ” isimli metin öğrencilere okunduktan sonra araştırmacı tarafından dağıtılan ilk etkinlik kağıdında farenin kime gittiğinin ne istediğinin ve karşılığında fareden ne istediklerinin verilen tabloya yazılması istenmiştir. Ö9 isimli öğrencinin etkinlik kağıdına şunları yazdığı görülmüştür:

“Fare keçiye gitti, süt istedi. Keçi bunun karşılığında fareden ot istedi. Fare otlığa gitti, ot istedi. Otlak fareden su istedi. Fare çeşmeye gitti, su istedi. Çeşme fareden onarılmasını istedi. Fare duvarcıya gitti, yardım istedi. Duvarcı fareden taş istedi. Fare dağa gitti, taş istedi. Dağ, fareden üzerine ağaçlar dikilmesini istedi.” (Ö9, etkinlik kâğıdı 1).

Araştırmacı dersten sonra etkinlik kağıtlarını incelediğinde bu etkinlik kağıdını istisnasız bütün öğrencilerin doğru bir şekilde doldurduğunu görmüştür. Zamanın verimli kullanılması ve yazma için daha geniş bir zaman aralığının bırakılabilmesi amacıyla Ö1 isimli öğrenci etkinlik kağıdındaki tabloya yazdıklarını sözlü olarak ifade etmiştir. Tartışma verilerinin belirlenmesine yönelik etkinlik tamamlandıktan sonra felsefi sorgulamayı başlatmak için araştırmacı tarafından öğrencilere şu soru yöneltilmiştir: “Fare dağa, süte ihtiyacı olan bir çocuk olduğunu, eğer taş verirse bu çocuğun büyüdüğünde onun yamaçlarına meşe, çam ve kestane ağaçları dikeceğine dair söz veriyor. Kısacası fare bir başkası adına söz veriyor. Sizce bir başkası adına söz verilebilir mi?”

“Sizce bir başkası adına söz verilebilir mi?” sorusu oldukça geniş perspektifli olduğundan ve metnin bağlamını tam olarak karşıladığından başlangıç için ayrı, sorgulama için ayrı soru sormaya gerek duyulmamıştır. Asıl tartışmanın konusunu oluşturacak olan “başkası

adına söz verilip verilemeyeceği” hususu bu soru altında tartışmaya açılmıştır. Sorunun ardından araştırmacı ile öğrenciler arasında aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir:

Ö5: Hocam mesela bir anne baba düşünelim. Çocuk ödevini yapmamış, anne babası onun yerine öğretmene söz veriyor ödevini yapacağına dair. Eğer adına söz vereceğimiz kişi üzerinde söz sahibi olduğumuz bir kişiye onun yerine söz verilebilir bence.

Araştırmacı: Burada çocuk adına annesinin veya babasının söz vermesinin sebebi ne?

Ö5: Annesi babası çocuğun iyiliğini düşünüyor.

Araştırmacı: Yani birinin iyiliğini düşünüyorsak onun adına söz verebiliriz, doğru mu anladım?

Ö5: Evet, hocam.

Araştırmacı: Tamam, bu konu hakkında başka fikri olan?

Ö3: Zorunlu olmayan durumlar dışında başka biri yerine söz vermek yanlış. Anadolu’da hala bazı bebekler adına evleneceği kişi için söz veriyor yetişkinler. Örneğin; Dede Korkut’taki Bamsı Beyrek hikayesinde de vardı. Daha bebekler kundaktayken şu kız şu oğlanla evlenecek diye onların adına söz veriyorlar. Çocuk daha dillenmemişken. Bu yanlış bence. Büyürler, konuşurlar, sözleşirler. O zaman olabilir.

Ö1: Bence de bir insanın akli varsa, karar verme gücü ve şuuru varsa küçük bir bebek dahi olsa onun yerine söz verilemez.

Araştırmacı: Ben doğru anladıysam bir insanın düşünme yetisi, akli varsa onun yerine söz verilemez, dedin. Değil mi?

Ö1: Evet, hocam.

Araştırmacı: O halde düşünme yetisine sahip değilse bir kişi onun adına söz verebiliriz. Böyle bir anlam çıkıyor. Ne düşünüyorsunuz bu konuda?

Ö2: Eğer ki bir kişinin akli yerinde değilse ona bakan birileri olacaktır mutlaka. O kişi kendi başına karar veremeyeceğinden bakım veren kişi onun yerine söz verebilir.

Ö8: Hayır, bence yine de verilemez. Akli yeterliliği yoksa herhangi bir karar veremeyecek, eyleme geçemeyecek demektir. Böyle biri adına verilen sözün bir geçerliliği olamaz. Çünkü söz vermek bir nevi sorumluluk almak gibi. Bu kişi hiçbir koşulda o sorumluluğu yerine getiremeyeceğine göre bakım veren ancak çocukla ilgili bir durumda kendi adına söz verebilir.

Araştırmacı: *Yani bir insan sorumluluklardan muafta onun adına söz vermenin de bir anlamı yok, öyle mi?*

Ö8: *Evet, hocam. Verilse dahi anlamsız bir söz olur.*

Ö12: *Bunun yanı sıra hiçbir koşulda başkası yerine söz verilemez bence. Ö5 arkadaşımız konuşmanın başında bir annenin çocuğunun iyiliği için söz verebileceğini söyledi ama kime göre neye göre iyilik? Bu tartışmalı bir konu. Bir başkası bizim iyiliğimizi düşünerek bizim adımıza söz verebilir. Ama belki de bizim için iyi olan o değildir.*

Araştırmacı: *Yani Ö12 diyor ki ne niyetle olursa olsun başkası adına söz verilmemeli. Sizce de öyle mi?*

Ö4: *Ben buna katılmıyorum. Bir film izlemiştim. Polis teşkilatı şefinin kızını kaçırıyorlar; gizli bilgi ve belgelerin verilmemesi halinde kızı öldürecekler. Baba çaresiz, polis teşkilatı adına tüm dokümanları ulaştıracağına söz veriyor. Böyle hayati bir durumda söz vermemeli miydi?*

Ö11: *Bence yine de vermemeliydi. Belki sadece o kızın hayatının kurtulması binlerce insanın ölümüne yol açacak. Bunu bilemeyiz.*

İlk dersin bitimine 5 dakika kaldığını fark eden araştırmacı soruşturmayı şu cümlelerle toparlayarak sonlandırmıştır: *“Soruşturma için ayırdığımız sürenin sonuna geldik. Bu hafta da geçen haftaki gibi çok verimli bir tartışma ortamı oluştuğunu düşünüyorum. Bazılarımız başkası adına söz verilebileceğini düşünürken bazılarımız hiçbir koşulda başkası adına söz verilemeyeceğini savundu. Daha önceki haftalarda da belirttiğimiz gibi bu bir düşünce etkinliği ve felsefede de tek bir doğru yok. Ama genel anlamda söylediklerinizi şu şekilde toplayabiliriz: Başkası adına söz vermek hemen hemen her durumda yanlıştır. Çünkü isteyerek ya da istemeyerek o kişinin üstüne bir sorumluluk yüklemiş oluyoruz. Ayrıca onun istek ve iradesini göz ardı ediyoruz. Bununla beraber zorunlu olduğunu düşündüğümüz bazı durumlarda başkaları adına söz verebileceğini düşünen insanlar da var.”*

Bu açıklamanın ardından teneffüs zili çalmıştır ve dersin felsefi oturumu sonlandırılmıştır.

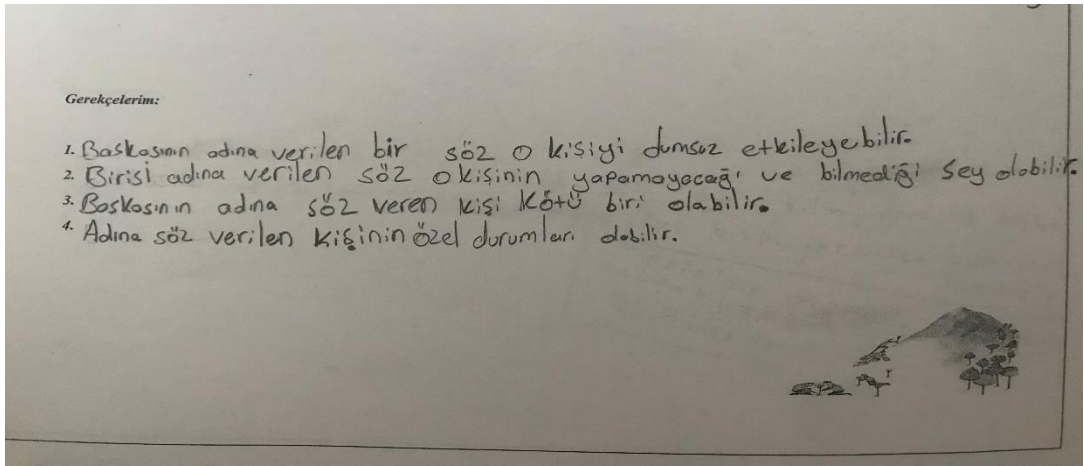
İkinci ders zilinin çalmasıyla birlikte araştırmacı tarafından önceki hafta da olduğu gibi felsefi soruşturma sırasında savundukları iddianın tam tersi iddiayı içeren etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu kağıtlara karşı iddianın gerekçelerini yazmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin yazma esnasında herhangi bir takılma ya da zorlanmayla karşılaşmadıkları gözlemlenmiştir. Bir önceki oturumda birbirlerinin

gerekçelerini dinlemiş olmalarının yazma sürecini kolaylaştırmış olabileceği öngörülmüştür.

Başkası adına söz verilemeyeceğini savunan Ö11 isimli öğrenci karşı iddianın gerekçelerine kağıdında şöyle yer vermiştir: “1. Verilen söz karşı taraf adına iyi olabilir. 2. Hasrın ikna edilmesi gerekiyor olabilir ve söz vermek daha ikna edicidir. 3. Sözü vermesi gereken kişi orada değilse adına biri o sözü verebilir.” (Ö11, etkinlik kâğıdı 2).

Zorunlu durumlarda başkası adına söz verilebileceğini savunan Ö1 isimli öğrenci ise karşı iddianın gerekçelerini kağıdında şu şekilde sıralamıştır: “1. Sözü veren başka biri sözü yerine getirecek olan başka biridir. 2. Sözü yerine getiren kişi bu sözün tam tersini yapmak isteyebilir.” (Ö1, etkinlik kâğıdı 2).

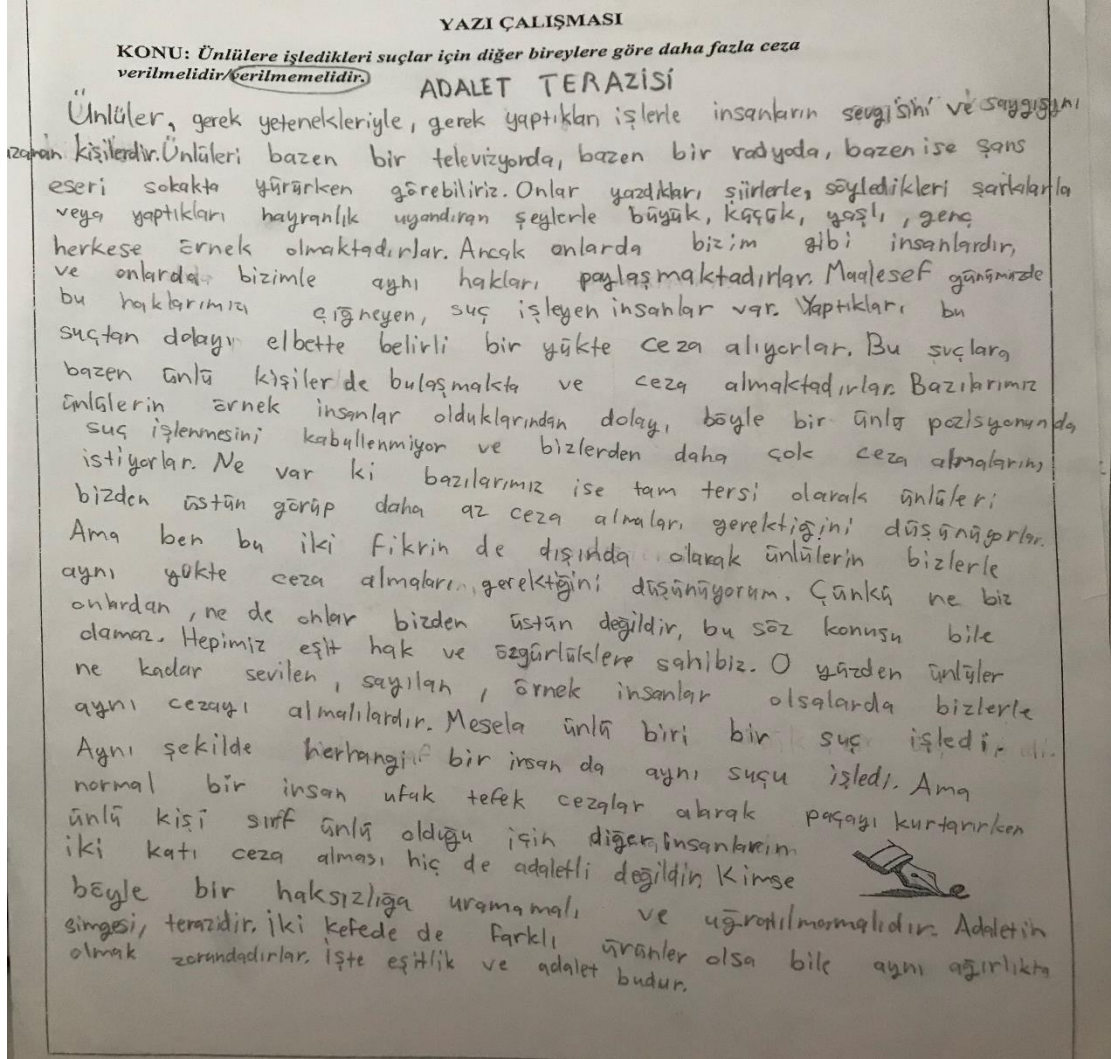
Ardından araştırmacı tarafından üçüncü etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılmış ve bu kağıtlara biraz önce yazmış oldukları karşı iddia gerekçelerini çürütmek için öne sürdükleri gerekçeleri yazmaları istenmiştir. Ö11 isimli öğrenci yazdığı karşı iddia gerekçelerini çürütmek için şu gerekçeleri öne sürmüştür: “1. Kişinin söz verirken niyeti iyi olmasına rağmen gelecekte karşı taraf bundan daha kötü etkilenebilir. 2. Kişi adına verilen sözden memnun kalmayabilir. 3. Kişi karşı tarafın düşüncelerini tam anlamıyla anlamayıp yanlış konuda söz verebilir.” (Ö11, etkinlik kâğıdı 3).



Fotoğraf 9. Etkinlik kâğıdı örneği

Ö1 isimli öğrenci ise yazmış olduğu karşı iddia gerekçelerini şu gerekçelerle çürütmüştür: “1. Eğer arkadaşımız görevini yerine getiremeyecek durumdaysa onun adına söz verilebilir. 2. Eğer kişinin şuuru yerinde değilse onun iyiliği için adına söz verilebilir.” (Ö1, etkinlik kâğıdı 3).

Araştırmacı tarafından ikinci ve üçüncü etkinlik kağıtları topladıktan sonra öğrencilerden bugüne kadar öğrenmiş oldukları elementleri ve düşünceyi geliştirme yollarını kullandıkları tartışmacı bir yazı yazmaları istenmiştir. Araştırmacının daha önceden belirlemiş olduğu ünlülere işledikleri suçlar için diğer bireylere göre daha fazla ceza verilmelidir verilmemelidir konusu hakkında Ö3 isimli öğrenci tartışmacı metin elementlerini kullanarak şu yazıyı kaleme almıştır:



Fotoğraf 10. Ö3, etkinlik kâğıdı 4

Yazıların yazılmasının ardından dördüncü uygulama haftası teneffüs ziliinin çalmasıyla sona ermiştir. Araştırmacı derste gözlemlediklerinden ve incelediği etkinlik kağıtlarından yola çıkarak dördüncü haftayla ilgili günlüğünde şu satırlara yer vermiştir: “Her hafta bir öncekine göre daha keyifli geçiyor. Bu hafta da üçüncü haftaya göre daha iyiydi. Süreçte beni en çok mutlu eden öğrencilerimin düşünme noktasında yavaş yavaş zihinsel bir

esneklik kazanmaya başlaması oldu. Bunu sorgulama esnasında gerçekleşen diyalogların her hafta biraz daha derinleşmesinden anlıyorum. Öğrenciler ilk iki hafta daha çabuk birbirlerine katılma eğiliminde iken üçüncü ve dördüncü haftalarda soruyu çok yönlü olarak irdelemeye ve karşıt görüşler geliştirmeye başladılar. En temel elementleri en iyi işleyecek metinlerle verdikten sonra önümüzdeki haftalarda- tartışma ortamının olgunlaştığını da göz önünde bulundurarak- değişim ya da özgürlük gibi daha soyut ve nispeten tartışması daha zor konuları sorgulamak için sınıfa taşıyabilirim.

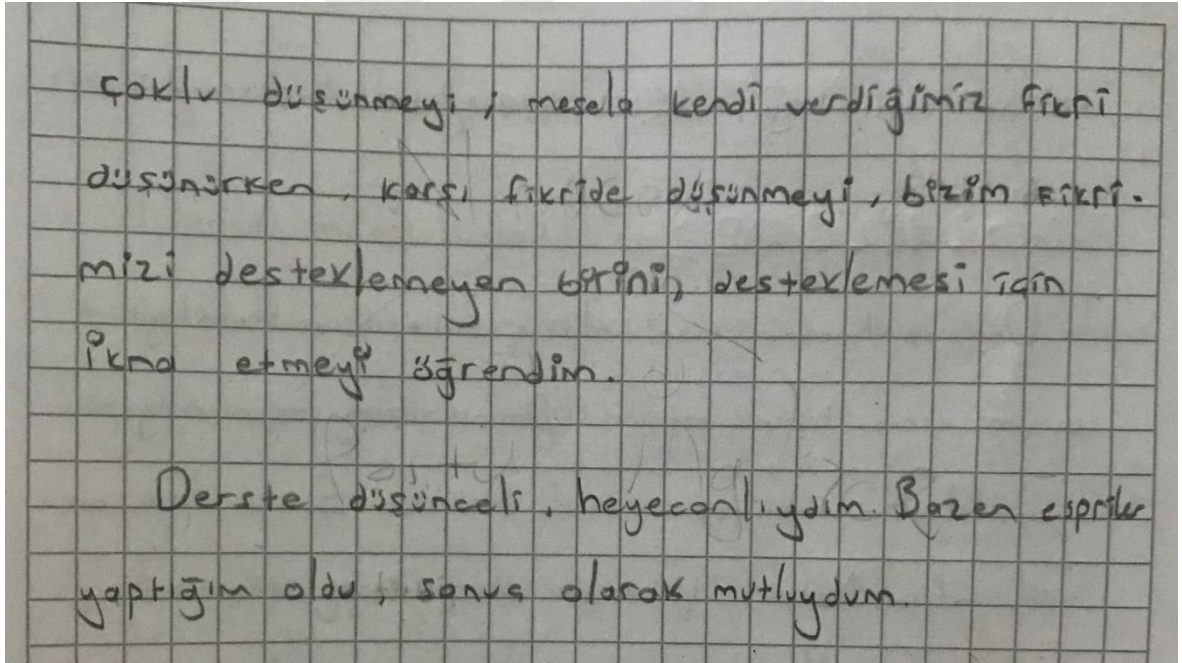
Önümüzdeki iki hafta boyunca sonuç paragrafının yazılması üzerinde çalışacağımız için felsefi sorgulama kısmına ağırlık verebiliriz. Çünkü sonuç paragrafı öğrencilerin hemen hemen yazdıkları bütün yazılarda bulunduğundan aşına oldukları bir konu.

Sorgulama kısmı gayet başarılı geçmesine rağmen yazılarda elementlerin kullanılmasına yönelik gördüğüm bazı aksaklıklar var. Bu aksaklıklardan ilki şu: Öğrenciler yazma esnasında iddialarını net bir dille ortaya koyamıyorlar. Genellikle ‘ben böyle düşünüyorum, böyle olabilir’ gibi ifadeler kullanıyorlar. Önceki haftalarda iddianın net olarak ortaya konulması gerektiğini belirtmiş olmama rağmen bu aksaklık yazılarda devam etmiş. Bu durum benim etkinlik kağıtlarında iddiayı yazılmış halde vermemden kaynaklanıyor olabilir. Hatalarını yazıları üzerinden gösterdiğimde net bir şekilde anlayacaklar ve düzelteceklerdir. Bir başka aksaklık ise şu: Bazı öğrencilerin iddianın gerekçesi olarak yazdıkları şeyler iddianın farklı sözcüklerle belirtilmesinden başka bir şey değil. Bu, gerekçenin ne olduğunu bilmemelerinden değil, başkası yerine düşünüp gerekçe türetememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bazı kağıtlarda ise karşı tarafın gerekçeleri doğru bir şekilde verilmişken çürütme gerekçeleri karşı iddianın gerekçelerini tam olarak karşılamıyor. Yani öğrencinin ortaya koyduğu çürütme gerekçesi kendi iddiasını destekliyor fakat karşı tarafın iddiasını çürütmüyor. Bu durumda kendi iddiasının destek gerekçeleriyle karşı tarafın iddiasını çürütmeye gerekçeleri birbirine karışabilir. Bunun önüne geçmek için haftaya net bir açıklama yapmalıyım. Gördüğüm son aksaklık ise geçen haftaki önsezimi doğrular nitelikte. Yazılarda veri kısmı zayıf ve yavan kalıyor. Büyük ihtimalle öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçmiyor. Bu durumla ilgili geçerlilik komitesinden destek almalı ve yazıları yazdırmadan önce ön organize edicilerden faydalanmalıyım.” (Araştırmacı Günlüğü, 20.12.2022).

Araştırmacının bu tespitlerinin yanı sıra dersin işleniş süreci öğrencilerin günlüklerinde şöyle yer bulmuştur: “Bu haftaki dersimizde geçen haftaki gibi karşı iddiayı çürütme üzerinde durduk. Karşı iddiayı çürütme bence günlük hayatta herhangi bir konu üzerine

yazarak tartışan kişilerin sıklıkla yaptığı bir şey. Paragrafları daha anlamlı kılan bir şey. Karşı iddiayı çürütmenin üç tane adımı vardır. Birinci adım, karşı iddiayı belirleme. İkinci adım, karşı iddianın gerekçelerini belirlemek. Üçüncü adım ise çürütmektir. Bir tartışmacı yazma metnini yazarken karşı iddiayı çürütmek çok önemli bir yer tutuyor. Eğer tartışma olan bir metin yazıyorsak karşı iddiayı çürütmeye güçlü tutmamız gerektiğini düşünüyorum. Çünkü karşı iddiayı çürütmeyi güçlü tutarsak belki insanların -karşı iddiayı savunan- düşüncelerini değiştirerek kendi tarafımıza çekmiş olabiliriz. Karşı iddiayı çürütmeye güçlü tutmazsak gerekçelerimiz, desteklemelerimiz karşı iddiayı savunan kişi üzerinde daha az bir etki yaratabilir.” (Ö2; Öğrenci Günlüğü, 20.12.2022).

“Derste farklı düşünceleri bir metin etrafında birleştirmeyi, çoklu düşünmeyi- mesela kendi savunduğumuz fikri düşünürken karşı tarafın savunduğu fikri de düşünmeyi- bizim fikrimizi desteklemeyen birini desteklemesi için ikna etmeyi öğrendim.” (Ö5; Öğrenci Günlüğü, 20.12.2022).



Fotoğraf 11. Öğrenci günlüğünden bir kesit

Öğrencilerin dersle ilgili duyguları ise günlüklerinde şöyle yer almıştır:

“Bu öğrendiğimiz şeyleri günlük hayatın birçok yerinde gördüğümü fark ettim. Örnek olarak haber programlarında. Öğrendiğimiz şeyler çok değerli.” (Ö7; Öğrenci Günlüğü, 20.12.2022).

“Çok çekişmeli bir dersti. Herkes bir anda düşüncelerinden vazgeçip farklı yorumlar yapmaya başladı. Ben de yapmış olabilirim. Dersimiz her zamanki gibi çok hızlı ve çok güzel geçti.” (Ö12; Öğrenci Günlüğü, 20.12.2022).

“Ben şahsen bu münazara tarzı fikir çürütmeye seviyorum. Bence ileride, meslek sahibi olduğumuzda, toplantılarda kendi fikirlerimizi ve önerilerimizi bu etkinlik sayesinde daha iyi ve güzel anlatıp savunabiliriz. Bir hafta sonrasını heyecanla bekliyorum.” (Ö3; Öğrenci Günlüğü, 20.12.2022).

Etkinlik kağıtlarından, araştırmacı günlüğünden ve öğrenci günlüklerinden hareketle kullanılan yöntemin işlevini yerine getirdiğini söylemek mümkündür. Elementlerin öğrenciler tarafından ana hatlarıyla kavranmış olduğu görülmektedir. Yazma sürecinde bu elementler çok net olarak ortaya konulamamış olsa da araştırmacının günlüğünde yer vermiş olduğu çözümler uygulanarak yazılar daha yetkin bir hale getirilebilir. Bahsi geçen çözümler süreci kökten değiştirmek yerine süreci iyileştirmek amacıyla ortaya konulmuştur. Yöntemden istenen verim alındığından planı tümünden değiştirmeye ve süreci başa almaya gerek duyulmamaktadır.

4.1.2.3. Çocuklar İçin Felsefe yöntemiyle tartışmacı yazılarda sonuç bölümünün öğretimi

Araştırmanın uygulama sürecinin beşinci haftasında tartışmacı bir metnin sonuç bölümünün yazımının kavratılması amacıyla P4C yöntemi kullanılarak *“Theseus’un Gemisi”* metni üzerinden uygulama etkinliği tasarlanmıştır. Bu tema altında bu etkinliğin gerçekleştirilme süreci betimlenmiştir.

Etkinlik 27.12.2022 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Etkinliğe geçilmeden önce dikkati belirli bir cümleye odaklama temeline dayanan *“Kabak”* isimli ısınma oyunu oynatılmıştır. Isınma oyununun ardından araştırmacı tarafından öğrencilere şu açıklama yapılmıştır: *“Bu hafta uygulamamızın beşinci haftası. Geride bıraktığımız dört hafta boyunca tartışmacı metnin elementlerinden veri, iddia, destek gerekçesi, karşı iddia, karşı iddianın gerekçeleri ve karşı iddiayı çürütme gerekçelerini öğrendik. Geçen haftaki son saatimizde yazdığınız yazıları inceledim. Hemen hemen hepinizin tüm elementleri sırasına uygun bir şekilde kullandığını gördüm. Bu oldukça olumlu bir gelişme. Elementleri anladığınızı gösteriyor. Bununla beraber yazılarınızda düzeltilmesi gereken bazı hatalar*

olduğunu fark ettim. Bir sonraki yazı çalışmamızda bu hatalarla ilgili sizlere dönütler vereceğim.

Bu hafta ise sizlere “değişim” kavramını irdelemek üzere çok güzel bir metin getirdim. Soruşturmamızı bu metin üzerinden gerçekleştireceğiz. Bu hafta önceki haftalardan farklı olarak veri, iddia, gerekçe, karşı iddia, karşı iddiayı çürütme elementleri için etkinlik tasarlamadım. Bu hafta yazmaya yönelik tek etkinliğimiz tartışmacı bir yazının sonuç bölümünün nasıl yazılacağı ile ilgili olacak. Diğer elementleri ise zaten soruşturmamız sırasında doğal bir şekilde sözlü olarak kullanmış olacağız.”

Bu açıklamanın ardından araştırmacı tarafından “Theseus’un Gemisi” isimli metnin başlangıç kısmı öğrencilere okunmuştur. Bu kısım okunduktan sonra araştırmacı verilerin daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla araştırmacı Theseus’un gemisinin değişmeden önceki halini A, değişmeye başladıktan sonraki halini B, tamamen değiştikten sonraki halini C harfiyle göstererek tahtaya çizmiştir. Çizimin ardından araştırmacı sorgulamayı başlatmak üzere öğrencilere şu soruyu yöneltmiştir: “Sizce Theseus’un gemisi, ilk yapılan Theseus’un gemisiyle aynı gemi midir?” Bu sorunun ardından araştırmacı ile öğrenciler arasında şu diyaloglar gerçekleşmiştir:

Ö6: *Aynı gemi değildir. Çünkü ilk önce geminin tüm parçaları ahşaptandı. Fakat hasar gördükçe parçalar metal olanlarla değiştirildi. Sonuçta artık o tüm parçaları metal olan başka bir gemi.*

Ö9: *Aynı gemidir hocam. Çünkü geminin boyutu, uzunluğu, şekli değişmiyor. Sadece madde cinsi değişiyor.*

Araştırmacı: *Yani sadece yapı malzemesinin değişmesi geminin aynı gemi olmaması için yeterli değil, diyorsun. Doğru mu anladım?*

Ö9: *Evet, hocam.*

Ö2: *Bence de gemi aynı. Örneğin, bazen farklı türde kıyafetler giyeriz. Bu bizi farklı bir kişi yapmaz. Geminin yapı malzemesinin değişmesi de onu farklı bir gemi yapmaz.*

Ö1: *Örneğin, bu kalem benim kalemim. Diyelim ki ben bunun ucunu açtım. Kalem farklı bir görünüme sahip oldu. Fakat kalem hala benim kalemim. Gemi için de aynısı geçerli.*

Ö4: *Ben Ö6’ya katılıyorum. Sonuçta yolculuk boyunca bir dönüşüm geçiriyor gemi. Son hali ile ilk halinin aynı olması mümkün değil.*

Ö9: *Hocam, ben Ö1 gibi düşünüyorum. Sonuçta malzemesi değişse de herkes o geminin Theseus'un olduğunu biliyor.*

Araştırmacı: *Yani bir şeyin birine ait olması onun değişmemesi anlamına mı geliyor?*

Ö9: *Nesne değişse de sahibi aynı. O gemi ona ait olarak biliniyor.*

Araştırmacı: *Peki, bu konuyla ilgili başka bir yorumu olan yoksa metni okumaya devam etmek istiyorum. Bir soru daha yönelteceğim.*

Bu diyalogların ardından araştırmacı metnin devamını okudu. Ardından bu bölümdeki verilerin net bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için araştırmacı tarafından Theseus'un ahşap gemisi A, parçaları değişen metal gemisi B ve tayfanın geminin eski ahşap parçalarını biriktirerek yaptığı gemi C harfiyle gösterilerek tahtaya çizildi. Daha sonra araştırmacı tarafından öğrencilere şu soru yöneltildi: *“Bu durumda Theseus'un gemisi bir tane mi yoksa iki tane mi? Ya da şöyle de sorabiliriz: Bunlardan hangisi Theseus'un gemisi?”* Bu sorunun ardından araştırmacı ile öğrenciler arasında aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir:

Ö11: *Bence bir tane Theseus'un gemisi var, o da metal olan. Çünkü Theseus'un gemisini Theseus'un gemisi yapan şey Theseus'a ait olması. Yani geminin farklı bir malzemeyle yapılması ya da aynı malzemelerle başkası tarafından yapılması değil.*

Ö3: *Bence de sadece metal olan gemi Theseus'un gemisi. Çünkü tayfa eski geminin parçalarını kullanmış dahi olsa o gemiyi kendi emeğiyle yaptı. O artık tayfanın gemisi.*

Ö2: *Hocam sadece B Theseus'un gemisi. Çünkü C gemisini bir başkası yaptı. Bütün parçaları farklı. Apayrı bir şeye dönüştü o gemi.*

Araştırmacı: *Ama B gemisinin de bütün parçaları değişti. O da apayrı bir şeye dönüşmedi mi?*

Ö2: *Evet ama onu yapan A gemisini yapan ile aynı kişi. C gemisini yapan ise tayfa.*

Araştırmacı: *Anladım, peki. Sen ne diyorsun Ö4?*

Ö4: *Bence artık ne A ne B ne de C Theseus'un gemisi. A tüm parçaları değişmeden önce Theseus'un gemisiydi. Fakat parçalar değiştikten sonra ortadan kalkmış oldu. B'nin parçaları farklı, C'yi ise bir başkası yaptı.*

Araştırmacı: Şimdi sen böyle bütün parçaları değişince geminin ortadan kaybolduğunu söyleyince aklıma şu geldi. Bilim insanları 7 yılda bir tüm hücrelerimizin değiştiğini söylüyorlar. Bu durumda biz 7 yılda bir farklı biri mi oluyoruz? Ne dersiniz?

Ö2: Hayır, farklı biri olmuyoruz. Sadece hücrelerimiz değişiyor. Fiziksel açıdan gelişip büyüyoruz. Ama bizi biz yapan şeyler kişisel özelliklerimiz aynı kalıyor.

Ö7: Ben Ö2 gibi düşünmüyorum. 7 yaşımızdaki biz ile 14 yaşımızdaki biz aynı değiliz. 7 yaşındayken sevdiğimiz şeyleri bugün sevmeyebiliriz veya tam tersi o zaman sevmediğimiz şeyleri 14 yaşında sevebiliriz.

Ö9: Ben fiziksel değişimlerle birlikte kendimize yönelik algımızın da değişeceğini düşünüyorum. Örneğin, yüzümüzde bir sivilce çıktığında kendimizi çirkin hissedebiliriz. Yani fiziksel olarak değiştiğimizde algımızın aynı kalması mümkün değil. Sonuçta her açıdan değişiriz.

Ö11: Katılmıyorum. Kişinin sevdiği, sevmediği şeyler değişebilir. Ama özü hep aynı kalır. Yani onu o yapan şeyler değişmez. Yaşam koşulları değişebilir, bulunduğu ortam değişebilir. Buna bağlı olarak zevkleri değişebilir. Ama özü değişmez.

Araştırmacı: “Öz” diye bir kavram kullandın. Biraz bu kavramı açar mısın? Öz nedir?

Ö11: Bir insanın doğuştan getirdiği özellikler gibi düşünebiliriz. Fıtrat gibi. Örneğin; bir insan özünde iyiye koşullar onu ne kadar zorlarsa zorlasın kötülük yapamaz.

Araştırmacı: Ö11 farklı bir noktaya değindi. Arkadaşlarından farklı olarak değişen şeylerin zevkler, istekler, beğeniler vs. olacağını fakat kişinin doğuştan getirdiği bazı özelliklerin değişmeyeceğini söyledi. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?

Ö3: Ö11’in öz ile kastettiği şeyin ne olduğunu anlayabiliyorum. Ancak bence o da değişir. Örneğin; bir insan dürüsttür fakat arkadaş çevresine uyup yalan söyleyebilir.

Ö5: Ben Ö11 gibi düşünüyorum. Yalan söylese bile bunun rahatsızlığını hissedecektir. Çünkü yapısı buna uygun değil. Hata yapabilir ama bir kez yalan söylemek bir insanı tamamen yalancı yapmaz. Yani bu bir değişim değil.

Bu diyalogların ardından dersin bitimine 5 dakika kaldığını fark eden araştırmacı soruşturmayı şu cümlelerle toparlayarak sonlandırmıştır: “Soruşturmamız esnasında konuştuklarımızı toparlamak gerekirse bazılarımız değişimin kaçınılmaz olduğunu düşünürken bazılarımız ise varlıkların özünün değişmeyeceğini dile getirdi. Tarihte her iki görüşü de destekleyen filozoflar var. Bazıları değişimin kaçınılmaz olduğunu savunurken

bazıları da tam da Ö11'in ifade ettiği gibi değişmeyen bir öz olduğunu, var olan hiçbir şeyin yok olamayacağını savunmuşlar. Bugün de çok iyi iş çıkardınız. Ben kendi adıma çok keyif aldım. Hepinize teşekkür ederim."

Araştırmacının bu sözlerinin ardından teneffüs zili çalmış ve ilk ders saati sona ermiştir.



Fotoğraf 12. Ders sürecinden bir kesit

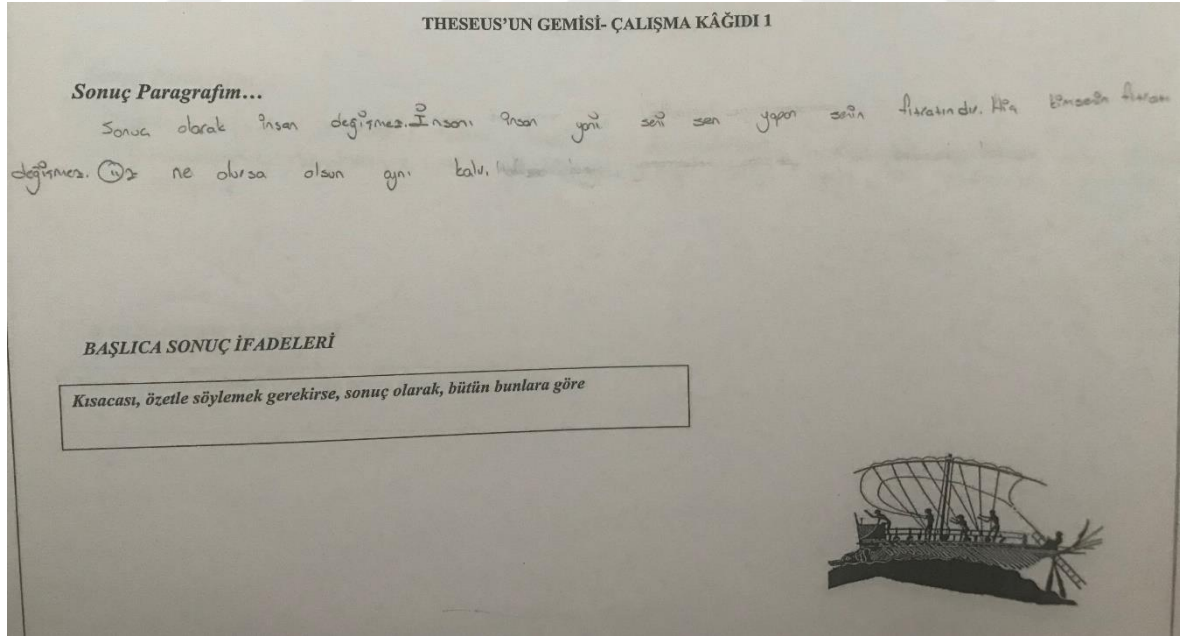
İkinci ders zili çalmasıyla birlikte araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış olan etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılmış ve ardından araştırmacı öğrencilere şu açıklamalarda bulunmuştur: *"Dersin başında, bu dersimizde tartışmacı metnin ana elementlerinden sonuç bölümünü öğreneceğimizi belirtmiştim. Etkinlik kağıtlarınıza sonuç bölümlerini yazmadan önceden bu elementle ilgili birkaç şeyden bahsetmek istiyorum. Bildiğiniz gibi, aslında her yazının bir sonuç bölümü bulunmakta. Sonuç, yazdıklarımızın hepsini bir nevi özetlediğimiz kısım. Yani yazımızın ana fikrini ortaya koyduğumuz bölüm. Tartışmacı metin özelinden bakacak olursak sonuç yazarken dikkat etmemiz gereken bir püf noktası var: Tartışmacı bir yazı yazarken sonuç kısmı iddiamızı destekler nitelikte olmalı. Yani sonuç kısmı yazımız boyunca savunduğumuz iddia ile çelişmemeli. Sonuç kısmında ve aslında yazımızın geneli boyunca ya karşı iddiayı tümünden reddederiz ya da çoğu durumda karşı iddianın geçersiz olduğunu, sadece sınırlı bazı koşullarda geçerli olabileceğini ortaya koyarız. Bir iddianın sadece sınırlı birkaç durumda geçerli olabileceğini kabul etmeye 'koşullu kabul' adını veriyoruz. Bununla birlikte yazımız boyunca anlattıklarımızı toparladığımız sonuç bölümünde 'bununla birlikte, kısacası,*

özetle söylemek gerekirse, bütün bunlardan hareketle' gibi söylem belirleyici ifadelerle yer veririz. Etkinlik kağıtlarınızda bu ifadelerden birini kullanmanız için kâğıdın alt kısmına bir kutucuk açtım ve bu ifadeleri yazdım. İstedığınız birini seçip kullanabilirsiniz.

Şimdi sizlerden şunu yapmanızı istiyorum: Geçen dersimiz boyunca 'değişim' kavramı ile ilgili bir tartışma yürüttük. Bazılarınız değişimin kaçınılmaz olduğunu savunurken bazılarınız insandaki özün asla değişmeyeceğini savundu. Savunduklarınızı gerekçelendirdiniz ve karşı iddianın gerekçelerini çeşitli örneklerle çürüttünüz. Eğer tüm soruşturma esnasında konuştuklarımızı yazıya dökerek olsaydınız yazınızda iddianıza uygun nasıl bir sonuç bölümü yer alırdı? Okuyucuya iletmek istediğiniz mesaj ne olurdu? Bunu düşünüp elinizdeki etkinlik kağıtlarına yazmanızı istiyorum.”

Araştırmacının bu açıklamasından sonra öğrenciler tarafından etkinlik kağıtlarına iddialarına uygun olacak şekilde bir sonuç bölümü yazılmış ve ardından yazmış oldukları sonuç bölümü diğer öğrencilerle sözlü şekilde paylaşılmıştır.

Ö2 isimli öğrenci etkinlik kağıdına şunları yazmıştır: “Sonuç olarak insan değişmez. İnsanı insan yapan senin fitratındır. Hiç kimsenin fitratı değişmez. Öz ne olursa olsun aynı kalır.” (Ö2, etkinlik kâğıdı 1).



Fotoğraf 13. Öğrenci çalışma kâğıdı örneği

Sonuç bölümü Ö7 isimli öğrencinin kağıdında ise şöyle yer bulmuştur: *“Kısacası insan zamanla büyür, ergen olur, yaşlanır ve bunlar yaşanırken insanlar değişir. Yapmayı sevdiği şeyler, duyguları vb. şeyler değişir.”* (Ö7, etkinlik kâğıdı 1).

Daha sonra teneffüs ziline çalmasıyla bu haftaki uygulama sona ermiştir.

Ders bitiminde araştırmacı uygulama ile ilgili görüşlerine günlüğünde şu şekilde yer vermiştir:

“Seçtiğim konu önceki haftalardaki konulara göre daha soyuttu. Zorlanmalarına, zaman zaman tıkanmalarına rağmen çok verimli bir soruşturma süreciydi. Beni asıl şaşırtan sonuç elementi ile ilgili dağıtmış olduğum etkinlik kağıtlarına ana fikri hiç zorlanmadan yazmaları oldu. Normalde Türkçe derslerinde bir metnin ana fikrini bulmaya çalışırken çok zorlanıyorlar. Çoğu kez konu ile ana fikri karıştırıyor yahut ana fikri net bir cümle şeklinde ifade edemiyorlar. Bu kez zorlanmamalarının iki sebebi olabilir: İlki tartışmanın bağlamının -soruşturma sürecinin- ana fikri zihinlerinde şekillendirecek alt yapıyı sağlıyor olması. İkincisi ise iddialarının -savundukları düşüncenin- tartışmacı bir metinde ana fikrin omurgasını oluşturduğunu, hatta çoğu zaman ana fikri birebir karşıladığını örtük bir şekilde öğrenmiş olmaları. Bu çıkarımlardan hareketle P4C yönteminin düşünmeye ve yazılı olarak aktarmaya dair pek çok etkinliğin ön hazırlığında soyut olan kavramları somutlaştırdığını söylemek mümkün.”

Bazı yerlerde iddiayı farklı sözcüklerle birden fazla kez ifade ederek tekrara düşmüşler. Uygulama esnasında *“Yeterli mi? Çok mu kısa oldu? Sizce ekleme yapmalı mıyım?”* gibi sorular soruyorlar. Anladığım kadarıyla zihinlerinde sözcük sayıları ile ilgili sınırlamalar var. Yazdığım şey az sözcükten oluşmamalı, tarzında bir ön kabul. Yazacak bir şey bulamayınca da yazdıklarını farklı sözcüklerle ifade ediyorlar. Oysa sonuç bölümünden çok da uzun olmasını beklemeyiz. Sözcük sayılarının hiçbir önemi olmadığını, önemli olanın düşüncemizi doğru ve uygun sözcükler kullanarak ifade etmek olduğunu onlara açıklamalıyım. Uygulamanın sadece yazmaya ayırdığım son iki haftasında tartışmacı metin yazma sürecindeki hatalardan bahsedeceğim. Böylece yazılar daha da iyileşecek.” (Araştırmacı Günlüğü, 27.12.2022).

Öğrencilerin bir kısmının ise uygulamanın beşinci haftasında öğrendiklerine günlüklerine şu şekilde yer verdiği görülmüştür:

“... Daha sonra ise bugünkü metnimizi dinledik. Bu metin Theseus adlı bir kaptanın gemisinin eskiyen parçaları yerine metal parçalar taktığını ve çıkardığı parçalar ile ise

tayfasından birinin gemiyi tekrar yapmasını anlatıyordu. Biz de bu iki gemiden hangisinin Theseus'un gemisi olduğunu tartıştık. Hatta daha doğru kararlar verebilmek için insan örneğini verdik ve insanın zamanla değişip değişmediğini tartıştık. Birçok farklı fikir vardı ama genel olarak iki fikir öncülük yapıyordu. Daha sonra bugünün asıl konusu olan sonuç yazmaya geldik. Sonuç kısmına gelirken kısacası, sonuç olarak, özetle, açıklamak gerekirse gibi cümleler kullandık. Zaten herhangi bir yazı yazarken de giriş gelişme sonuç gibi bölümlere ayırdığımız için benim hem hatırlamamı sağladı hem de ilerde daha anlamlı yazılar yazabilmek için pekiştirme oldu.” (Ö3; Öğrenci Günlüğü, 27.12.2022).

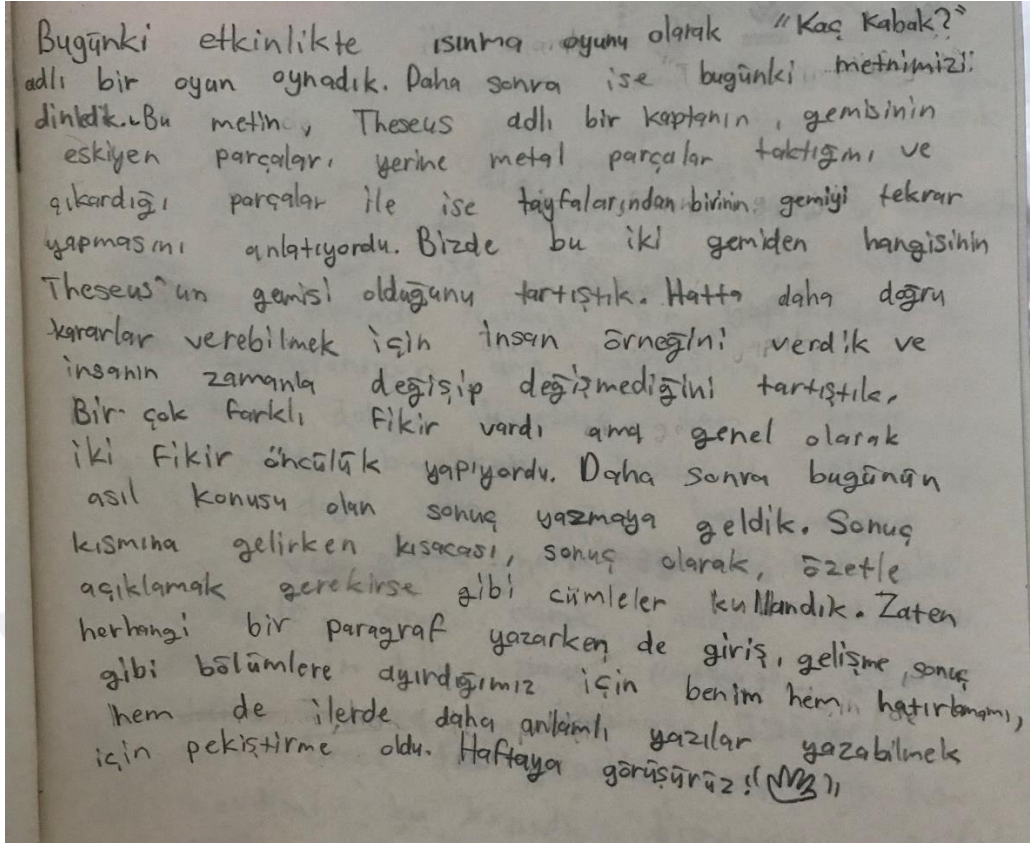
“Derste tartışmacı bir yazının sonuç paragrafını nasıl yazacağımız hakkında çalışma yaptık. Sonuç paragrafına başlarken kullanabileceğimiz yapıları ve paragrafta nelerden bahsedip bahsetmememiz gerektiğini öğrendik. Her ne kadar bu hafta konuşma ağırlıklı bir ders işlemiş olsak da önceki haftalarda öğrendiklerimizi bilinçsizce konuşmalarında kullanmaya başladığımızı fark ettim. Yazılarım da ayrıca gelişmeye başladı.” (Ö11; Öğrenci Günlüğü, 27.12.2022).

Bununla birlikte bazı günlüklerde uygulamaya dair hisler şöyle ifade edilmiştir:

“Şöyle bir baktım da sürekli en sevdiğim ders bu oldu, gibi şeyler söylüyorum. Bu derste de söyleyeceğim ama gerçekten her dersimiz bir önceki dersten daha iyi. Bu da arkadaşlarımdan ve benim moralimizi yükseltiyor.” (Ö2, Öğrenci Günlüğü, 27.12.2022).

“Ders her zamanki gibi çok güzeldi. Aslında biraz üzgünüm. Gerçek anlamda alıştım ve sevdim. Yaklaşık 2 ay sonra bitmesine alışması bayağı zor olacak. Olsun, bu şekilde bu günlerin değerini biliriz.” (Ö12; Öğrenci Günlüğü, 27.12.2022).

“Dersimiz gerçekten çok güzeldi. Aynı zamanda bugünkü metnimiz şu ana kadarki en güzel metindi bence. Ders eğlenceli ve hızlı geçti.” (Ö4; Öğrenci Günlüğü, 27.12.2022).



Fotoğraf 14. Öğrenci günlüğünden bir kesit

Ders esnasında yapılan gözlemlerden, öğrencilerin çalışma kağıtlarından, araştırmacı günlüğünden ve öğrenci günlüklerinden de anlaşılabilecek üzere uygulama beklenen seyre uygun bir şekilde ilerlemektedir. Bununla birlikte araştırmacı kullanılan yöntemin yazma sürecinde zincirleme bir etki ortaya koyduğunu fark etmiştir. Yöntemin farklı bakış açılarını ortaya çıkarmaya uygun yapısı düşüncelerin olgunlaşmasına, esneyen ve olgunlaşan düşüncelerin ise yazıların gelişimine etki ettiği söylenebilir.

Araştırmanın uygulama sürecinin altıncı haftasında tartışmacı metinlerde sonuç bölümünün yazımını pekiştirmek amacıyla P4C yöntemi kullanılarak Arnold Lobel'in *Ayrılmaz İkili Kurbağa ve Murbağa* kitabında yer alan "Liste" isimli metin üzerinden uygulama etkinliği tasarlanmıştır. Bu tema altında bu etkinliğin gerçekleştirilme süreci betimlenmiştir.

Etkinlik 03.01.2023 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Etkinliğe geçilmeden önce hıza ve odaklanmaya dayanan "Şu, Bu, O" isimli ısınma oyunu oynatılmıştır. Oyunun ardından araştırmacı ile öğrenciler arasında önceki haftanın kısa bir tekrarı niteliğinde olan aşağıdaki diyalog gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: Geçtiğimiz hafta tartışmacı metinlerin sonuç bölümünün yazılmasında dikkat edilecek bazı noktalardan bahsetmiştik. Hatırladığınızı umuyorum. Neydi bu noktalar?

Ö3: Öğretmenim, sonuç bölümünü yazarken kısacası, sonuç olarak, özetle söylemek gerekirse gibi ifadeler kullanabileceğimizi söylemiştik.

Araştırmacı: Evet, Ö3. Tabii bu ifadeleri sadece tartışmacı metinlerin değil, tüm metinlerin sonuç bölümlerinde kullanabiliriz.

Ö5: Ayrıca sonuç kısmının tüm yazının bir özeti gibi olduğunu, ana fikri verdiğini söylemiştik.

Araştırmacı: Doğru, Ö5. Tabii, ana fikir bazen tüm metne yayılmış da olabilir. Hatta bazen ilk paragrafta da verilebilir. Bu söyledikleriniz genel anlamda sonuç bölümünün yazımıyla ilgili önemli şeyler. Peki, tartışmacı yazma özelinde eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Ö1: Tartışmacı yazma açısından baktığımızda sonuç paragrafının yazımızda savunduğumuz iddiayı desteklemesi gerekir, demiştik. Yani yazı boyunca A'yı savunup sonunda doğru olan B diyemeyiz.

Araştırmacı: Çok güzel, aferin Ö1. Demiştik ki sonuç bölümünde yazdıklarımızın iddiamızla tutarlı olması, metin boyunca savunduklarımızla çelişmemesi gerekir. Tartışmacı metin yazma özelinde baktığımızda bizim için en önemli nokta bu. Yani yazımız bittiğinde, metnimize şöyle bir göz gezdirdiğimizde savunduklarımız ile sonuç bölümümüzün tutarlı olmasına dikkat etmeliyiz.

Bu diyalogların ardında araştırmacı öğrencilere şu açıklamada bulunmuştur: “Bu hafta, geçen hafta öğrenmiş olduğumuz sonuç bölümünün yazımı üzerinde duracağız. Bunun için sizlere daha önce de içerisinden bir metin işlemiş olduğumuz Kurbağa ve Murbağa serisinden farklı bir metin getirdim. Bu haftaki felsefi soruşturmamızı bu metin üzerinden gerçekleştireceğiz.”

Açıklamanın ardından araştırmacı “Liste” adlı metnin bir bölümünü okumuş ve öğrencilerin verileri kavrayabilmesi için onlara öncelikle şu soruyu yöneltmiştir: “Murbağa’nın listesinde hangi işler var?”

Ö8: Uyanmak, giyinmek, kahvaltı etmek, Kurbağa’nın evine gitmek, Kurbağa ile yürüyüşe çıkmak, öğle yemeği yemek, öğle uykusu uyumak, akşam yemeği yemek, Kurbağa ile oyun oynamak ve uyumak.

Araştırmacı: *Tamam, güzel. Benim şimdi sizlere asıl sormak istediğim şu: Sizce liste yapmak hayatın doğal akışını bozar mı?*

Ö2: *Bence bozmaz, doğal akış rutinlerden oluşuyor zaten. Bütün bunlar olması gereken şeyler.*

Ö8: *Katılmıyorum, diyelim ki Kurbağa ve Murbağa'nın yaşadığı yere bir defaya mahsus bir sirk geldi. Listeye uymak için gidemeyecekler mi?*

Araştırmacı: *Şimdi sen böyle deyince Ö2'in söyledikleriyle beraber düşündüm. Böyle bir durumda doğal akış; Ö2'in söylediği gibi uyumak, yemek yemek, yürüyüş yapmak vs. rutinlerimiz mi yoksa senin dediğin gibi bir kereliğine gelen bir sirk ya da gün içinde aniden gelişen bir olay mı?*

Ö5: *Hocam ben Ö8 gibi düşünüyorum. Çünkü doğal akış dediğimiz şeyde bizden bağımsız olarak gerçekleşen şeyler vardır. Yani biz gündelik hayatımızı yaşarken ortaya çıkan her şey. Bu yüzden de planlar veya listeler doğal akışı bozar.*

Ö4: *Neden bozsun ki? Örneğin Murbağa listeye “uyanmak” yazmasa uyanmayacak mıydı? Listeler ya da planlar akışı bozmaz, sadece düzenler. Duruma göre listeye eklemeler ya da çıkarmalar yapılabilir.*

Ö2: *Evet, öğretmenim. Sonuçta sirke gitmek isterlerse yürüyüşten sonra gidebilirler. O listede saat sınırlaması yok zaten.*

Araştırmacı: *Sadece o liste üzerinden düşünmeyelim bence. Biraz daha geniş bir çerçeveden bakalım. Bizim hayatımızda da planlar ya da listeler doğal akışı bozar mı?*

Ö5: *Bozar hocam. Diyelim ki akşam etüdüm var. Ama babaannem de bizi çağırdı evine. Bu durum dolayısıyla gidemem.*

Ö11: *Ben çoğunlukla Ö5 gibi düşünmekle beraber; listeler doğal akışı, doğal akış da listeleri bozar diyorum. Babaanneye gidersen listeyi bozarsın, etüde katılırsan doğal akışı.*

Ö2: *Ben konuşmalar esnasında şöyle bir düşündüm de aslında günlük rutin olarak yaptığımız şeyler haricinde ortaya çıkan durum veya olaylar doğal akışı bozuyor bence. Eğer plan veya liste yapmak doğal akışa bir müdahale ise biz de doğal akışa bir müdahaleyiz.*

Araştırmacı: *Biraz daha açar mısın Ö2, ne demek istedin?*

Ö2: *Yani o listeleri, planları yapan biziz sonuçta. Biz doğal akışın bir parçası değil miyiz?*

Araştırmacı: *Bilmem, parçası mıyız sizce?*

Ö12: *Bence değiliz, çünkü biyolojik saatimize göre hareket etmiyoruz. Güneş doğdu deyip uyanmıyoruz ya da karanlık olunca uyumuyoruz. Saati kurup kalkıyoruz, karanlık bile olsa. Akşamları ışığı açıp uyanık kalmaya devam ediyoruz. Yani doğal olanı yapay hale getiriyoruz.*

Ö11: *Ben buna katılmıyorum. Bence biz o doğal akışın bir parçasıyız ama nasıl desem onu belirleyen konumundayız. Yani o akışın aktif bir parçasıyız. O yüzden de hepimizin hayatının doğal akışı az çok birbirinden farklı.*

Ö8: *Ö11 belirleyen konumunda olduğumuzu söyledi. Ama bir şey üzerinde karar verebiliyorsak, bir şeyi değiştirebiliyorsak bunun doğal akış olduğunu söyleyebilir miyiz? O doğal bir akış değil bizim belirlediklerimiz.*

Araştırmacı: *Aslında eğer ben doğru anladıysam başta konuştuğumuz noktaya döndük gibi. Yani doğal akışın rutinlerimiz olduğunu söyleyenler hepimizin rutinleri farklı olduğu için bizi akışın parçası olarak görüyor. Doğal akışın bizim dışımızda gelişen şeyler olduğunu düşünenler ise bizim yaptığımız plan, liste vs. şeyleri, yani bizi doğal akışa müdahale olarak görüyor.*

İlk dersin bitimine beş dakika kala araştırmacı öğrencilere şu açıklamada bulunmuştur: *“Bu haftaki soruşturmamız doğal akış ve planlar üzerineydi. Tartışmamız, liste ya da plan yapmanın doğal akışı bozacağı veya tam tersi plan ya da listelerin doğal akışı bozmayacağı, aksine düzenleyeceği görüşlerine bağlı olarak iki temel iddia üzerine şekillendi. Ben hem merakınızı gidermek hem de yazarın bu konuya bakış açısını ortaya koymak üzere sizlere metnin devamını okumak istiyorum.”*

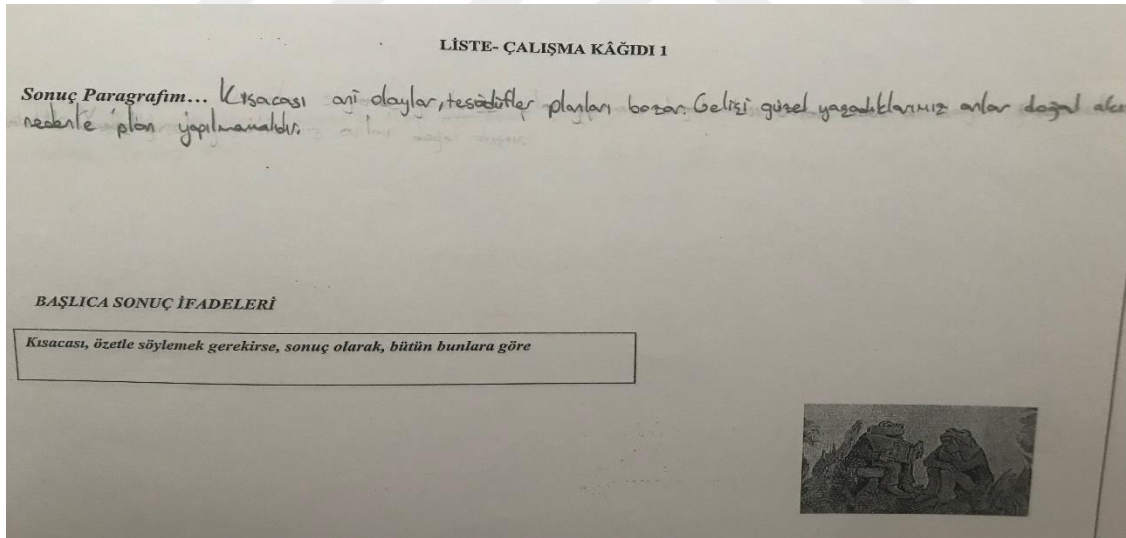
Açıklamanın ardından araştırmacı tarafından metnin devamı okunmuş ve öğrencilere son olarak şunlar söylenmiştir: *“Sanırım yazarın görüşü -sizin de anladığınız üzere- listelerin doğal akışı bozduğu yönünde. Metinde Murbağa'nın listesini kaybetmesi onun hareket kabiliyetini kısıtladığı gibi, olaylar ve hatta geçireceği gün üzerindeki hakimiyetini de kaybetmesine sebep oluyor. Gününü düzenlemek için oluşturduğu liste onun tüm yaptıklarını şekillendirip onu pasif bir duruma getiriyor. En nihayetinde liste kaybolduktan sonra hiçbir şey yapmadan öylece oturuyor gün boyu. Hem bu metinden hem de tartışmamızdan hareketle şöyle bir sonuca varmamız mümkün: Dediğiniz gibi hayatımızı düzenlemek ve zamanı etkili kullanmak için listeler yapabiliriz. Fakat bu listeler ya da planlar bizi ele geçirmemeli. Her yeni gün yeni olasılıkları da beraberinde getirdiğinden*

gerektiğinde planlarımızdan vazgeçecek ya da onları tekrar düzenleyecek kadar esnek olabilmeliyiz. Onlara sımsıkı tutunmak yerine onları bir yardımcı gibi benimsersek ortadan kaybolduklarında Murbağa gibi benimsersek ortadan kaybolduklarında Murbağa gibi ne yapacağımızı bilemez hale gelmeyiz."

Araştırmacının bu açıklamasının ardından ilk dersin bitiş zili çalmıştır. İkinci dersin başlamasıyla birlikte araştırmacı tarafından sonuç bölümünün yazımı için hazırlanmış olan etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden -önceki hafta da yaptıkları gibi- bu metinle ilgili tartışma esnasındaki iddialarını destekler nitelikte bir sonuç paragrafı yazmaları istenmiştir.

Ö11 isimli öğrenci sonuç paragrafını şu şekilde oluşturmuştur: "Özetle söylemek gerekirse planlarımız doğal akışı bozar. Çünkü planlar hayatımızı kısıtlar, yaşamımızı bir kalıba sokmamıza sebep olur." (Ö11, etkinlik kâğıdı 1).

Ö6 isimli öğrencinin etkinlik kağıdında ise sonuç paragrafı şu şekilde yer almıştır: "Kısacası ani olaylar, tesadüfler planları bozar. Gelişigüzel yaşadığımız anlar doğal akıştır. Bu nedenle plan yapılmamalıdır." (Ö6, etkinlik kâğıdı 1).



Fotoğraf 15. Öğrenci çalışma kâğıdı örneği

Öğrencilerin sonuç paragraflarını okumasının ardından araştırmacı şu açıklamalarda bulunarak dersi tamamlamıştır: "Arkadaşlar bu haftaki uygulamamızla beraber tartışmacı yazmanın son elementini tamamlamış olduk. Bundan sonraki haftalarda soruşturma esnasında öğrenmiş olduğumuz bu elementleri yazılarımızda uygulamaya çalışacağız. Bununla beraber bazılarınız günlüklerinde veri kısmını oluştururken zorlandığını yazmış.

Bu kısmı daha kolay yazabilmeniz için haftaya bazı stratejilerden de bahsedeceğim. Çok keyifli bir dersti. Özellikle P4C uygulamalarımız esnasında ben de sizler sayesinde tartıştığımız konularla ilgili çok farklı bakış açıları elde ettim. Bu soruşturmalar esnasında bana kattıklarınız için hepinize teşekkür ederim.”

Araştırmacı 6. haftanın uygulamasıyla ilgili günlüğünde şu satırlara yer vermiştir: “P4C uygulamaları çalışmanın başlangıcındaki tahminlerimin ötesine geçti. Öğrenciler düşünme ve düşündüklerini ifade etme konusunda oldukça istekli. Herhangi bir Türkçe dersinde hazırlık çalışmalarını yaparken veya metin altındaki açık uçlu soruları cevaplatırken bu düşünme ve ifade etme süreçlerini oluşturmakta oldukça zorlanıyorum. Çalışma esnasındaki gözlemlerim bana bunun iki sebebi olabileceğini gösteriyor: İlki, metin altı sorularda ya da hazırlık çalışmalarında birdenbire başlayan bir ‘düşünmeyi dikte etme süreci’ var. Fakat P4C uygulamalarında basit, alelaide, çoğu zaman cevabı çok netmiş gibi görünen bir soruyla başlıyoruz. Bu durum çocukta ‘düşünmenin huzursuzluğunu’ oluşturmuyor. Sonra da düşünme süreci sarmal bir şekilde derinleşerek ilerliyor. Çocuk zihinsel olarak zorlandığını hissetmiyor. İkincisi ise önceki haftalarda da tespit ettiğim gibi metinlerin çok iyi işlemesi. Metinler hiçbir şeyi dikte etmiyor, hiçbir açık iletisi yok. Bunlarla beraber çocuklar için ilgi çekici. Öyle ki Türkçe derslerinde işlediğimiz bir metni ertesi hafta hatırlamazken bu uygulamalarda kullandığım metinleri çok net bir şekilde haftalar sonra bile hatırlıyorlar. Metinler gerçek bir ‘katalizör’ görevi görüyor.

Bu haftaya kadar gerek geçerlilik komitesi ile yaptığım görüşmelerde gerekse bireysel gözlemlerimde sürecin oldukça iyi işlediğini gördüm. Bu haftadan itibaren P4C uygulamaları son buluyor. Tartışmacı yazma elementlerinin öğretilmesinde ne derece etkili olduğunu görebilmek için önümüzdeki iki hafta boyunca tüm elementleri kullanarak tartışmacı metinler yazacağız. Böylece yöntemin işlerliği tüm boyutları ile ortaya çıkmış olacak.” (Araştırmacı Günlüğü, 03.01.2023).

6. hafta uygulaması öğrencilerin günlüklerinde şöyle yer bulmuştur:

“Bu ders, önceki derslerde başka bir hikayesini dinlediğimiz bir kitaptan ‘Liste’ diye bir hikâye dinledik. Dersin çoğunda konuşma yaptık. Böyle yorumlamaya açık konular ve birbirini dinleyen insanların bulunduğu bir ortam olunca insanın konuştuğu konuşası geliyor.

Tartışmadan sonra yine sonuç paragrafı ile alakalı çalışma yaptık. Parçalar yerine oturmaya başladı, tam bir metin yazacağımız zaman eskisi kadar zorlanacağımızı

sanmıyorum. Veri kısmını biraz kafamda oturtmam gerekebilir, onun haricinde karşı iddiayı çürütmekte güçlük çekmeyeceğim.

Ders güzeldi. Hakkında tartışacağımız son metni bu hafta dinlediğimiz için üzgün olsam da yazılarımın – özellikle tartışmacı yazılarımın- geliştiğini ve gelişeceğini düşünmek beni teselli ediyor.” (Ö11; Öğrenci Günlüğü, 03.01.2023).

“... Daha sonra bugünkü kısa ama çok güzel olan metnimizi dinledik. Kurbağa ile Murbağa kitabının hikayelerinden birini etkinliğin 3. haftasında dinlemiştik. Bu hafta ise ‘Liste’ adlı bir hikayesini dinledik. Bu metinde Murbağa bir yapılacaklar listesi oluşturuyor ama karşısına çıkan engellerden dolayı listesine tam olarak uyamıyor. Bizde bu konu hakkında plan yapmanın doğal akışı bozup bozmayacağını tartıştık ve geçen hafta öğrendiğimiz gibi bu sebeple, sonuç olarak tarzı kelimelerle bu metin için bir sonuç paragrafı yazdık. İki hafta boyunca bu konunun üstünde durmamız bence hem pratik yapmamı hem de kendimi bu konuda birazcık olsun geliştirmemi sağladı.” (Ö3; Öğrenci Günlüğü, 03.01.2023).

Uygulama sırasındaki gözlemlerden, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden hareketle uygulamanın hedeflenen kazanımlara ulaştığı görülmektedir. P4C tartışmacı yazmanın her bir her bir elementinin öğrenilmesinde işlerliğini ortaya koymuştur. Tam bir tartışmacı yazma metninin yazımında ne kadar etkili olacağı önümüzdeki iki hafta boyunca yapılacak olan yazma etkinlikleri esnasında net bir şekilde anlaşılabilir. Öğrenci günlüklerinden ve uygulama gözlemlerinden hareketle yöntemin öğrencileri yazmaya teşvik ettiği ve yazma konusunda onları daha özgüvenli hale getirdiği söylenebilir.

4.1.2.4. Çocuklar İçin Felsefe yöntemi kullanılarak öğretilen tartışmacı metin elementlerinin pekiştirilmesi ve tartışmacı yazma uygulamaları

Araştırmanın uygulama sürecinin yedinci haftasına gelindiğinde tartışmacı yazmanın tüm basamakları P4C yöntemi kullanılarak çeşitli etkinliklerle öğretilmiştir. Yedinci haftada öğrencilerin bu elementlerin ne kadarını öğrenebildiğini ve bu elementleri yazılarında ne ölçüde kullanabildiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda uygulamanın değerlendirme süreci aşağıda gösterilmiştir.

Etkinlik 10.03.2023 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk ders saatinde araştırmacı sınıfa “Televizyon ve Çocuk Gelişimi” isimli bir tartışmacı metin

getirmiş ve ardından öğrencilere şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Bildiğiniz üzere önceki haftalarda tartışmacı yazmanın elementlerini tek tek görmüştük. Bu hafta size bir tartışmacı metin örneği getirdim. Sizlerden istediğim bu metin üzerinde öğrendiğiniz elementleri ayırtırmamız. Getirmiş olduğum renkli kalemlerle her bir elementi içeren paragraf yahut cümleleri çizmenizi ve karşısına tartışmacı metnin hangi elementi olduğunu yazmanızı istiyorum.”*

Bu açıklamanın ardından öğrencilere metni içeren kâğıt dağıtılmıştır ve öğrenciler elementleri renkli kalemlerle işaretlemiştir. Uygulama sonrası araştırmacı tarafından kâğıtlar incelendiğinde katılım gösteren 12 öğrencinin tamamının verileri doğru belirlediği, 9 öğrencinin karşı iddiayı doğru belirlediği, 3 öğrencinin ise karşı iddia ile karşı iddianın destek gerekçesini ayırtıramadığı, 8 öğrencinin karşı iddianın ilk destek gerekçesini doğru belirlediği, 11 öğrencinin karşı iddianın ikinci destek gerekçesini doğru belirlediği, 9 öğrencinin ilk çürütme gerekçesini doğru belirlediği, 11 öğrencinin ikinci çürütme gerekçesini doğru belirlediği, 8 öğrencinin iddiayı doğru belirlediği, 9 öğrencinin ise iddianın ilk ve ikinci destek gerekçelerini doğru belirlediği, 12 öğrencinin tamamının koşullu kabulü ve sonucu doğru belirlediği görülmüştür. 8 öğrencinin ise tüm elementleri doğru belirlediği tespit edilmiştir.

TELEVİZYON VE ÇOCUK GELİŞİMİ

Beyin hücreleri (nöronlar), insan doğmadan önce oluşur. Beynimizin asıl işlevi olan düşünme, anımsama, duygusal ve sosyal davranışlar ise doğumdan sonra gelişir. Doğumdan sonra nöronlar arası bağlantılar (synapses) oluşmaya başlar. İlk bir yıl içerisinde milyonlarca bağlantı oluşmuş olur. Bu dönemde her türlü uyarıcıya karşı dikkatli olan çocukların özellikle sesli ve görüntülü bir uyarıcı olarak televizyona karşı hassas olmaları son derece normaldir.

Veri 1

20. yüzyılın en önemli buluşlarından biri olan televizyon, artık her evin vazgeçilmez araçlarından biri haline gelmiştir. Çocukların bebekliklerinden itibaren evdeki zamanlarının büyük bir bölümünü televizyon karşısında geçirmesi, televizyonu çocuklar için hayatın ayrılmaz bir parçası haline getirmektedir. Öte yandan televizyonun renkli ve hareketli dünyası, televizyon kanallarının yayın akışlarının bir bölümünü çocuklara yönelik programlara ayırması ve yalnızca çocuklar için yayın yapan tematik kanalların varlığı, çocuklar ile televizyon arasında, küçük yaşlardan itibaren bir ilişki kurulmasına neden olmaktadır.

Veri 2

Günümüzde pek çok anne baba, televizyonun çocuklar için çok yararlı bir araç olduğu düşüncesindedir. Bu kişilere göre televizyon, çocuğu gerçek dünyaya ait birçok ses ve görüntüyle karşılaştırarak onun dünyayı kısa sürede tanımasını sağlamaktadır.

Karşı iddia (Destek gerekçesi)

Oysa okul öncesi dönemdeki bir çocuk için tek gerçek dünya aile ortamıdır. Çocuğun dünyasına ait sesleri, gülümsemeleri, oyunları, sevgileri veya kızgınlıkları ile anne baba ve diğer aile bireyleri vardır. Çocuk için gerçek dünyada, üzerine çıkmaya çalıştığı kanepeler, oynadığı oyuncaklar, yemeğini yediği tabak, bir tarafı kırıldı diye ağladığı oyuncakları vardır. Televizyon, çocuğun hiç görmeyeceği bir adada dans eden insanları, bir iş yerinde geçen ayak oyunlarını veya aşk dedikodularını ekrana getirir de bunlar çocuğun gerçek dünya ile irtibat kurmasını sağlamaz.

Çürütme gerekçesi ①

Çocukların televizyon izlemesinin yararlı olduğunu savunanlar televizyonun çocuğun kelime hazinesini ve dil gelişimini hızlandırdığını ifade etmektedirler.

Karşı iddia (Destek gerekçesi)

Oysa ABD’de üç yaşındaki çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, son iki yılda günde ortalama 3 saat televizyon izleyen çocukların kelime dağardığı, izlemeyenlerden yaklaşık %20 oranında daha zayıftır. Ayrıca televizyona maruz kalan 12-36 aylık çocukların hafıza, dikkat ve odaklanma becerisi bakımından televizyonla tanışmayan çocuklara göre dezavantajlı olduğu bulunmuştur.

Çürütme gerekçesi ②

Televizyon, çocukların zihinsel ve ruhsal gelişimini son derece olumsuz etkilemektedir.

iddia

Televizyon çocuğun zihinsel prensiplerine aykırı prensiplerle çalışır. Bir bebeğin görsel olarak derinlik, boyut, perspektif farklılıklarını anlaması zihinsel gelişiminde çok önemli bir aşamadır. Oysa televizyondaki görüntüler bebeklerin boyut farklılıklarını anlamasını zorlaştırır. İki boyutlu bir çizim ile üç boyutlu gerçek bir nesne arasındaki farkı bebekler televizyondan öğrenemezler. Televizyonda derinlik yoktur. Bebekler televizyonda hangi nesnenin daha uzak hangisinin daha yakın olduğuna karar veremez. Bebekler televizyon ekranında gördüğü şeyleri ayrı ayrı figürler olarak değil, bir bütün olarak algılarlar. Bu yüzden ekrandaki figürleri takip edip izlemek yerine, ekranın tamamına adeta hipnoz edilmişçesine boş gözlerle dalıp giderler.

Destek Gerekçesi ③

Fotoğraf 16. Öğrenci etkinlik kâğıdı örneği

Uygulamanın ilk ders saatinin ikinci yarısında araştırmacı tarafından öğrencilere şu açıklamalarda bulunulmuştur: “Geçen haftalarda günlüklerinizde yazma esnasında verileri oluşturmakta zorluk çektiğinizi belirtmiştiniz. Ben de bu sebeple yazıya başlamakta zorluk çektiğinizi fark ettim. Bu yüzden bu hafta belirlediğim konu ile ilgili tartışmacı bir yazıya başlamadan önce size bir yazmaya hazırlık tekniğinden bahsetmek istiyorum. Bu teknik basit, zevkli ve oldukça sık kullanılan bir tekniktir. Adını daha önce duymuş ve bazı

derslerinizde uygulamış olabilirsiniz. Tekniğimiz beyin fırtınası. Bu teknikte üzerine yazı yazacağımız konunun anahtar kelimesini merkeze yazıyoruz. Ardından bu kelimenin bize çağrıştırdığı diğer kelimeleri merkezden oklar çıkararak yazıyoruz veya alt alta listeliyoruz. Bu kelimeler bazen uzak ya da saçma gibi durabilir. Ama önemli değil. Aklımıza gelen her kelimeyi yazıyoruz. Daha sonra bu kelimelerin içinden yazımızda kullanabileceklerimizi seçip başına işaret koyuyoruz. Ve bu kelimelerin geçtiği cümleler kuruyoruz. Bu hafta ‘Para kazanılır kazanılmaz harcanmalı mı yoksa biriktirilmeli mi?’ konusunda tartışmacı bir metin yazacağız. Bu yüzden sizlerden yazı yazacağınız kâğıdın bir köşesine parayla ilgili beyin fırtınası yapmanızı istiyorum.”

Araştırmacının bu açıklamasının ardından öğrenciler paranın kendilerinde çağrıştırdığı kelimeleri etkinlik kağıtlarına yazmışlardır. Daha sonra ilk dersin bitiş zili çalmış ve öğrenciler teneffüse çıkmışlardır.

Ders sonrası araştırmacı tarafından etkinlik kağıtları incelendiğinde Ö3 isimli öğrencinin para kelimesinin kendisinde çağrıştırdığı kelimelere kâğıdında şöyle yer verdiği görülmüştür:

“Para: dolar, iş, yemek, içecek, ev, eşya, satın almak, kâğıt para, bozuk para, zengin, fakir, araba, banka, bankamatik, hastane, sağlık, kıyafet, toplu taşıma, rahat.” (Ö3 etkinlik kâğıdı 1).

İkinci dersin başlangıç zilinin çalmasıyla birlikte araştırmacı şu açıklamalarda bulunarak uygulamayı başlatmıştır: *“Arkadaşlar, size bir önceki ders saatinde verdiğim kâğıdın haricinde bir etkinlik kâğıdı daha vereceğim. Bu kâğıt, tartışmacı yazma planınızı oluşturmanız için. Bu kâğıda tartışmacı yazmanın elementlerini yazıp karşısına da bugün yazı yazacağımız konu özelinde her bir elementin cümlelerini kurmanızı istiyorum. Bu planı oluşturup bu cümleleri bir akış içerisinde yazdıktan sonra metin kendiliğinden ortaya çıkmış olacak. Ayrıca bu plan size nerelerde paragraf başı yapmanız gerektiği ile ilgili ipuçları da verecektir.”*

Araştırmacının bu açıklamasının ardından öğrenciler öncelikle tartışmacı yazma planını oluşturmuş daha sonra ise bu planı bir yazı metni haline dönüştürmüşlerdir. Ders sonrası araştırmacı tarafından bu metinler incelendiğinde Ö10 isimli öğrencinin planının veri elementine şunları yazdığı görülmüştür: *“Para, günlük hayatta bir şeyler satın almakta kullanılan kâğıt veya metal eşyadır.” (Ö10, etkinlik kâğıdı 1).*

Ö12 isimli öğrenci ise planının veri kısmını şu şekilde oluşturmuştur: *“Para hayatta önemli bir faktördür. Para yaşamımızı devam ettirmemizi sağlar. Para isteklerimizi ve ihtiyaçlarımızı almaya yarayan bir materyaldir.”* (Ö12, etkinlik kâğıdı 1).

Etkinlik kağıtları incelendiğinde öğrencilerin tamamının veri elementini anladığı ve yazılarında doğru biçimde kullanabildiği görülmüştür. Bununla birlikte verilerde kullandıkları cümlelerin genellikle paranın tanımı üzerinde yoğunlaştığı, veriyi çeşitlendirememelerinden dolayı bazı öğrencilerin iddiaya geçerken cümleler arasında bağlantı kopuklukları yaşadığı tespit edilmiştir.

Kağıtlar incelendiğinde Ö3 isimli öğrencinin kağıdında karşı iddiaya ve karşı iddianın destek gerekçesine şöyle yer verdiği görülmektedir: *“Bazı bireyler kazanılan paranın hemen harcanması gerektiğini düşünüyor. Paranın her zaman bulunmadığını ve bulunduğunda keyfinin çıkarılması gerektiğini söylüyorlar.”* (Ö3, etkinlik kâğıdı 1).

Karşı iddia ve karşı iddianın destek gerekçesi Ö4 isimli öğrencinin kağıdında ise şöyle yer bulmuştur: *“Fakat bazı insanlar böyle düşünmüyor. Onlar paranın alır almaz harcanması gerektiğini ve paranın istenildiği gibi harcanabileceğini düşünüyorlar. Onlara göre dünyaya bir kere geliyoruz ve paramızı istediğimiz gibi harcamalıyız.”* (Ö4, etkinlik kâğıdı 1).

Öğrencilerin tamamının kağıtlarında karşı iddiaya belirgin bir şekilde yer verdiği ve bu iddialarla tutarlı destek gerekçeleri oluşturdukları ve genellikle gerekçelerini düşünceyi geliştirme yollarından *“örneklendirme”* ile ifade ettikleri görülmüştür.

Yazısında paranın kazanılır kazanılmaz harcanması gerektiğini savunan Ö8 isimli öğrenci paranın biriktirilmesi yönündeki karşı iddiaya çürütme gerekçesi olarak şunu yazmıştır: *“Paranın ileride işimize yarayacağını düşünüyorlar fakat ‘Yaşamak Güzel Şey’ filmindeki gibi kurtulamayacağımız bir hastalığa yakalanırsak o para hiçbir işimize yaramaz.”* (Ö8, etkinlik kâğıdı 1).

Araştırmacı kağıtları incelerken öğrencilerin önemli bir kısmının kendi iddialarının destek gerekçesi ile karşı iddianın gerekçelerini çürütmek için kullandıkları gerekçeyi karıştırdıklarını gözlemlemiştir. Öğrencilerin bir kısmı yazılarında iddialarını desteklemek için kullandıkları gerekçelerle çürütme gerekçelerinin aynı olduğunu belirtmiştir. Bu durum, eğer karşı tarafın iddiasının gerekçesiyle birebir örtüşür şekilde ise bir sorun oluşturmamaktadır. Fakat bazı kağıtlarda karşı tarafın iddiasını çürütmek için yazılan

gerekçe aslında karşı iddiayı çürütmemekte, yazarın kendi iddiasını desteklemektedir. Bu yüzden kağıtların bir kısmında mantıksal açıdan bazı tutarsızlıklar saptanmıştır.

Ö11 isimli öğrenci yazısında iddiasına ve gerekçelerine şöyle yer vermiştir: *“Para kazanılır kazanılmaz harcanmamalı, biriktirilmelidir. Parayı şimdi istediğimiz saçma yahut gereksiz şeylere harcamaktansa biriktirip gelecekte istediğimiz şeyleri beklemek zorunda kalmadan satın almak daha iyidir. Ayrıca bir gün paraya ihtiyacımız olduğunda, bir köşede biriktirdiğimiz az veya yüklü miktarda kendi paramızı kullanarak bu durumdan kurtulmak varken neden borç batağına girmeyi tercih edelim?”* (Ö11, etkinlik kâğıdı 1).

Etkinlik kağıtlarında öğrencilerin çoğunun iddialarına kesin ve net ifadelerle yer verdiği ve çeşitli gerekçelerle iddialarını desteklemiş olduğu görülmüştür. Bazı kağıtlarda ise iddia belirtilirken *“sanki, gibi, daha iyi olabilir”* gibi muğlak ve iknadan uzak ifadelere yer verildiği saptanmıştır.

Tartışmacı yazmada ana bir element olmayan koşullu kabule Ö6 isimli öğrenci yazısında şöyle yer vermiştir: *“Nadiren de olsa hastalık gibi önemli şeylere para biriktirmemiz gerekebilir.”* (Ö6, etkinlik kâğıdı 1).

Aynı öğrenci sonuç paragrafını ise şöyle oluşturmuştur: *“Sonuç olarak parayı aldığımız anda harcamalıyız, atalarımızın da dediği gibi: ‘Yiyen de ölür, yemeyen de.’”*

Ö7 isimli öğrenci ise sonuç paragrafında şu satırlara yer vermiştir: *“Kısacası ayağımızı yorganımıza göre uzatmalı ve paramızı biriktirmeliyiz.”* (Ö7, etkinlik kâğıdı 1).

Kağıtlar incelendiğinde öğrencilerin hepsinin sonuç paragrafını iddiaları ile tutarlı olacak şekilde oluşturdukları ve sonuç ifadelerine yer verdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin sonuç paragrafında yardımcı düşünce mahiyetinde olan destek gerekçelerine yer vererek tekrara düştükleri tespit edilmiştir.

Dersin bitimine 5 dakika kala araştırmacı tarafından etkinlik kağıtları toplanmış ve öğrencilere şu açıklamada bulunulmuştur: *“Arkadaşlar, keyifli bir dersti. Katılımınız için hepinize çok teşekkür ederim. Haftaya da bu şekilde bir tartışmacı yazma uygulaması yapacağız. Konumuzu bugünden belirtmek istiyorum. Güzellik yarışmaları ile ilgili bir yazı yazacağız. Sizlerden ricam, haftaya kadar bu konu ile ilgili küçük bir araştırma yapmanız. Güzellik yarışmalarının tarihçesi, toplumların güzellik algısı gibi. Kaynaklardan aldığınız yazıları, bulduğunuz fotoğrafları, güzellik yarışmalarına dair gazete ve dergi küpürlerini sınıfa getirebilirsiniz. Önce bu konu hakkında biraz konuşup birbirimizi bilgilendireceğiz. Bu sayede yazımızın veri kısmını zenginleştirebiliriz. Haftaya görüşmek üzere.”*

Böylece ikinci dersin bitiş zili çalmış ve uygulamanın yedinci haftası tamamlanmıştır. Araştırmacı dersin ardından uygulama ile ilgili izlenimlerine günlüğünde şu şekilde yer vermiştir: *“Bugün uygulamanın yedinci haftasını geride bıraktık. Çocukların kağıtları gösteriyor ki P4C yöntem olarak etkili bir şekilde işlemiş. Temel elementleri yazısında kullanmayan öğrenci yok. Bu durum oldukça sevindirici. Beni daha ziyade memnun eden ise elementlere şekilsel olarak bağlı kalmaktan öteye geçip içerik olarak da gerçek anlamda bir tartışmacı metin ortaya koyabilmeleri. Kağıtlarda bariz olan tek bir hata var. O da destek gerekçeleri ile çürütme gerekçelerinin birbirini tekrar etmesi. Fakat çocukların yaş grubunu ve sadece yedi haftadır bu uygulamayı yaptıklarını düşününce bu durumu olağan karşılıyorum. Benim açımdan en zor olan kısmını altı hafta boyunca sürdürmüş olduğumuz felsefi soruşturmalar sağladı: Bu yöntem sayesinde başkasının nasıl düşünümüş olabileceği ile ilgili de öngörülerini var. Hem kendi iddialarının destek gerekçelerine hem de karşı iddianın destek gerekçelerinin neler olabileceğine yazılarında net bir şekilde yer vermişler. Bu durum bana göre yöntemin tartışmacı yazmanın elementlerinin öğretilmesine sağladığı katkıdan sonra ikinci en önemli çıktısı.*

Ayrıca çocukların yazmaya karşı olan tutumunda oldukça olumlu gelişmeler var. Ne yapacaklarını biliyorlar. Takip etmeleri gereken belli başlı basamakları yazma planları ile oluşturuyorlar. Böylece yazının ana hatları ortaya çıkıyor ve onlar bomboş bir kâğıda uzun uzun bakmıyorlar.” (Araştırmacı Günlüğü, 10.03.2023).

Ö2 isimli öğrencinin günlüğünde yer verdiği şu satırlar araştırmacının günlüğünü destekler niteliktedir: *“Bir metin yazmadan önce taslak hazırlamak bence yazıyı yazarken çok kolay oluyor çünkü önceden hazırlanmış olduğu için yazıyı yazarken zorluk çekmiyorsun. Hatta bence veri kısmına girebilecek şeyleri hazırlamak çok çok daha iyi oluyor.”* (Ö2, Öğrenci Günlüğü, 10.03.2023).

Ö11 isimli öğrencinin günlüğünde de araştırmacının gözlemlerini destekleyen ifadelerle rastlanmıştır: *“Aslında yazıyı yazarken daha çok zorlanacağımı düşünmüştüm. Ama derste çok daha kolay oldu. Tek yapılması gereken taslağını bir kâğıda veya yalnızca kafanda kurmak, gerisi kendiliğinden geliyor.”* (Ö11, Öğrenci Günlüğü, 10.03.2023).

Ö1 isimli öğrencinin günlüğü ise araştırmacının günlüğünü farklı bir açıdan desteklemiştir: *“Bugünkü dersimizde, işlediğimiz konuları normal hayatta da kullandığımızı fark ettim. Bir şeyi savunurken de çürütürken de hep öğrendiğimiz konulardan yardım alıyoruz. Bir*

metin yazarken artık ilk önce metni kendi içimde kuruyorum, sonra kâğıda aktarıyorum.”
(Ö1, Öğrenci Günlüğü, 10.03.2023).

Gerek etkinlik kağıtları gerek araştırmacı günlüğü gerekse öğrenci günlükleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin tartışmacı yazma elementlerini belirlemede ve bu elementleri yazılarında kullanmada başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bir ön değerlendirme niteliği taşıyan bu derste katılım gösteren 12 öğrenciden 8 tanesinin verilen metindeki tüm tartışmacı yazma elementlerini doğru şekilde ayrıştırdığı görülmüştür. Bu sayı, yüzdelik olarak 66.67’ye karşılık gelmektedir. Bu bulgulardan hareketle bir yöntem olarak P4C’nin tartışmacı yazma elementlerinin öğretilmesi konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Uygulamanın son haftasına gelindiğinde tartışmacı yazma elementlerinin kullanımını pekiştirmek ve öğrencilere bu doğrultuda tartışmacı yazma denemesi yaptırmak amaçlanmıştır.

Etkinlik 17.03.2023 tarihinde iki ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Etkinliğin ilk ders saatinde araştırmacı öğrencilere şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Sevgili arkadaşlar, bugün bildiğiniz gibi uygulamamızın son haftası. Çok keyifli ve eğlenceli geçen bir süreci geride bırakıyoruz. Bu beraber son çalışmamız olacak. Geçen hafta bu çalışmamız için biraz araştırma yapmanızı istemiştım. Gördüğüm kadarıyla hazırlıklı gelmişsiniz. Bu haftaki tartışmacı yazma konumuz ‘Güzellik yarışmaları yasaklanmalıdır/yasaklanmamalıdır.’ Yazmaya başlamadan önce biraz güzellik kavramından ve bu yarışmalarınız tarihçesinden bahsedelim.”*

Bu açıklamanın ardından öğrenciler ile araştırmacılar arasında şu diyaloglar gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: *Evet, Ö12 neler buldun bakalım?*

Ö12: *Hocam, ilk güzellik yarışması Belçika’da ‘Concours de Baute’ adıyla düzenlenmiş. Yarışmanın birincisi ise Bertha Soucaret olmuş. İlk uluslararası yarışma ise Londra’da yapılmış.*

Araştırmacı: *Tamam, ekleme yapmak isteyen var mı?*

Ö3: *Ayrıca dünya güzeli seçilen ilk Türk Keriman Halis’tir.*

Araştırmacı: *Evet. Peki sizce devletler böyle bir organizasyona neden ihtiyaç duymuş olabilir?*

Ö8: Eski Yunan'da böyle bir efsane varmış hocam, ondan esinlenmiş olabilirler. Bir gelenek haline gelmiştir.

Ö5: Ayrıca ülkelerine prestij kazandırmayı ve ülkelerini tanıtmayı amaçlamış da olabilirler. Eurovision ve dünya spor olimpiyatları da o amaçlarla yapılıyor sonuçta.

Araştırmacı: Haklısın, yarışmaların ülkelere bu tür bir artısı olabilir.

Ö10: Ama bence güzellik kraliçesi çok da güzel değil hocam.

Araştırmacı: Şimdi birçok kişiye çok güzel gelmiyor olabilir ama o zaman için çok güzel buluyorlar demek ki.

Ö2: Hocam zaten o zamanki güzellik algısı ile şimdiki çok farklı. Mesela şimdi bir kadın çok zayıf olduğunda güzel kabul ediliyor ama o zaman zayıf olmak hastalık olarak kabul ediliyormuş.

Araştırmacı: Evet, dönemlere göre toplumların güzellik algısı değişimlere uğramış.

Ö11: Ama her dönemde kadınlar güzel görünmek uğruna çok büyük acılar çekmiş. Bir kitapta okumuştum. Eski dönemde Çinliler lotus dedikleri bir yöntem uyguluyormuş. Çin'de o dönemler ayakların küçük olması güzellik göstergesi kabul ediliyormuş. Bu yüzden çocuklar doğar doğmaz ayakları sıkı sıkı bağlanıyormuş. Bu durum ilerde birçok kadının sakat kalmasına sebep olmuş. Yine aynı kitapta başka ilginç bir şey daha okumuştum. Eskiden Avrupa'da kadınların cildinin porselen gibi pürüzsüz olması kabul görüyormuş. Bu yüzden kadınlar ciltlerini beyaz ve pürüzsüz göstermek için içeriği kurşun olan maddeler sürüyormuş yüzlerine. Zamanla bu maddeler yaralara ve ciltte dökülmelere sebep olmuş. Kadınlar bu yaraları kapatmak için bu maddeden daha çok sürmeye başlamış. Bu durum çok ciddi sağlık sorunlarına yol açmış hatta ölümlerle sonuçlanmış.

Araştırmacı: Evet haklısın Ö11. Tarih boyunca kadınlar kendilerini güzel olmak konusunda baskı altında hissetmiş.

Ö7: Günümüzde de hissediyorlar bence hocam. Herkes bir dizi estetik ameliyat yaptırıyor ve sonuçta da hepsi birbirine benziyor.

Ö1: İşte güzellik yarışmaları da bunu besliyor hocam bence. Güzel olan budur, diyorlar. Biz de o kişiye benzeyen kişilerin güzel olduğunu düşünüyoruz farkında olmadan.

Araştırmacı: Ö1 bunları söyleyerek iddian için güzel bir gerekçe bulmuş oldun bence.

Bu diyalogların ardından araştırmacı öğrencilere şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Arkadaşlar yarışmalar ve güzellik konusunda epeyce konuştuk. Ekleyeceğiniz başka bir şey yoksa ikinci ders saatimizde iddianız doğrultusunda yazılarınızı yazmaya başlarsınız diye düşünüyorum.”*

Araştırmacının bu açıklamasının ardından ilk dersin bitiş zili çalmış ve öğrenciler teneffüse çıkmıştır.

İkinci ders saatinin başlamasının ardından öğrencilere etkinlik kağıtları dağıtılmış ve ders saati boyunca öğrenciler verilen konu ile ilgili yazılarını yazmıştır. Dersin bitimine 5 dakika kala araştırmacı kağıtları toplayarak öğrencilerle şöyle bir konuşma gerçekleştirmiştir: *“Dersimizin haricinde sizlerle böyle bir uygulamada bir araya gelmek beni çok mutlu etti. Süreç boyunca ben çok keyif aldım. Dilerim sizler için de düşündürücü, öğretici ve zevkli bir deneyim olmuştur. Katılımınız ve bana öğrettikleriniz için her birinize ayrı ayrı teşekkür ederim.”* Bu konuşmanın ardından zil çalmış ve uygulamanın son haftası tamamlanmıştır.

Ders bitiminde araştırmacı etkinlik kağıtlarını incelediğinde öğrencilerin artık yazının veri elementini oluşturmakta zorlanmadığını gözlemlemiştir. Ö3 isimli öğrenci yazısında veri olarak şunlara yer vermiştir: *“Güzellik insanların zevkine, bakış açısına göre değişen bir kavramdır. Bu yüzden güzellik bir kalıp olarak değil, çoğunluğun genel fikrine göre değerlendirilir.”*

Ülkemizde ilk olarak 3 Temmuz 1932 yılında Keriman Halis’in birinciliği ile başlayan güzellik yarışmaları hala devam etmektedir.” (Ö3, etkinlik kâğıdı 1).

Ö4 isimli öğrenci ise yazısının veri kısmına şunları yazmıştır: *“Bildiğiniz üzere geçmişten beri özellikle de günümüzde güzellik yarışmaları çok yaygın durumda. Peki nedir bu güzellik yarışmaları? Güzellik yarışmaları genel olarak kadınların fiziksel özelliklerinin ön planda tutularak değerlendirildiği ve genellikle kadınların dış görünüşlerine göre sınıflandırıldığı yarışmalardır.”* (Ö4, etkinlik kâğıdı 1).

Kağıtlardaki karşı iddia ve karşı iddianın destek gerekçeleri incelendiğinde öğrencilerin tamamının bu elementlere yazılarında tam ve net bir şekilde yer verdiği tespit edilmiştir. Bu elementler Ö12 isimli öğrencinin etkinlik kâğıdında şöyle yer bulmuştur: *“Bazı bireyler güzellik yarışmalarının yapılmasını gerekli buluyorlar. Çünkü bu yarışmaların moda ya katkı sağladığını düşünüyorlar. Ayrıca yarışmacıların yanı sıra jüriler de daha çok tanınıp ünleniyor.”* (Ö12, etkinlik kâğıdı 1).

Kağıtlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunun kağıdında karşı iddiayı çürütme gerekçelerine yer verdiği bazılarının ise sadece kendi iddialarını desteklemekle yetindiği belirlenmiştir. Ö4 isimli öğrenci karşı iddiayı çürütme gerekçesi olarak kağıdına şunları yazmıştır: *“Bazı insanlara göre ise güzellik yarışmaları çok normal çünkü bu güzellik yarışmaları sayesinde genç kızlar yeteri kadar para ve harçlık kazanıyorlar. Fakat kadınlar bir eşya veya mal gibi sergilenemez. Her kadın özeldir ve hiçbir kadın sınıflandırılmamalıdır. Bu düşünce çok yanlış.”* (Ö4, etkinlik kâğıdı 1).

Etkinlik kağıtlarında öğrencilerinin iddialarını oluştururken ve gerekçelendirirken zorluk çekmediği görülmüştür. Fakat bazı öğrencilerin iddialarını dile getirirken *“belki, olabilir”* gibi ifadelerle yer vererek yazıyı tartışma formundan biraz uzaklaştırdıkları tespit edilmiştir. Ö11 isimli öğrencinin yazısında iddiası ve destek gerekçeleri şöyle yer bulmuştur: *“Güzellik yarışmaları yasaklanmalıdır. Çünkü bu yarışmalar kişilerin kendilerini oldukları gibi kabullenmemesine ve bedenlerini başkalarının beğenisi uğruna yeni bir forma sokmaya çalışmasına sebep oluyor. Bunu yapamayanlar ise psikolojik sorunlarla dahi karşılaşabiliyor.”* (Ö11, etkinlik kâğıdı 1).

YAZI ÇALIŞMASI

KONU: Güzellik yarışmaları yasaklanmalıdır/yasaklanmamalıdır.

GÜZELLİK VE TOPLUM

Zaman ilerledikçe, zamanla beraber değişen şeyler de olmuştur. Güzellik algısı da bunlardan biridir. Latin değişen şey, bu algının nelerden oluştuğudur.

Güzellik göreceli bir kavram olmasına rağmen, tarih boyunca insanlar - özellikle kadınlar - bu kalıplara uydurulmaya çalışılmıştır. Zaman geçtikçe güzellik yarışmaları yapılmaya başlanmıştır, kadınlar o zamanın güzellik algısına ne kadar uyduğuna göre değerlerdirilmiştir.

Kimiileri bu güzellik yarışmalarının yapılmasında bir zarar görmüyor. Genç kızların kendilerini göstermek için bir fırsatları olduğunu ve bunun ekonomik açıdan ülkenin kalkınmasını sağladığını düşünüyorlar.

Ne var ki bu yarışmalar ülke ekonomisine katkı sağlasa daht genç kızları olumsuz etkiliyor. Bu kalıplara uymayan kızlar toplum tarafından alt sınıf olarak görülüyor, dışlanıyor, diğer hemcinsleri ile aynı kefedeki tutulmuyor. Kimi zaman işe işler farklı bir boyuta taşınıyor, sırf toplumun beğenisini kazanmak için kendisine zarar verecek yollara başvuruluyor.

Güzellik yarışmaları yasaklanmalıdır. Çünkü bu yarışmalar kişilerin kendilerini aldıkları gibi kabullenmesine ve bedenlerini başkalarının beğenisi uğrunda yeni bir forma sokmaya çalışmasına sebep oluyor. Bu yapılamayanlar ise psikolojik sorunlar ile daht karşılaşabiliyor. Tarih tekerrür eden derler. Herşeyten de öyle. Eskiden kadınların güzel görünmek için gelik korseler giyerek karaciğerlerinin ikiye bölünmesine göz yumması, beyaz ve pürüzsüz cilt için venedik sırsu kullanıp kendini zehirlemesi ve Gırtl annelerin kızlarının birer "altın lotus" sayılması adına yıllarca ayakları bağlı yaşanması acısını çekmesine izin vermesi, bunun için birer örnek.

Güzelliğin göreceli olduğunun unutulduğu her rekabet, kişilere zihinsel ve fiziksel zararlar verir. Böyle yarışmalar yasaklanmalı ve yapılması engellenmelidir.



Fotoğraf 17. Ö10 Etkinlik Kâğıdı 1

Ö5 isimli öğrenci ise iddiasını ve destek gerekçesini kağıdında şu şekilde belirtmiştir:

"Güzellik yarışmaları yasaklanmalıdır. Çünkü güzellik yarışmaları adayları çok

etkilemektedir. Bu yarışmalar onların duygularını incitmekte ve hatta birinci olamadılar diye kendilerini çirkin sanmalarına sebep olabilmektedir.” (Ö5, etkinlik kâğıdı 1).

Öğrencilerin hepsinin yazılarında sonuç bölümüne yer verdiği görülmüştür. Bu bölümler incelendiğinde öğrencilerin sonuç paragrafları ile iddiaları arasında herhangi bir tutarsızlığa rastlanmamıştır. Ö7 isimli öğrenci yazısının sonuç bölümüne şunları yazmıştır: *“Sonuç olarak güzellik algısı olan bu yarışmalar kişilerin kendini kötü hissetmesine ve hatta dışlanmasına sebep olacağından yasaklanmalıdır.” (Ö7, etkinlik kâğıdı 1).*

Ö11 isimli öğrenci ise kâğıdının sonuç bölümünde şu satırlara yer vermiştir: *“Güzelliğin göreceli olduğunun unutulduğu her rekabet kişilere zihinsel ve fiziksel zararlar verir. Böyle yarışmalar yasaklanmalı ve yapılması engellenmelidir.” (Ö11, etkinlik kâğıdı 1).*

Araştırmacı uygulamanın son haftası tamamlandığında süreçle ilgili düşüncelerine ve duygularına günlüğünde şöyle yer açmıştır: *“Uygulamanın son haftasında süreç boyunca ne kadar yol katettiğimizi bir kez daha görme fırsatı yakaladım. Soruşturma topluluğu çocuklara hem birlikte hem de ayrı ayrı düşünebilmeyi öğretti. Yazılar çocukların kendi fikirlerini üretip desteklemenin yanı sıra karşıt fikirlerin gerekçelerinin neler olduğu konusunda da fikirler üretebildiğini gösteriyor.*

Ben de çalışmayı yürütürken öğretmenlikten uzun süre sonra ilk kez bu kadar keyif aldığımı hissettim. Aktarıma dayalı, sadece benim faal olduğum standart bir Türkçe dersinin çok daha ötesindeydi. Onları birer özne ve gidişatın belirleyicisi olarak görmek benim için heyecan vericiydi. Ayrıca bu çalışma onları daha yakından tanımama ve iç dünyaları hakkında fikir sahibi olmamı sağladı.

Tüm bunları göz önünde bulundurduğumda çalışmanın gerek bilişsel gerekse duyuşsal yönden arzu ettiğim sonuçlara ulaştığını düşünüyorum.” (Araştırmacı Günlüğü, 17.03.2023).

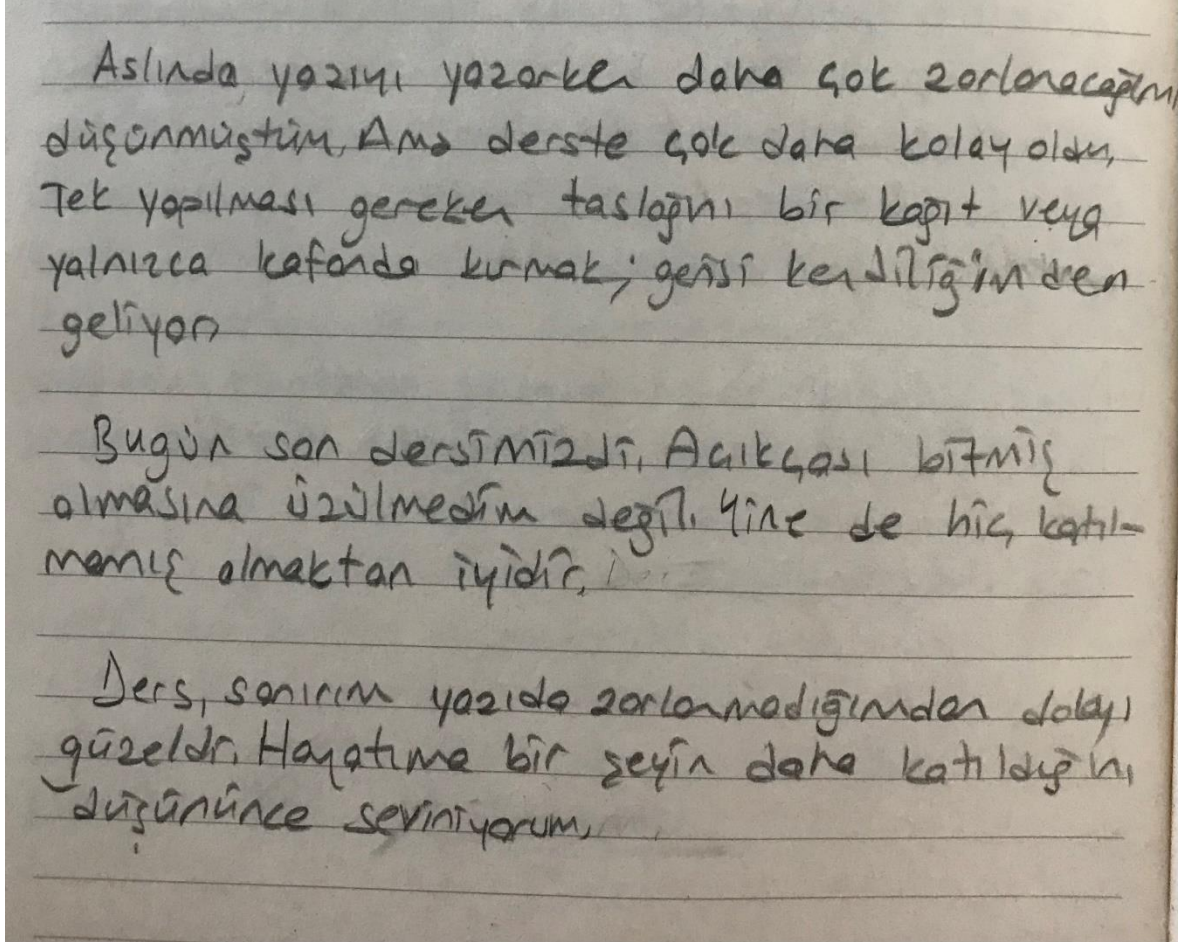
Öğrencilerin de son hafta ile ilgili günlüklerinde araştırmacıyı destekler nitelikte görüşlere yer verdiği görülmüştür: *“Bugün son dersimizdi. Açıkçası bitmiş olmasına üzülmedim değil. Yine de hiç katılmamış olmaktan iyidir.*

Ders, sanırım yazıda zorlanmadığımdan dolayı güzeldi. Hayatıma bir şeyin daha katıldığını düşününce seviniyorum.” (Ö11; Öğrenci Günlüğü, 17.03.2023).

“... Ayrıca öğretmenim beni bu etkinliğe seçtiği için de çok mutlu ve gururluyum. Sayesinde harika haftalar geçirdik. Bu öğrendiklerim gerek derste gerekse meslek

hayatımda işe yarayabilir ve böyle bir ortamda öğrenmek de daha akılda kalıcı olabilir.” (Ö3; Öğrenci Günlüğü, 17.03.2023).

“Ders güzeldi fakat son ders olduğu için üzuldüm. Elif Hoca ile umarım böyle başka eğlenceli dersler yaparız.” (Ö8; Öğrenci Günlüğü, 17.03.2023).

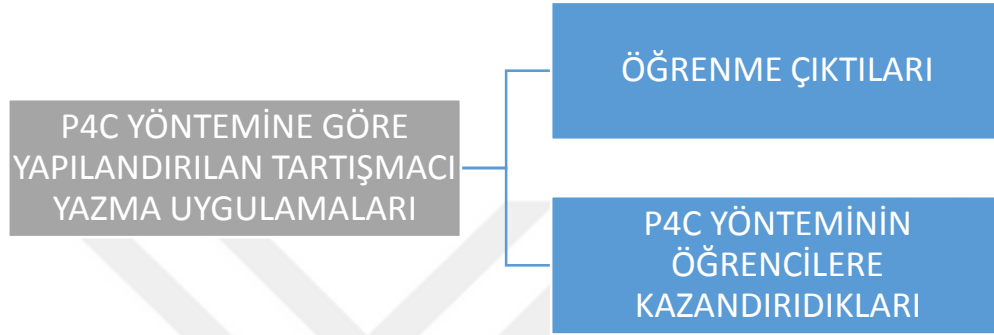


Fotoğraf 18. Öğrenci günlüğünden bir kesit

Etkinlik kağıtları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlüklerinden hareketle sekiz hafta boyunca sarmal bir şekilde yürütülmüş olan uygulama sürecinde araştırmacının başlangıçtaki hipotezini destekler nitelikteki bulgulara ulaştığı ve kullanılan yöntem sayesinde öğrencilerin yazılarında adım adım iyileşmeler görüldüğü tespit edilmiştir. Başlangıçta gerek biçim gerekse içerik bakımından tartışmacı türden oldukça uzak olan yazıların, elementlerin kavranması ve kullanılması ile her hafta gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan “Öğrencilerin Çocuklar İçin Felsefe yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda iki temalaştırılmıştır. Elde edilen temalar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 10. P4C yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma uygulamalarına ilişkin temalar

Şekil 2’de görüldüğü üzere P4C yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma uygulamalarına ilişkin temalar, “öğrenme çıktıları” ve “P4C yönteminin öğrencilere kazandırdıkları” şeklinde belirlenmiştir. Ortaya çıkan temalara yönelik elde edilen alt tema ve kodların neler olduğu, hangi sıklıkla ortaya çıktığı ile ilgili bulgular uygulamaya katılan öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek aşağıda verilmiştir.

4.1.3.1. Türkçe derslerinde yapılan yazma etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri

“Türkçe derslerinde ne tür yazma etkinlikleri yapıyorsunuz?” sorusuna yönelik yapılan öğrenci görüşmeleri doğrultusunda elde edilen kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6
Yazma Etkinliklerine İlişkin Kodlar ve Sıklıkları

KOD	SIKLIK
Metin (hikâye, şiir, kompozisyon, görüş yazısı)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12
Dikte	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10
Yazma etkinliği yapılmıyor	Ö5, Ö6, Ö10

Tablo 6 incelendiğinde öğrenci yanıtlarından metin (hikâye, şiir, görüş yazısı) yazdıklarına, Türkçe öğretmenlerinin derste işlenen konuları dikte şeklinde yazdırdıklarına ve herhangi bir yazma etkinliği yapmadıklarına dair üç kod olduğu görülmektedir. Metin yazmak bir hedef doğrultusunda gerçekleştirilecek aşamalı ve sistematik öğrenme süreçlerinin bir çıktısı olarak değerlendirebilir. Dolayısı ile öğrenci cevaplarında sürece dair hiçbir bulguya rastlanmadığından yazma etkinliği olarak değerlendirilememektedir. Dikte ise bir yazma etkinliği değil, yazma yöntemidir. Bu nedenle öğrencilerin yazmayı etkinlik olarak değil, araçsal bir faaliyet olarak yürüttükleri görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmının herhangi bir yazma etkinliği yapmadıklarını belirtmeleri ise kazanımlarda yer almasına rağmen öğretmenlerin derslerde bu etkinliklere yer vermemeleri noktasında düşündürücüdür. Özetle öğrencilerin Türkçe derslerinde yazma etkinlikleri yapmamaları dolayısıyla bu soruya ilişkin alt tema ve temaya ulaşamamıştır. Türkçe derslerinde yazma etkinlikleri yapılması durumuna dair görüş bildiren öğrencilerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Konu içeriklerini öğretmenimiz her başlık altında bize yazdırır.” (Ö9)

“Genellikle dersle ilgili deftere yazı yazıyoruz. Deftere konu yazıyoruz.” (Ö4)

“Yazma etkinlikleri çok yapmıyoruz aslında. Bazen öğretmenimiz bize kompozisyon etkinlikleri veriyor. Yazı çok yazıyoruz ama etkinlik olarak değil. Bazen şiir yazıyoruz.” (Ö5)

“Biz genellikle konuları yazıyoruz. Hikâye falan yazmıyoruz.” (Ö10)

4.1.3.2. Yazma süreçlerine ilişkin öğrenci görüşleri

“Yazı yazarken belirli bir sıra/düzen takip eder misiniz?” sorusuna yönelik yapılan öğrenci görüşmeleri doğrultusunda elde edilen kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7
Yazma Süreçlerine İlişkin Kodlar ve Sıklıkları

KOD	SIKLIK
Biçimsel düzen (giriş, gelişme, sonuç)	Ö3, Ö5, Ö9, Ö11
Sıra takip edilmiyor	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12

Tablo 7 incelendiğinde öğrenci yanıtlarından sıra/süreç kavramlarından yazının biçimsel düzenini yani organizasyon şemasını anladıklarına ve herhangi bir yazma sırası takip etmediklerine dair iki kod ortaya çıkmıştır. Öğrenci yanıtlarından yazma süreçlerine dair bir bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu sebeple bu kodlardan hareketle herhangi bir alt tema ve temaya ulaşılamamıştır. Yazma süreçlerine dair görüş bildiren öğrencilerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Aklıma geldikçe yazarım.” (Ö8)

“Konudan fazla uzaklaşmadan düşüncelerimi yazarım ama belli bir plan takip etmem. Gelişigüzel, aklıma geldikçe yazarım.” (Ö2)

“Bir konu seçerim. Sonra giriş, gelişme, sonuç sırasıyla yazarım. (Ö9)

“Giriş, gelişme, sonuç. Başlangıçta giriş oluyor. Ortada örnekler tarzı şeyler olduğu zaman gelişme, bir olayı sonuca bağladığı zaman da sonuç.” (Ö3)

4.1.3.3. P4C yöntemi kullanılarak yapılandırılan tartışmacı yazma etkinliklerinin öğrenme çıktılarına yönelik öğrenci görüşleri

“Yaptığımız bu derslerde neler öğrendin?” sorusuna yönelik yapılan öğrenci görüşmeleri doğrultusunda elde edilen kodlar, alt temalar ve tema aşağıdaki Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

P4C Yöntemi Kullanılarak Yapılandırılan Tartışmacı Yazma Etkinliklerinin Öğrenme Çıktılarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

TEMA	ALT TEMA	KOD	SIKLIK
Öğrenme çıktıları	Duyuşsal	Olumlu tutum geliştirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
		Tartışmacı metin yapısını öğrenme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Bilişsel	Düşünceyi geliştirme yollarını öğrenme	Ö5
		Yazma becerisinin gelişmesi	Ö4, Ö7, Ö11

Tablo 8 incelendiğinde öğrenci yanıtlarından hareketle yapılan derslerin kendilerine sağladığı katkı bilişsel ve duyuşsal alan olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Duyuşsal alandaki katkı olumlu tutum geliştirme olarak kodlanmıştır. Bu koda ait sıklık oranına bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerden yarısından fazlasının yapılan dersler sonucunda genelde Türkçe dersine özelde ise yazma becerisine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Bu koda dair görüş bildiren öğrencilerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ders bittiği için çok üzülüyorum. Bu ders diğer Türkçe derslerinden çok daha zevkliydi. Çünkü Türkçe derslerinde her sene belirli şeyler görüyoruz ama ben yaptığımız uygulamalarda bu zamana kadar öğrenmediğim, hiç duymadığım şeyler öğrendim.” (Ö7)

“Öncelikle benim derslerde diğerleriyle iletişim kurmak çok hoşuma gitti. Türkçe dersleri az da olsa sıkıcı ama P4C daha farklı bir şey. Çok daha eğlenceli çünkü birbirimizde

etkileşimde bulunuyoruz, birbirimizi dinliyoruz, fikirlerimiz hakkında yorum yapıyoruz.”
(Ö6)

“Ben yaptığımız dersleri çok beğendim, çok eğlendim. Türkçe derslerinde normalde sadece konu yazıyoruz ama burada konuştuk, ardından da yazma etkinlikleri yaptık.” (Ö8)

Tablo 8’de yapılan derslerin bilişsel alana ait alt temasının kodları tartışmacı metin yapısını öğrenme, düşünceyi geliştirme yollarını öğrenme ve yazma becerisinin gelişmesi olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun tartışmacı metin yapısını gerek biçimsel gerekse içerik olarak öğrendikleri görülmektedir. Ayrıca yapılan uygulamaların bazı öğrencilerin genel anlamda tüm yazılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu kodlara dair görüş bildiren öğrencilerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ben bu derslerde veri, iddia, gerekçe, karşı iddia, karşı iddianın gerekçeleri, karşı iddiayı çürütme, koşullu kabul ve sonuç gibi tartışmacı yazma elementlerini öğrendim.” (Ö8)

“Ben bu derslerde tartışmacı metni nasıl yazacağımızı, elementlerinin neler olduğunu ve düşünceyi geliştirme yollarını öğrendim.” (Ö5)

“Ben bu derslerde tartışmacı yazmayı öğrendim. Onun elementlerini öğrendim. Yazımı da geliştirmiş oldum, bu açıdan bence güzel bir şey oldu.” (Ö11)

“İlk defa bir metin kurmayı öğrendik ve yazılarımızın daha da düzgünleştiğini düşünüyorum.” (Ö4)

4.1.3.4. P4C yönteminin öğrencilere kazandırdıklarına ilişkin öğrenci görüşleri

“Yaptığımız felsefi soruşturmanın yazdığımız metinler üzerinde nasıl bir etkisi oldu?”
sorusuna yönelik yapılan öğrenci görüşmeleri doğrultusunda elde edilen kodlar, alt temalar ve tema Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

P4C Yönteminin Öğrencilere Kazandırdıklarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

TEMA	ALT TEMA	KOD	SIKLIK
P4C yönteminin öğrencilere kazandırdıkları	Farklı beceri alanlarına transfer	Konuşma	Ö1, Ö2, Ö5, Ö11
		Düşünme	Ö2, Ö6, Ö9, Ö11
		İletişim kurma	Ö4, Ö6
		Günlük yaşam	Ö11
	Yazıyı organize etme	Olayları ve düşünceleri sıraya koyma	Ö4, Ö6, Ö10
		Yazıyı bölümlere ayırma	Ö3, Ö6, Ö8
		Paragraf oluşturma	Ö6, Ö8, Ö9
		Yazdıklarını düzenleme	Ö7, Ö9, Ö11
		İçeriği detaylandırma	Ö1

Tablo 9 incelendiğinde P4C yönteminin öğrencilere kazandırdıkları öğrenci görüşlerinden hareketle farklı beceri alanlarına transfer ve yazıyı organize etme olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Farklı beceri alanlarına transfer alt temasının kodları konuşma, düşünme, iletişim kurma ve günlük yaşam; yazıyı organize etme alt temasının kodları ise olayları ve düşünceleri sıraya koyma, yazıyı bölümlere ayırma, paragraf oluşturma, yazdıklarını düzenleme ve içeriği detaylandırmadır. Farklı beceri alanlarına transfer alt temasına ait kodlardan hareketle P4C uygulamalarının öğrencilerin dil, düşünme ve iletişim becerilerine

katkı sağladığını söylemek mümkündür. Bu kodlara dair görüş bildiren öğrencilerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Yaptığımız soruşturmalar benim kişilerle iletişim kurmamı, düşünmemi ve yazmamı etkiledi.” (Ö6)

“Normalde karşı iddiayı bulmakta zorlanıyorum ama konuşurken karşı iddiayı bulmak çok daha kolay oluyor. Buna bağlı olarak karşı tarafın gerekçelerini de daha rahat tespit edebiliyorsun. Çünkü bir nevi kendini karşı tarafın yerine koyma yükünden kurtarıyor. Zaten konuşmuştuk ve ne düşündüğünü biliyorum.” (Ö2)

“Benim sadece tartışmacı yazılarımı değil, özel günlüklerimi bile etkiledi. Hatta sadece yazılarımda değil, günlük hayattaki konuşmalarımda da farklılıklar oluşmaya başladı. Ben normalde konuşurken çok duraksardım fakat çalışmadan sonra konuşmam daha akıcı bir hale geldi. Konuşma ve yazılarımda fikirlerimi de etkiledi. Artık yazarken de konuşurken de daha net, daha kesin bir dil kullanabiliyorum.” (Ö11)

“Tartışma yapmak yazmamı kolaylaştırdı.” (Ö9)

Tablo 9 incelendiğinde P4C uygulamalarının özelde tartışmacı yazma genel anlamda ise yazma becerisine biçim ve içerik oluşturma süreçlerinde katkı sağladığını söylemek mümkündür. Yazıyı organize etme alt temasına ait kodlara dair öğrencilerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Önceki yazılarımla şimdiki yazılarım arasında bence çok büyük bir fark var. Çünkü elementleri öğrenmem yazıyı organize etmemi sağladı. Artık paragrafta neyi yazmam gerektiğini biliyorum.” (Ö9)

“Bir nevi pratik gibi oldu ve bence daha kolaylaştırdı yazmamızı. Elementlerin kafamızda daha net oturmasını sağladı. Örneğin, tartışmacı yazmada gerekçeler oluyor. Tartışma esnasında bir sürü gerekçe ortaya çıkıyor ve farklı farklı. Bu da gerekçeleri yazıya dökmeyi kolaylaştırıyor.” (Ö11)

“İlk yazdığım yazıda çok zorlanmıştım ama şimdi son yazdığım yazıyı düşününce çok rahat yazdım, ben önceden yazarken aklıma geldiği gibi yazıyordum, yine aklıma gelenleri yazıyorum ama bu sefer onları bir düzene koyup yazıyorum.” (Ö7)

“Bence tartışmacı yazılarım üzerinde etkili oldu. Çünkü tartışmaları bir metin üzerine odaklanarak yaptık. Eğer o metin olmasaydı dümdüz tartışmış olacaktık. Ben de

paragraflar yapmayı ve metinleri elementlere göre bölmeyi bu yöntem sayesinde öğrendim.” (Ö8)

“Bence yazılarımı etkiledi, çünkü metindeki elementleri fark edince kendi yazı örneklerimizi de ona göre değiştiriyoruz.” (Ö3)

“Ben artık yazarken bir sıra takip ediyorum. Çünkü veri, iddia, gerekçe gibi birçok element öğrendim. Metinler benim yazmamı çok etkiledi. Önceden ben dümdüz yazardım ve paragraf ayrımı bile yapmazdım ama artık yazımı ve yazacağım olayları bölümlere ayırıyorum.” (Ö6)

“Ben felsefe yapmayı çok sevdim. Felsefe yapmak konuşmamı ve yazılarımı çok etkiledi. Artık daha detaylı yazabiliyorum ve konuştuğumda karşı tarafı etkileyebiliyorum.” (Ö1)



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve elde edilen bu sonuçlar alanyazındaki ilgili diğer araştırmaların sonuçlarıyla birlikte tartışılmıştır.

5.1. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemine göre yapılandırılan öğretimin 7. Sınıf öğrencilerinin tartışmacı yazma becerisinin gelişimine etkisine yönelik sonuç ve tartışma

Uygulamaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları arasındaki son test lehine anlamlı farktan hareketle çocuklar için felsefe yöntemine göre yapılandırılan etkinliklerin öğrencilerin tartışmacı metin yapısını hem içerik hem de biçim olarak öğrenmesini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin uygulama sonundaki yazılarında bu yöntemi kullanarak öğrendikleri tartışmacı metin yapısı elementlerini verilen herhangi bir konuya ilişkin yazdıkları tartışmacı metinlere anlamlı ve tutarlı olacak şekilde transfer edebildikleri görülmüştür.

Alanyazında çocuklar için felsefe yönteminin yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılmasına dair bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, bir başka üretici dil becerisi olan konuşmaya etkisini ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır. Acar (2022), çocuklar için felsefe yaklaşımının yabancı dil olarak İngilizce öğrenen özel yetenekli 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve İngilizce konuşma becerileri üzerindeki etkililiğini araştırmak amacıyla yürüttüğü çalışmada, P4C destekli konuşma uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu fakat konuşma becerilerinde anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Düşünme becerilerinin gelişimi dil becerilerinin gelişiminden bağımsız değildir. Çünkü dil olmadan düşüncenin aktarılması mümkün değildir (Aksan, 2020). Dolayısıyla bu çalışmada P4C destekli konuşma uygulamalarının eleştirel düşünme becerisi lehine ortaya çıkardığı sonuç, salt

konusma becerisi için de geçerlidir. Çünkü dil işlevi itibarıyla düşünce aktarım aracıdır. Fakat düşünme süreci ana dilde gerçekleşmektedir. Bu sebeple bu çalışmada P4C destekli konuşma uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini anlamlı oranda farklılaştırmadığı sonucuna varılmasının sebebi, düşünceleri farklı bir dile ait sözcüklerle ifade etmenin güçlüğü ve farklı bir dilde doğru kelimeleri kullanarak konuşmaya çalışmanın ortaya çıkardığı kaygı olarak düşünülebilir.

Tian ve Liao (2016) İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanan P4C'nin etkilerini araştırmak amacıyla yürüttüğü çalışmada, P4C grubundaki öğrencilerin, eğitimden sonra daha yüksek İngilizce öğrenme motivasyonuna sahip oldukları ve İngilizce okuma anlama becerilerinin arttığı sonuçlarına ulaşmıştır. Çalışmada öğrencilerin İngilizce okuma ve anlama becerilerinde artış gözlenirse de bu artışın anlamlı oranda olmadığını belirtmiştir. Bu durumu da uygulama süresinin kısa olmasıyla (10 hafta) ilişkilendirmişlerdir. Fakat P4C yaklaşımı; yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin edindirilmesinde kullanılabilecek bir yöntemdir. Çocuklar İçin Felsefe, bir grup öğrencinin daha iyi ve bağımsız düşünmeyi öğrenmek için, bir kolaylaştırıcının yardımıyla topluca ve işbirliği içinde felsefe yaptıkları, öğrenci merkezli bir düşünme eğitimidir (Dikmelik, 2022, s.36). Dolayısıyla bir olgu ya da uyarın hakkında düşünebilmek için öncelik onun zihinde anlamlandırılması gerekir. Uygulamada uyarın olarak resimli kitaplar seçilmesine rağmen okuduklarını anlama becerisi sözcük dağarcığı, yapı bilgisi, içerik bilgisi gibi birçok bileşen içerdiğinden yabancı dil öğretiminde P4C yönteminin bu beceriyi kazandırmakta işlevsel olmadığı söylenebilir.

Özcan, Sallabaş ve Akgül'ün (2023) çocuklar için felsefe temelli Türkçe öğretiminin ortaokul 5. sınıfa giden öğrencilerin alıcı dil becerileri olan dinleme ve okuma becerileri ile soru sorma becerisine olan etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonucunda ise P4C temelli Türkçe öğretiminin bu becerileri geliştirdiği belirlenmiştir. Çalışmada P4C uygulamalarının prosedürü hakkında herhangi bir bilgiye yer verilmediğinden sürecin nasıl işlediğine dair somut verilere ulaşılammıştır. P4C yaklaşımının öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlamlandırmasını olumlu yönde etkilediğine dair sonuç, P4C uygulamaları ile ilişkilendirilebileceği gibi bu yaklaşımdan bağımsız olarak seçilen uyarınların nitelikleriyle de ilişkilendirebilir. Sürece ilişkin prosedür bilgisine yer verilmemesi sonucu belirsiz kılmaktadır. P4C temelde bir hikâye, resimli kitap, video, resim vb. ilgi çekici bir uyarından hareketle çeşitli kavramlar hakkında felsefi soruşturmalar yürütme sürecidir. Bir kavram üzerine akıl yürütebilmek ve o kavramı

tartışabilmek için öncelikle o kavramın zihinde anlamlandırılması ve yapılandırılması gerekmektedir. Brassell ve Rasinski (2008) okunan bir metin hakkında başkalarıyla mantık dahilinde bir tartışmaya girmeyi okunanların anlamlandırılmasının bir işareti olarak yorumlar. Bu da temelde anlamının P4C yönteminin uygulanmasından önce gerçekleşmesi gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte P4C uygulamaları ana dil öğretiminde okunan ya da dinlenen uyarıların anlamlandırılmasından tamamen bağımsız değildir. P4C uyarıları açık iletilerin yanında örtük iletiler de taşımaktadır. Bu örtük iletilerin bir başka deyişle metnin derin yapısının anlamlandırılması felsefi sorgulamalar esnasında gerçekleşebilir.

Özcan (2022) P4C temelli soru sorma öğretiminin özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren 5. sınıf öğrencilerinin anlama ile üst düzey düşünme becerisine olan etkisini belirlemeyi amaçladığı bir başka çalışmada ise her iki grubun da okuduğunu ve dinlediğini anlama, okuduğu ve dinlediği metinlere yönelik soru sorma becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın uygulama prosedüründe kolaylaştırıcı rolünü üstlenen araştırmacı önce seçtiği felsefi metinleri okumakta, sonrasında ise öğrenciler gerek kolaylaştırıcının oluşturduğu gerekse kendi küçük tartışma gruplarında oluşturdukları kapsayıcı sorular üzerine tartışmalar yürütmektedir. Dolayısı ile süreç okunanların ya da dinlenenlerin anlaşılmasından sonra gerçekleşmektedir. Bu durum P4C'nin dinlenenlerin ve okunanların anlaşılması üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu tam olarak ortaya koymamaktadır. Öğrencilerin dinlediklerine ve okuduklarına ilişkin oluşturdukları soruların ise genellikle anlama ve kavrama basamaklarına ait sorular oldukları görülmüştür. Bu yüzden öğrencilerin bu soruları P4C yönteminin bu çalışmada işlerlik kazanmasından ve etkili olmasından çok okuduklarına ve dinlediklerine ilişkin sıklıkla bu tür sorularla karşılaşmış olmalarının verdiği bir aşinalık ile oluşturdukları düşünülmektedir. Nitekim yöntem prosedüre göre uygulandığında öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey becerilere yönelik sorular oluşturmaları beklenmektedir.

Karabatak Yılmaz'ın (2023) Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisini incelediği yarı deneysel çalışmada programın öğrencilerin sözlü iletişim becerisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç, bu araştırmanın P4C'nin farklı beceri alanlarına transferine dair öğrenci görüşleriyle örtüşmekle birlikte Çocuklar İçin Felsefe Programı'nın diyalog içeren tartışma, soru- cevap gibi yöntemlerden ayırt edici yönlerinin neler olduğuna ve bu

yöntemlerden farklı olarak sözlü iletişim becerisine nasıl bir katkı sağladığına değinilmemiştir. Ayrıca uyaran seçimleri ve programın işlenişine dair prosedür bilgisi doğru olmasına rağmen P4C uygulamalarında tartışmanın seyrine göre gizli soruların değişebileceği bilinmektedir. Araştırmacının seçtiği yöntem gereği konuşmaların seyrini hazırlanan sorulara götüren süreç hakkında bilgi verilmemiştir. Bu sebeple ders planlarında, çalışmayı diğer araştırmacıların da uygulayabilmesi için olası öğrenci cevaplarına ve bu cevaplar doğrultusunda kolaylaştırıcının sorabileceği alternatif sorulara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Imani, Ahghar ve Naraghi'nin (2016) yürütmüş olduğu çalışmada da P4C yaklaşımının lise birinci sınıf kız öğrencilerinin okuma anlama becerilerini arttırmadaki rolü araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda P4C'nin okuduğunu anlama becerilerinin arttırılmasında etkili bir yöntem olabileceği öngörülmüştür. Fakat bu çalışmada da uygulama prosedürü hakkında herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Dolayısıyla sonucu belirleyen farklı değişkenlerin etkisinden bağımsız olarak P4C yönteminin kendisi olup olmadığı net olarak bilinmemektedir.

5.2. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemine göre yapılandırılan tartışmacı yazma etkinliklerinin uygulama sürecine yönelik sonuç ve tartışma

Bu çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe (P4C), bir disiplin olarak kendi içinde argümantasyon süreçlerini ve argümantasyon elementlerini içerdiğinden tartışmacı metin yapısının ve bu yapıyı oluşturan elementlerin öğretimine aktarılmasında kullanılmaya elverişli bir yöntem olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Kayaalp (2021) ilkökul ikinci sınıf Türkçe dersiyle bütünleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarının nasıl gerçekleştiğini ortaya koyan bir çalışma ortaya yapmıştır. Kayaalp'in uygulamalarında takip ettiği adımlar bu çalışmada takip edilen adımlarla aynıdır. Ancak Kayaalp P4C uygulamalarını Türkçenin beceri alanlarından birini iyileştirmek adına bir müdahale yöntemi olarak kullanmamıştır. Bu çalışmada ise P4C yöntemi, öğrencilerin tartışmacı yazma becerilerini geliştirebilmek için bir müdahale programı olarak uygulanmıştır. Dolayısıyla Kayaalp'in çalışması bir durum tespitine yönelik P4C'nin disiplin olarak kullanılması, bu çalışma ise tartışmacı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak P4C'den bir yöntem olarak yararlanılması temeline dayanır.

Özcan'ın (2022) P4C temelli soru sorma öğretiminin özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren 5. sınıf öğrencilerinin anlama ve üst düzey düşünme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmanın uygulama prosedürlerinin bu çalışmanın uygulama prosedürlerinden farklı olduğu görülmektedir. Özcan, ölçme araçlarını da göz önünde bulunarak istasyon, altı şapka gibi farklı tekniklerden de yararlanmıştır. Bu çalışmada ise P4C bir tartışma yöntemi olarak merkezde konumlandırılmış ve tüm tartışmacı yazma elementleri P4C yöntemi ile somutlaştırılmıştır.

5.3. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yönteminin öğrenme çıktılarına yönelik sonuç ve tartışma

Çalışmada, öğrenci görüşlerinden hareketle P4C yönteminin öğrencilerin düşünme, konuşma, günlük yaşam, iletişim kurma gibi farklı alanlardaki becerilerini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilere yazılarını organize etme becerisi kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan alanyazın taramasında çocuklar için felsefe yönteminin yazma becerisi ile ilişkisini ortaya koyan herhangi bir çalışma görülmemiştir. Fakat bu çalışmanın ikincil kazanımları olarak kabul edilebilecek düşünme, konuşma, günlük yaşam ve iletişim kurma gibi becerilere etkisini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Işıklar ve Abalı Öztürk'ün (2022) 5-6 yaşındaki çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini felsefi sorgulama yoluyla geliştirmenin etkisini incelediği deneysel çalışmada, son test sonuçlarında deney grubunun problem çözme becerisinde kontrol grubuna göre anlamlı bir fark olduğu fakat eleştirel düşünme becerisinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Düşünme becerileri birbirinden bağımsız değildir. Nitekim problem çözme becerisi de olası çözüm yollarını keşfetme, çözüm yolunu uygulama ve çözümün etkililiğini değerlendirme basamaklarında büyük oranda eleştirel düşünme becerisinin varlığını ve gelişmiş olmasını gerektirmektedir. Çeşitli çözüm yollarını belirleme, belirlenen yolları değerlendirme ve bunlar içerisinde en uygun çözüm yoluna karar verebilme önemli üst düzey düşünme becerilerini içerir (Brookhart, 2021). Dolayısıyla Işıklar ve Abalı Öztürk'ün bu çalışmasından beklenen çocuklarda problem çözme becerisinde olduğu gibi eleştirel düşünme becerisinde de anlamlı bir istatistiksel farkın oluşmasıdır.

Daniel, Belghiti ve Slusarczyk'in (2017) yürütmüş olduğu çalışmada felsefi yönelimli açık sorular sormanın 10-15 yaşlarındaki öğrenci gruplarında eleştirel düşünme becerisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın ulaştığı bir başka sonuç ise bu tür soruların öğrencileriyle başkalarıyla düşünmeye teşvik etmesidir. Başkalarıyla düşünme, bu çalışmada ulaştığımız iletişim kurma ve konuşma gibi farklı alanlara transfer becerilerini kapsamaktadır.

Siddiqui, Gorard ve Huat See'nin (2022) yürüttüğü bir başka çalışma ise bu çalışmayla benzer biçimde P4C müdahalelerinin öğrencilerin empati, adalet, özgüven ve kendini ifade edebilme gibi bilişüstü becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da öğrenciler günlük hayatla ilişkilendirilen görüşlerde cümlelerinde dolaylı olarak özgüven ve kendini ifade etme becerisindeki gelişime işaret etmişlerdir.

5.4. Öneriler

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular ışığında P4C yönteminin Türkçe derslerinde kullanılmasına ve bu alanda yapılacak gelecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

5.4.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Türkçe derslerinde P4C yöntemini kullanılarak öğrenciler tartışmacı metinler yazma hususunda teşvik edilmelidir.
- Öğrencilere çeşitli felsefi sorular yöneltilerek düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olunmalı ve sınıfta tartışma ortamı oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin tartışmacı metin yapısı unsurlarını farklı konulara transfer edebilmek için özel etkinlikler düzenlemelidir. Örneğin, sınıf içi tartışmalardan sonra öğrencilere farklı konularda tartışmacı metin yazma görevleri verilebilir ve bu yazılarda tartışmacı metin unsurlarını kullanmaları istenebilir.

5.4.2. Gelecek araştırmalara yönelik neriler

- Gelecek araştırmalar, P4C'nin Türkçe derslerinde öğrencilerin dil becerileri, üst düzey düşünme becerileri ve argümantasyon becerileri üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı bir biçimde değerlendirmelidir.
- P4C'nin ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde nasıl farklı etkiler gösterdiğini anlamak amacıyla farklı yaş grupları üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmelidir.
- P4C'nin ğrenci katılımını artırma, ğrenci motivasyonunu güçlendirme ve sınıf ortamını iyileştirme potansiyelini anlamak amacıyla ğretmen ve ğrenci görüşlerine başvurulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2022). Enhancing critical thinking and English speaking skills of gifted students through “Philosophy for children (P4C) approach” in an EFL context (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 767496).
- Akar, D. (2023). *Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitiminde yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik deneyimleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 792685).
- Akbayır, S. (2013). *Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi*. Pegem Akademi.
- Akın, E. (2022). Yazılı ve sözlü anlatımın özellikleri. M.N. Kardaş ve diğerleri (Yay. haz.), *Türk Dili I Yazma Eğitimi* (ss.73-91) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 394850).
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *Öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alarcon, J.B., Morales, K.N.S. (2011). Grammatical cohesion in students’ argumentative essay. *Journal of English and Literature*, 2 (5). 114-127. Erişim adresi: <http://www.academicjournals.org/ijel>
- Aldağ, H. (2005). *Problems in argumentative writing and text analysis*. International Biltek Conference. Eskişehir.
- Aldağ, H. (2006). Toulmin tartışma modeli. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1). 13-34. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/publication/detail/58946/toulmin-tartisma-modeli>
- Alvarado, C.L., Hermida, F.R., Macias, O.S. (2023). The impact of implementing strategies to teach writing skills in higher education. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 11 (4). 551-560.
- Arendt, H. (1998). *The human condition*. ABD: University of Chicago Press.
- Arıcı, A.F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2). 209-220.

- Arıcı, A.F., Urgan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Asiltürk, B. (2017). *Yazılı Anlatım*. İstanbul: İkaros Yayınları.
- Aydın, E., Kaya, M. (2021). Yazma yöntem ve teknikleri. M.N. Kardaş (Ed.), *Yazma Eğitimi* (ss.183- 216) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Bektaş, O. (2021). Nitel araştırmada veri analizi. M. Çelebi (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri* (ss.166-179) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Berg, B.L., Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., Celepoğlu, A. (2017). Yazılı anlatım. Beyreli, L (Ed.), *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (ss.37-83) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Bloome, D., Newell, G., Hirvela, A. R., Lin, T. J. (2019). *Dialogic literary argumentation in high school language arts classrooms: A social perspective for teaching, learning, and reading literature*. Routledge.
- Boyraz, C. (2022). Çocuklar için felsefe eğitiminde uyaran olarak çizgi filmlerin kullanımı: Vikingler ve Heidi. *Erciyes Journal of Education (EJE)*, 6 (2). 127-144. doi: <https://doi.org/10.32433/eje.1152712>
- Brassell, D., Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works*. Shell Education.
- Brookhart, S.M. (2021). *Sınıfınızda üst düzey düşünme becerilerini nasıl belirlersiniz?* (Çev. E.C. Aybek). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cam, P. (2023). *20 düşünme aracı: sınıfta nasıl iş birliği sağlanır, sorup soruşturulur*. (Çev. B. Balcan). Ankara: Say Yayınları.
- Chen, S., Zhou, J. (2010). Creative writing strategies of young children: evidence from a study of Chinese emergent writing. *Thinking Skills and Creativity*, 3 (5). 138-149. doi: 10.1016/j.tsc.2010.09.002
- Coşkun, E., Tiryaki, E.N. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16). 63-73.
- Coşkun, H. (2022). Metin yazma yöntem ve teknikleri. M.N. Kardaş ve diğerleri (Yay. haz.), *Türk Dili I Yazma Eğitimi* (ss.187-222) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

- Coşkun, İ., Yılmaz, M. (2021). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (ss.111-129) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 383425).
- Çakmak, E. (2013). Metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine etkisi/The effect of teaching argumentative writing on teacher candidates' argumentative writing skills. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 379-389. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5458/74029>
- Çakmak, E., Civelek, F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 355-371. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6732/90504>
- Daniel M.F., Belghiti K., Auriac- Slusarczyk E. (2017). Philosophy for children and the incidence of teachers' questions on the mobilization of dialogical critical thinking in pupils. *Créative Education*, 8 (6), 870-892. doi:10.4236/ce.2017.86063
- Demirel, A. (2021). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 684308).
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş Tolaman, T. (2017). *Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenlemeye dayalı strateji geliştirme modeli: Bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 503184).
- Dikmelik, E. (2022). *Sorgulayan çocuklar çocuklarla felsefe elkitabı*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dinç, A. Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *International Journal of Language Academy*, 8 (3), 373-389. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.43522>

- Direk, N. (2011). *Çocuklarla felsefe*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2013). Çocuklar için felsefe kitapları üzerine. B. Çotuksöken ve diğerleri (Yay. haz.), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* (ss. 97-99) içinde. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Direk, N. (2019). *Gençler için felsefe*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2019). *Küçük Prens üzerine düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elma, C., Bütün E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2). 104-131. doi: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161315>
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., & Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694–702. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.694>
- Ferretti, R.P., Andrews Weckerly, S., Lewis, W.E. (2007). Improving the argumentative writing of students with learning disabilities: descriptive and normative considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 23 (3). 267-285. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573560701277740>
- Ferretti, RP., Graham S. (2019). Argumentative writing: theory, assessment and instruction. *Reading and Writing*, 32. 1345-1357. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x>
- Fisher, R. (2022). *Çocuklara düşünmeyi öğretmek*. (Çev. Z.N. Baysal ve E. Sarıcan). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi- Journal of International Social Research*, 3 (12). 178-195.
- Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, B. (2016). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile bu becerilere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 452185).

- Gökçe, B., Çelebi, S. (2015). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde düşünceyi geliştirme yolları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 11-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/rteusbe/issue/26019/274044>
- Güneş, F. (2021). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hasani, A. (2016). Enhancing argumentative writing skill through contextual teaching and learning. *Educational Research and Reviews*, 11 (16). 1573-1578. doi: 10.5897/ERR2016.2806
- Hidi, S., Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. *Handbook of Writing Research*, 144 (157). 304-310. Erişim adresi: <https://books.google.com.tr>
- Hillocks, G. (1986). Research on written composition. *Urbana, IL: National Council of Teachers of English*.
- Institute for the Advanced of Philosophy for Children (IAPC) (31.05.2024). www.montclair.edu/iapc/iapc-timeline/
- Imani H., Ahghar G., Naraghi M.S. (2016). The role of philosophy for children (p4c) teaching approach for improving the reading comprehension skills of guidance school female students. *Interdisciplinary Journal of Education*, 1 (1). 54-59. doi: 20.1001.1.26453460.2016.1.1.6.8
- Işıklar S., Abalı Öztürk Y. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9 (1), 130-142. doi: <https://doi.org/10.33200/ijcer.942575>
- İnce, M.L., Saraç, L., Kılıç, K., Demirhan, G. (2018). Eylem araştırması nedir? G. Erturan İlker ve diğerleri (Yay. haz.), *Eylem Araştırması: Beden Eğitiminde Araştıran Öğretmen* (ss.1-11) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, A.P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ka-kan-dee, M., Kaur, S. (2015). Teaching strategies used by Thai EFL lecturers to teach argumentative writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 208. 143-156. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.191>

- Karabatak Yılmaz, N. (2023). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın (P4C) ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 841683).
- Karadağ Yılmaz, R., Erdoğan, Ö. (2020). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol ve diğerleri (Yay. haz.), *Türkçe Öğretimi* (ss.55-77) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, Ö., Maden S. (2019). Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. A. Güzel ve diğerleri (Yay. Haz.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss.263-299) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, R. (2020). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi Yeni Programa Uygun* (ss.165-200) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Aksoy, Ö. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. sınıf Türkçe derslerinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 696230).
- Keraf, G. (2000). *Narasi dan argumantasi*. Jakarta: Gramedia.
- Koyuncu, E.D., Demircan, H.Ö. (2022). An evaluative case study on investigating preschool teachers' views on philosophy with children. *Education and Science*, 47 (210). 161-191. doi: 10.15390/EB.2022.10380
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511571350>
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşüncüyü geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 213-226. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16970/177303>
- Kurudayıoğlu, M., Bayındır, Z.N. (2021). Yazılı ve sözlü anlatımın özellikleri. Ü. Şen (Ed.), *Türk Dili 1* (ss.52-69) içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M., Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2 (1). 12-21. Erişim adresi: <https://avesis.hacettepe.edu.tr/publication/details/7b60dccb-1ff2-4a8c-baf1-4d0c81ba7fcd/oai>
- Lionni, L. (2019). *Frederick*. (Çev. K. Atakay). Ankara: Elma Yayınevi.

- Lipman, M. (2023). *Felsefe okulda*. (Çev. M. Kerem). İstanbul: Usturlab.
- Lipman, M., Sharp A.M., Oscanyan, F.S. (2023). *Felsefe sınıfta*. (Çev. M. Kerem). İstanbul: Usturlab.
- Lobel, A. (2022). Devler ve ejderhalar. (Çev. E. Özkan). *Ayrılmaz İkili Kurbağa ve Murbağa* (ss.42-52) içinde. İstanbul: Kelime Yayınları.
- Lobel, A. (2022). Liste. (Çev. E. Özkan). *Ayrılmaz İkili Kurbağa ve Murbağa* (ss.4-18) içinde. İstanbul: Kelime Yayınları.
- Lustyantie, N., Suriyati, Y., Isnani, F. N., Yudha, R. P. (2022). The effect of cognitive style, critical thinking, and digital literature on argumentative writing skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 22(1). 27-35. Erişim adresi: <https://jestp.com/menuscript/index.php/estp/article/view/1549>
- Matthews, G.B. (2023). *Çocukluk felsefesi*. (Çev. G. Ergün). Ankara: Say Yayınları.
- Matthews, G.B. (2023). *Felsefe ve çocuk*. (Çev. M. Bülbül). Ankara: Say Yayınları.
- McCall, C.C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek: ilk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama*. (Çev. K. Gülenç ve N. Petek Boyacı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2012). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5-8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading research quarterly*. 46(3), 273-304. doi: <https://doi.org/10.1598/RRQ.46.3.4>
- Nippold, M.A. (2000). Language development during the adolescent years: aspects of pragmatics, syntax, and semantics. *Topics in Language Disorders*, 20 (2). 15-28. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?q=source%3a%22Topics+in+Language+Disorders%22&pg=38&id=EJ603357>

- Nussbaum, E.M., Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76 (1). 59-92. doi: <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.1.59-92>
- Ocak, G., Akkaş Baysal, E. (2020). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Eylem Araştırması ve Örnek Araştırmalar* (ss.1-46) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan S., (2022). *Felsefe temelli (P4C) soru sorma öğretiminin özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin anlama becerileri ile üst düzey düşünme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 718387).
- Özcan S., Sallabaş M.E., Akgül S. (2023). P4C temelli Türkçe öğretiminin alıcı dil becerileri ile soru sorma becerilerine etkisi. *Milli Eğitim*, 52 (240). 2957-2976. doi: 10.37669/milliegitim.1168352
- Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı ilkökul öğretim programıyla bütünleştirilmiş çocuklar için felsefe uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özfıdan, B., Mitchell C. (2020). Detected difficulties in argumentative writing: the case of culturally and linguistically Saudi backgrounded students. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7 (2). 15-29. doi: <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/382>
- Perloff, M. (2003). *The futurist moment: Avant-garde, avant guerre, and the language of rupture, with a new preface*. University of Chicago Press.
- Petek Boyacı, N., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 145-173. doi: <https://doi.org/10.20981/kaygi.474657>
- Pranowo (2000). Pembelajaran Menulis Argumentasi. *Strategi Pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia di Sekolah Berdasarkan Pendekatan Komunikatif* (Yay. Haz. A. M. S. Soewandi ve diğerleri). Yogyakarta: Universitas Sunata Darma.
- Preiss, D.D., Castillo, C.C., Flotts, P., Martín, E.S. (2013). Assessment of argumentative writing and critical thinking in higher education: educational correlates and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 28. doi: 10.1016/j.lindif.2013.06.004

- Rex, L. A., Thomas, E. E., & Engel, S. (2010). Applying Toulmin: Teaching logical reasoning and argumentative writing. *English Journal*, 99 (6). 56-62. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20787669>
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., Kim, S. Y. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse processes*, 32(2-3).155-175. doi: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651596>
- Siddiqui N., Gorard S., See B.H. (2022). Can we teach non-cognitive outcomes? A quasi-experimental study of philosophy for children. *Education Sciens*, 12 (5), 322. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci12050322>
- Silverstein, S. (2018). *Cömert ağaç*. (Çev. S. Öztürk). İstanbul: Bulut Yayınları.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 3 (14). 153-173. doi: 10.1016/j.jslw.2005.05.002
- Tağa, T., Ünlü S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8). 1285-1299. doi: 10.7827/TurkishStudies.5175
- Temel, S., Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7 (17). 322-356.
- Temizkan, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31. 13-32. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/20.500.12483/1593>
- Tian S., Liao P. F. (2016). Philosophy for children with learners of English as a foreign language. *Journal of Philosophy in Schools*, 3 (1). 40-58.
- Tiryaki, E.N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279979).
- Tiryaki, E.N., Ateş, B. (2021). Tartışmacı metin bağlamında eleştirel yazma eğitimine ait izlençe önerisi. *RumeliDE Uluslararası Hakemli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23). 153-166. doi: 10.29000/rumelide.953270.

- Tok, M., Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (50). 73-95. doi: 10.17755/esosder.04506
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: balancing process and product*. New Jersey: Prentice Hall.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Tunagür, M. (2022). Yazma becerisinin geliştirilmesi. N. Kardaş ve diğerleri (Yay. haz.), *Türkçe Öğretimi* (ss. 241-260) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3). 900-922. doi: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 345904).
- UNESCO. (2007). *Philosophy a school of freedom teaching philosophy and learning to philosophize: status and prospects*. Paris.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (2). 461-472.
- Uzun, Y., Sünter, M. (2020). Tartışmacı metin yazmanın öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (1). 157-169. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.642991>
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H. (2019). Yazma süreci. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (ss.73-91) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Van Eemeren, F.H., Henkemans, A.F.S., Grootendorst, R. (2002). *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*. Routledge.

- Walker, B., Shippen, M.E., Alberto, P., Houchins, D.E., Cihak, D.F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20 (3). 175-183. doi: 10.1111/j.1540-5826.2005.00131.x
- Wartenberg, T.E. (2020). *Küçük çocuklar için büyük fikirler*. (Çev. S. Kurtar ve A.K. Gülen). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Worley, P. (2020). *Felsefe makinesi*. (Çev. T. Ebeseek Büyükuğurlu). İstanbul: Paraşüt Kitap.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yaylacık, E. (2015). *Metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 426426).
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, İ.H., Susar Kırmızı, F. (2020). Yazma yöntem ve teknikleri. B. Bağcı Ayrancı ve diğerleri (Yay. haz.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* (ss.130-171) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-199911
Konu : 13/26 Elif BÖRKLÜOĞLU

15.12.2022

Sayın Elif BÖRKLÜOĞLU

İlgi : 08.12.2022 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 14.12.2022 tarihli ve 13 sayılı toplantısında alınan "26" nolu karar ile Elif BÖRKLÜOĞLU'nun başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)



Ek 2. MEB Uygulama İzni



T.C.
KARTAL KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36391296-604.01.01-69440259
Konu : Elif BÖRKLÜOĞLU

27.01.2023

KARTAL KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Soğanlık Şehit Oktay Karakelle İmam Hatip Ortaokulunun 27.01.2023 tarih ve E-86364081 -90 3.99-69396477 sayılı yazısı.

Türkçe öğretmeni Elif BÖRKLÜOĞLU'nun yürütmekte olduğu "Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılması " başlıklı yüksek lisans tez çalışması uygulamalarını, bağlı bulunduğu üniversitesinin etik kurulu kararı ile okullarında 7/F ve 7/C sınıfı öğrencileriyle yapması uygun görüldüğü Soğanlık Şehit Oktay Karakelle İmam Hatip Ortaokulunun ilgi yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu etkinliğin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirlenen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla gönüllülük esasına göre okul müdürlüğünüzün sorumluluğunda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nuriye DOĞAN
Müdür a.
Şube Müdürü

E K:
1 Adet Etik Kurulu Kararı
1 Adet Karar Yazısı

O L U R

../01/2023

Dr. Harun TÜYSÜZ
Kaymakam a.
Milli Eğitim Müdürü

Adres :

Telefon No :

E-Posta:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Şermin ÇOPUR

Unvan : Memur

İnternet Adresi: Faks:



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İmza (imzalanmış) metni şu adrestedir: 265f-0125-327c-a451-7e33. Bu belge ile ilgili sorularla

Ek 3. Tartışmacı Yazma Rubriği Kullanma İzni



ben 17:53
alıcı: esranurtiryaki ▾

Merhaba, Esra Nur hocam. Ben Elif BÖRKLÜOĞLU. Sakarya Üniversitesinde Dr. Öğretim Üyesi Tuğba Demirtaş TOLAMAN danışmanlığında " Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılması" konulu bir tez çalışması yürütüyorum. Bu çalışmamda tartışmacı yazma rubriğinizi kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.



Esra Nur Tiryaki 17:56
alıcı: ben ▾

Elif Hocam merhaba
Çalışmanızın alana çok faydalı olacağına eminim bu çalışmaya benim de bir nebze katkım olmasından mutluluk duyarım
Ölçeği kullanabilirsiniz
Sevgiler

16 Ara 2022 Cum 17:54 tarihinde Elif Börklüoğlu <elif8611@gmail.com> şunu yazdı:

...

Ek 4. Görüşme Formu Uzman Görüşü

Sayın Öğretim Üyesi,
“Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması” isimli araştırmaya ait görüşme soruları aşağıda yer almaktadır. Sizden soruları “Uygun (x)” ya da “Uygun değil (x)” şeklinde değerlendirmenizi ve düzeltilmesini düşündüğünüz sorular için önerilerinizi yazmanızı rica etmekteyiz. *Katkılarınız için teşekkür ederiz...*

Uzman

Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül

KIRTEL

		Uygun	Uygun Değil	ÖNERİ
Soru Numarası	Soru	X		
1.	Türkçe derslerinde ne tür yazma etkinlikleri yapıyorsunuz?	X		
2.	Herhangi bir yazı yazarken belirli bir sıra takip eder misiniz?	X		
3.	Bu derste neler öğrendiniz?	X		
4.	Yaptığımız felsefi soruşturmanın yazdığımız metinler üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	X		

Ek 5. Görüşme Formu Uzman Görüşü

Sayın Öğretim Üyesi,

“Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması” isimli araştırmaya ait görüşme soruları aşağıda yer almaktadır. Sizden soruları “Uygun (x)” ya da “Uygun değil (x)” şeklinde değerlendirmenizi ve düzeltilmesini düşündüğünüz sorular için önerilerinizi yazmanızı rica etmekteyiz. *Katkılarınız için teşekkür ederiz...*

Uzman Ad-Soyad
Dr. Tuğba DEMİRTAŞ
TOLAMAN

		Uygun	Uygun Değil	ÖNERİ
Soru Numarası	Soru	x		
1.	Türkçe derslerinde ne tür yazma etkinlikleri yapıyorsunuz?	x		
2.	Herhangi bir yazı yazarken belirli bir sıra takip edermisiniz?	x		
3.	Bu derste neler öğrendiniz?	x		
4.	Yaptığımız felsefi soruşturmanın yazdığımız metinler üzerinde nasıl bir etkisi oldu?	x		

ÖĞRENCİLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. Türkçe derslerinde ne tür yazma etkinlikleri yapıyorsunuz?
2. Herhangi bir yazı yazarken belirli bir sıra takip eder misiniz?
3. Bu derste neler öğrendiniz?
4. Yaptığımız felsefî soruşturmanın yazdığınız metinler üzerinde nasıl bir etkisi oldu?

TARTIŞMACI METİN YAZMA FORMU

Ad-Soyad:

No/Sınıf:

Sevgili öğrenciler, lütfen aşağıda verilen konulardan istediğiniz biri hakkında bir metin yazınız.

- Sizce okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.
- Size göre teknoloji kullanımı ders çalışmamızı olumlu yönde mi yoksa olumsuz yönde mi etkiler? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.
- Size göre başarılı olmanın sırrı zeki olmak mıdır yoksa çalışkan olmak mıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.

Ek 8. Tartışmacı Metin Dereceli Puanlama Anahtarı

161

Ek-2: Tartışmacı Metin Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı

Puan	Veri	İddia	Karşı iddia	Sonuç
0 (Puanlanamaz)	Yazar, metinde tartışmaya ilişkin bir veri sunmamıştır.	Yazar, metinde tartışmayla ilgili bir iddia ortaya koymamıştır.	Yazar metinde tartışmayla ilgili bir karşı iddia ortaya koymamıştır	Yazar, tartışmayı bir sonuca bağlamamıştır.
2 (Yetersiz)	Yazar, metinde tartışmaya ilişkin bazı veriler sunmuştur. Ancak bu veriler okuyucunun tartışmanın dayanaklarını anlaması için son derece yetersizdir. Verilerin sunulduğu dağılımı ya da verilerin tartışmanın odak noktasıyla ilişkisi zayıftır.	Yazar tartışmayla ilgili bir iddia ortaya koymakla birlikte bu iddiaya ilişkin bir gerekçe ortaya koymamıştır.	Yazar tartışmayla ilgili karşı iddiayı ortaya koymakla birlikte bu iddiaya ilişkin bir gerekçe ortaya koymamıştır.	Yazar, tartışmaya ilişkin bir sonuç ortaya koymuştur. Fakat bu sonucun veri, iddia ve karşı iddia ile ilişkisi son derece zayıftır.
4 (Orta)	Yazar, metinde tartışmaya ilişkin bazı veriler sunmuştur. Ancak bu veriler yeterince açık ve iyi düzenlenmiş değildir.	Yazar, tartışmayla ilgili iddiasını tek bir gerekçe ile sunmuştur ve gerekçesini düşüncesi geliştirme yollarından en fazla biri ile desteklemiştir.	Yazar, tartışma ile ilgili karşı iddiayı tek bir gerekçe ile sunmuş ve bu gerekçeyi düşüncesi geliştirme yollarından en fazla biri ile açıklamıştır.	Yazar, tartışmaya ilişkin bir sonuç ortaya koymuştur. Fakat bu sonucun veri, iddia ve karşı iddia ile ilişkisi kuvvetli değildir.
6 (Başarılı)	Yazar, metinde tartışmaya ilişkin verileri yeterli düzeyde, açık ve düzenli biçimde sunmuştur.	Yazar tartışmayla ilgili iddiasını birden fazla gerekçe ile sunmuş ve her gerekçeyi düşüncesi geliştirme yollarından en az birini kullanarak zenginleştirmiştir.	Yazar, tartışmayla ilgili karşı iddiayı birden fazla destek veya çürütme gerekçesi ile sunmuş ve her gerekçeyi düşüncesi geliştirme yollarından en az birini kullanarak açıklamıştır.	Yazar, tartışmayı iddia ve karşı iddiaya ilişkin düşüncelerine bağlı olarak, açık ve ikna edici bir sonuca bağlamıştır.

1.HAFTA DERS PLANI

DERS: Türkçe

SÜRE: 40+40 dakika

AMAÇ: İlk hafta yapılacak olan yazma etkinliklerinin amacı tartışmacı metnin ana elementlerinden olan veri (zemin) ve iddiayı öğrencilerin kavramasını sağlamaktır. Her iddia yapısı gereği gerekçelendirme zorunluluğunu beraberinde getirdiğinden tartışmacı yazmanın yardımcı elementlerinden olan gerekçeyi (kanıt) bir alt türü olan destek gerekçesiyle kavratmak yapılacak olan yazma etkinliklerinin bir diğer amacıdır. Destek gerekçesi kavratılırken düşünceyi geliştirme yollarından örnekleme ve açıklama uygulamalar ile öğretilecektir.

YÖNTEM: Dersin hazırlık, iddia oluşturma, karşı iddia oluşturma, karşı iddiayı çürütme ve sonuç basamaklarında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemi kullanılacak fakat sadece veri, iddia ve gerekçe elementleri ile ilgili etkinlikler yazılı olarak yaptırılacaktır.

ARAÇ- GEREÇ: Bilgisayar, öğrenci çalışma kağıtları, tahta.

7. SINIF YAZMA KAZANIMLARI:

T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.

FREDERİCK

İneklerin otlayıp atların koştuğu çayır boyunca, eski bir taş duvar uzanıyordu. Bu duvar, ahır ile tahıl ambarının yakınlarındaydı. İçinde, bıcır bıcır konuşan bir fare ailesi yaşıyordu.

Ama çiftçiler gitmişti... Ahır terk edilmiş, tahıl ambarı boş duruyordu. Kış iyice yaklaşmıştı. Küçük tarla fareleri de mısır, fındık, buğday ve saman toplamaya başladılar. Hepsi gece gündüz çalışıyordu. Biri dışında: Frederick!

“Frederick, niçin çalışmıyorsun?” diye sordular. “Hiç çalışmaz olur muyum” dedi Frederick. “Soğuk, karanlık kış günleri için güneş ışını topluyorum.”

Frederick’i orada öylece oturmuş, çayıra bakarken görünce “Peki şimdi, Frederick?” dediler. Frederick de “Renk topluyorum çünkü kış külrengi olur” demekle yetindi.

Bir keresinde Frederick ha uyudu ha uyuyacak bir haldeyken, ailesi alınmış, “Hayallere mi daldın, Frederick?” diye sormuştu. “Yoo, hayır, sözcük topluyorum. Kış günleri uzun olur, bitmek bilmez, o yüzden söyleyeceklerimiz tükenecektir” demişti Frederick.

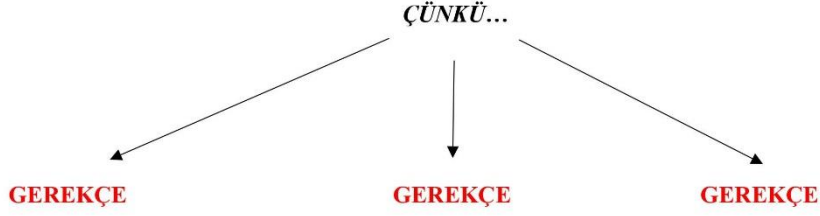
KAVRAMA SORUSU: *Fareler kış için hangi hazırlıkları yapmıştır? Frederick kış için hangi hazırlıkları yapmıştır?*

FARELERİN KIŞ HAZIRLIKLARI	FREDERİCK’İN KIŞ HAZIRLIKLARI
VERİ	VERİ

KOLAYLAŞTIRICI NOTU: Tartışmanın zeminini oluşturan bilgilerden örülmüş yapıya **veri** denir. Tahkiyeli metinlerde (öyküleyici veya betimleyici) veriler bilgilendirici metinlerde olduğu gibi açıkça sunulmayabilir. Bu sebeple kolaylaştırıcı kavrama sorusunu oluşturmadan önce tartışmayı başlatacak soruyu düşünmelidir. Kavrama sorusu rastgele seçilmemeli, tartışma sorusu sonucu ortaya çıkacak iddialara gerekli veriyi (zemin) oluşturmalıdır.

BAŞLANGIÇ SORUSU: Sizce Frederick'in yaptığı işler gereksiz midir?

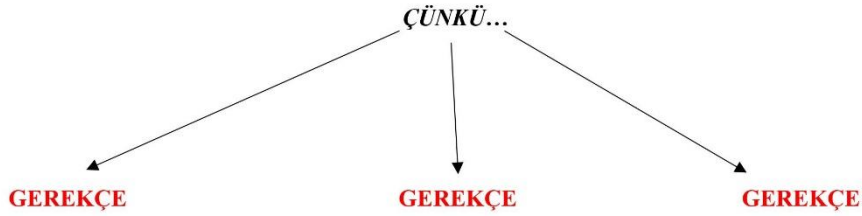
İDDİA 1: Frederick'in yaptığı işler gereklidir.



Günlük hayatta Frederick'in yaptığı işlere benzer işlerle uğraşan meslek grupları var mı?
Örnekler veriniz.

DESTEK GEREKÇESİ
ÖRNEKLEME

İDDİA 2: Frederick'in yaptığı işler gereksizdir.



Hayatımızı devam ettirebilmemiz için yapmamız gereken şeylere günlük hayattan örnekler veriniz.

DESTEK GEREKÇESİ
ÖRNEKLEME

KOLAYLAŞTIRICI NOTU: Başlangıç sorusunun cevapları öğrencilerden gerekçeleriyle birlikte öncelikle sözlü olarak alınır. Daha sonra iki farklı iddiaya yönelik olarak tasarlanan çalışma kağıtları öğrencilere destekledikleri iddia doğrultusunda verilir ve sözlü olarak ifade ettikleri şeyleri yazmaları istenir. Düşünceyi geliştirme yollarından açıklamaya yönelik etkinlik tasarlanmamıştır. Çünkü gerekçelerin her biri açıklama niteliği taşımaktadır.

SORGULAMA SORULARI:

Hangi işlerin gerekli hangilerinin gereksiz olduğunu ne/neler belirler?

Çalışmak nedir?

Topluluk nedir?

Bir topluluğa üyeysek o topluluk için bir şeyler yapmamız gerekir mi?

İhtiyaç nedir?

Hangi ihtiyaçlarımız önemlidir, hangileri önemsizdir?

TARTIŞMA KAVRAMLARI: Topluluk, çalışma, ihtiyaç, sanat.

KOLAYLAŞTIRICI NOTU: Verilen soruların hepsi tartışma esnasında kullanılmayacaktır. Başlangıç sorusuna verilen cevaplardan hareketle en uygun soru üzerinden ilerlenir. Fakat sorgulamanın gidişatını kestiremediğimiz için alternatif sorular oluşturmak ve farklı kavramlarla ilgili hazırlık yaparak gelmek tartışmayı verimli kılar.

Derken kış günleri geldi ve ilk kar düştü. Böylece beş minik tarla faresi taşlar arasında gizlendikleri yere gitti. Başlangıçta bol bol yiyecekleri vardı. Birbirlerine budala tilkiler ile aptal kediler hakkında hikayeler anlatıyorlardı. Mutlu bir aileydiler.

Ama bir tane, bir tane daha derken, fındıklarla meyvelerin çoğunu yiyip bitirmişlerdi. Bir de baktılar ki ne saman kalmış geriye ne bir mısır tanesi.

Duvar da yaşadıkları yer soğuktu ve kimsenin içinden konuşmak gelmiyordu. O zaman, Frederick'in güneş ışınları, renkler ve sözcükler hakkında söylediklerini hatırladılar. "Senin topladıkların nerede, Frederick?" diye sordular.

İri bir kayanın üzerine çıkarken, "Yumun gözlerinizi" dedi Frederick. "Şimdi güneş ışınlarını gönderiyorum size. Işınların altın parıltısını hissediyor musunuz? Frederick güneşten söz ederken dört minik farenin içi ısındı. Bir yandan da kendi kendilerine soruyorlardı: Bunun nedeni Frederick'in sesi mi acaba? Yoksa bu bir büyü mü?

"Ya renkler Frederick?" diye sordular heyecanla. "Bir daha yumun gözlerinizi." dedi Frederick. Onlara sarı buğdayların arasında uzanan mavi menekşeleri ve kırmızı gelinciklerin anlattı. Bir de böğürtlen çalılarındaki yeşil yaprakları... O sırada zihinleri sanki bu renklerle boyanmıştı. Apaçık gördüler.

"Ya sözcükler, Frederick?" Frederick boğazını temizledi, bir an durdu... Sonra sahneden konuşur gibi şunları söyledi:

Kim yağdırır lapa lapa karı? Kimdir buzu eriten?
Kim kirletir havayı? Kimdir onu güzelleştiren?
Kim filizlendirir hazıranda dört yapraklı yonca'yı?
Kim karartır gün ışığını? Kim aydınlatır Ay'ı?
Dört minik tarla faresi, gökyüzünde oturan.
Dört minik tarla faresi... Seni, beni andıran.
Biri Bahar Faresi, yağmurları indirir.
Ardından Yaz gelir, çiçeklere renk verir.
Sonra Güz Faresi, yanında cevizi buğdayı.
Sonuncusu Kış... Üşümüş minik ayaklayı.
Şanslı değil miyiz dört mevsim olduğu için?
Ya bir mevsimi eksik ya da fazla olsaydı senenin!
Frederick sözünü bitirdiğinde herkes alkışladı. "Frederick", dediler, "meğer şairmişsin sen!"
Frederick kızardı, alkışları kabul etti ve utana sıkıla, "Biliyorum" dedi.

DEĞERLENDİRME SORUSU: *Frederick'in yaptığı hazırlıklar işe yaradı mı? Bu konuda neler düşünüyorsunuz?*

Yemeye, barınmaya, ısınmaya ihtiyaç duyduğumuz gibi düşünmeye, hayal etmeye ve sanata da ihtiyaç duyarız. Hatta bunlar zaman zaman önemsizmiş gibi görünse de birincil ihtiyaçlarımızı karşılayamadığımız zaman bizi psikolojik açıdan sağlıklı tutması bakımından hayati bir önem taşıyabilir.

KOLAYLAŞTIRICI NOTU: Veri, iddia ve gerekçe kavramları öğrencilere yapmış oldukları etkinlik kağıtları üzerinden anlatılır. Ek olarak düşünceyi geliştirme yollarından açıklama ve örnekleme de gerekçeyi destekleme amaçlı kullanımıyla öğretilir. Daha sonra bu elementleri pekiştirmek için aşağıda verilen etkinlik öğretmen ile yapılır.

BİRLİKTE YAZALIM

***KONU:** Fast-food şirketlerinin çocuklara yönelik reklam ve kampanyaları yasaklanmalıdır/yasaklanmamalıdır.*

VERİLER

İDDİA

GEREKÇELER (Açıklama ve Örneklem Destekli)

2.HAFTA DERS PLANI

DERS: Türkçe

SÜRE: 40+40 dakika

AMAÇ: İkinci hafta yapılacak olan yazma etkinliklerinin amacı tartışmacı metnin ana elementlerinden olan veri (zemin) ve iddianın öğrencilerin zihinlerinde somutlaşmasını ve bu kavramların pekişmesini sağlamaktır. Kendi iddialarının dayanağı olan destek gerekçesinde kullanabilmeleri için düşünceyi geliştirme yollarından tanık göstermeyi uygulamalarla öğretmek bir diğer amaçtır.

YÖNTEM: Dersin hazırlık, iddia oluşturma, karşı iddia oluşturma, karşı iddiayı çürütme ve sonuç basamaklarında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemi kullanılacak fakat sadece veri, iddia ve gerekçe elementleri ile ilgili etkinlikler yazılı olarak yaptırılacaktır.

ARAÇ- GEREÇ: Bilgisayar, öğrenci çalışma kağıtları, tahta.

7. SINIF YAZMA KAZANIMLARI:

T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.

CÖMERT AĞAÇ

Bir zamanlar bir ağaç vardı ve bu ağaç küçük bir çocuğu çok severdi. Küçük çocuk her gün ağacı görmeye gelirdi. Küçük çocuk ağacın yapraklarını toplar, topladığı yapraklardan kendisine bir taç yapar ve kendisini ormanın kralı gibi hissederdi. Bazen ağacın gövdesine tırmanır, dallarında sallanır ve ağacın elmaları yerdi. Ağaçla saklambaç oynardı. Yorgun düştüğünde gölgesinde uyurdu. Çocuk ağacı çok severdi. Hem de çok çok severdi ve ağaç da mutluydu.

Fakat aradan zaman geçti, çocuk büyüdü. Ağaç çoğu zaman yalnızdı artık. Sonra bir gün çocuk yine ağacın yanına geldi. Ağaç çok sevindi ve dedi ki:

_ Gel çocuk, dallarımda sallan. Gövdeme tırman. Elmalarımın ye, gölgemde oynat ve mutlu ol.

Çocuk:

_ Ben tırmanmak ve oynamak için çok büyüğüm, dedi. Ben istediklerimi alabilmek ve eğlenmek istiyorum. Bana biraz para lazım. Sen bana para verebilir misin?

Üzgünüm, dedi ağaç. Benim hiç param yok. Sadece yapraklarım ve elmalarım var. Elmalarımı al ve onları pazarda sat. Böylece para kazanır ve mutlu olursun.

Bunun üzerine çocuk ağaca tırmandı ve ağacın elmaları toplayıp satmaya götürdü. Ağaç çok mutluydu. Bundan sonra çocuk, uzun süre ağacın yanına gelmedi. Ağaç buna çok üzüldü.

Ve bir gün çocuk geri geldi. Ağaç neşe ile sallandı ve dedi ki:

_ Gel, tıpkı eskiden olduğu gibi. Gövdeme tırman, dallarında sallan ve mutlu ol.

Çocuk:

_ Ağaçlara tırmanamayacak kadar meşgulüm. Bir ev istiyorum. Bir eşim ve çocuklarım olsun istiyorum. Bana bir ev verebilir misin, dedi.

Ağaç:

_ Benim evim yok ki. Benim evim orman. Ama sen istersen dallarımı kesebilir ve kendine bir ev yapabilirsin ve böylelikle mutlu olursun, dedi.

Çocuk ağacın dallarını kesti ve kendisine bir ev yapmak için taşıdı. Ağaç çok mutlu oldu. Çocuk yine uzun bir süre gelmedi. Geri geldiği zaman ağaç öyle mutlu oldu ki heyecandan zorlukla konuşabildi:

_ Gel çocuk, diye fısıldadı. Gel, oynayalım.

Çocuk:

_ Oynamak için çok yaşlı ve çok üzgünüm, dedi. Beni buralardan çok uzaklara götürecek bir tekne istiyorum. Bana bir tekne verebilir misin?

Ağaç:

_ Gövdemi kesip bir tekne yapabilirsin, dedi. Böylelikle uzaklara yelken açıp mutlu olabilirsiniz.

Bunun üzerine çocuk, ağacın gövdesini kesti ve bir tekne yapıp uzak denizlere açıldı. Ağaç çok mutluydu ama aslında mutlu değildi ağaç. Aradan uzun zaman geçti. Çocuk tekrar geri geldi.

Ağaç:

_ Üzgünüm çocuk, dedi. Sana verecek hiçbir şeyim kalmadı. Artık elmalarım yok.

Elma yemek için dişlerim çok güçsüz, dedi çocuk.

Dallarım da kalmadı, onların üzerinde sallanamayacaksın, dedi ağaç.

Dallarında sallanamayacak kadar yaşlıyım, dedi çocuk.

Gövdem de kalmadı, ona tırmanmayacaksın, dedi ağaç.

Tırmanmak için çok yorgunum, dedi çocuk.

Üzgünüm, diye iç geçirdi ağaç. Keşke sana bir şeyler verebilseydim. Ancak hiçbir şeyim kalmadı. Ben sadece yaşlı bir kütüğüm. Çok üzgünüm.

Şimdi hiçbir şeye ihtiyacım yok, dedi çocuk. Sadece oturmak ve dinlenmek için sakın bir yer istiyorum. Çok yorgunum.

Ağaç kendini elinden geldiğince doğrultmaya çalışarak: Peki, dedi. Yaşlı bir kütük oturmak ve dinlenmek için iyi bir yerdir. Gel çocuk otur, otur ve dinlen.

Çocuk ağacın dediğini yaptı ve ağaç çok mutluydu.

Shel Silverstein

KAVRAMA SORUSU: Çocuk yetişkin olduğunda ağaçtan neler istemiştir ve ağaç ona neler vermiştir?

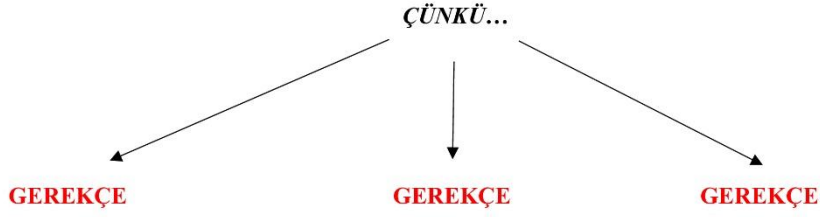
ÇOCUĞUN İSTEDİKLERİ	AĞACIN VERDİKLERİ
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

BAŞLANGIÇ SORUSU: *Sizce ağaç neden mutlu?*

KOLAYLAŞTIRICI NOTU: Bu soru, grubu doğrudan tartışmaya götürmeyecek olsa da cömertlik, bencillik, fedakârlık, sevgi gibi temel kavramların ortaya çıkmasına olanak sağlayacaktır.

SORGULAMA SORUSU: *Cömert Ağaç'ın başına gelenlerin sorumlusu kimdir?*

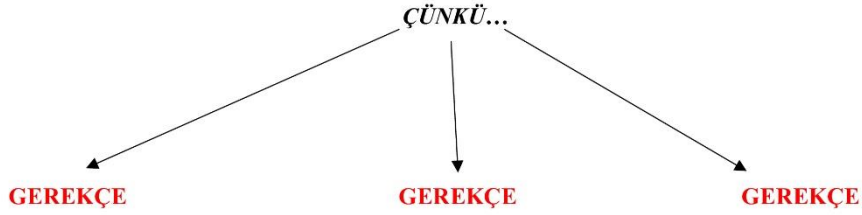
İDDİA 1: *Cömert Ağaç'ın başına gelenlerin sorumlusu çocuktur.*



Aşağıdaki kutuya iddianızı destekleyen bir atasözü yazınız.

DESTEK GEREKÇESİ
TANIK GÖSTERME

İDDİA 2: *Cömert Ağaç'ın başına gelenlerin sorumlusu ağaçtır.*



Aşağıdaki kutuya iddiamızı destekleyen bir atasözü yazınız.

DESTEK GEREKÇESİ
TANIK GÖSTERME

TARTIŞMA KAVRAMLARI: Sevgi, bencillik, cömertlik, fedakârlık.

DEĞERLENDİRME SORUSU: *Sizce Cömert Ağaç ile çocuk arasında nasıl bir ilişki kurulsaydı sağlıklı olurdu? Böyle bir ilişkide ağaç ve çocuk arasında nasıl diyaloglar geçerdi?*

Karşılıklı bir sevgi ilişkisi bir başkasını olduğu kadar kendimizi de gözetip önemsemeyi, karşımızdakinin sevgisini suistimal etmemeyi ve öz değerimizden taviz vermemeyi içerir.

KOLAYLAŞTIRICI NOTU: Uyaran olarak kullanılan metinlerde veriler kurgu gereği metne yayılmış halde bulunmaktadır. Öğrencilerin tartışmacı bir yazı üzerinden veri, iddia ve gerekçeleri görmesini sağlamak amacıyla tartışmacı yazma örnekleri dağıtılır ve metin üzerinden bu elementler analiz edilir. Önceki hafta öğretmenle beraber yapılan tartışmacı yazma etkinliği bu kez öğrencilere bireysel olarak yaptırılır. Verilen etkinlik kağıtlarında belirlenen konuya uygun olarak beyin fırtınası, veri, gerekçeler ve iddia bölümlerinin doldurulması istenir. Daha sonra hazırlamış oldukları plandan hareketle bir paragraflık bir yazı yazmaları istenir.

YAZI PLANIM

KONU: *Evcil hayvan satışı yapan yerler kapatılmalıdır / kapatılmamalıdır.*

VERİLER:

GEREKÇELER:

DESTEK:

İDDİAM: