



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİNİN  
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Osman KİRAZ  
ORCID: 0000-0002-4773-5317

Danışman  
Prof. Dr. Ahmet SABAN  
ORCID: 0000-0003-0853-1853

Konya – 2023

## ÖN SÖZ

Düşünme becerisi, yaratılanlar arasında insanı önemli ve etkin kılan belki de tek özelliiktir. Böylesine ayrıcalıklı bir özelliğin değeri ve önceliği, günümüzde her zamankinden daha da fazla üzerinde durulması gereken bir noktadadır. Yaşadığımız bu çağda bilim ve teknolojinin geldiği nokta çocuklarımızı her yönden kuşatmış ve etkisi altına almış durumdadır. Buna ek olarak önu arkası düşünülmeden, sonucunun neler getirebileceği idrak edilmeden sergilenen alışlagelmiş gündelik eylemler de bireylerin hem kendilerini hem yakınlarını hem de toplumu olumsuz etkileyebilmektedir. Çocukları çevreleyen bu sanal dünyada onlara doğru yolu gösterecek ve kendi davranışlarını doğru bir şekilde değerlendirebilmelerini sağlayacak güç ise düşünme becerisidir. Bu bağlamda araştırmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Öncelikle, yüksek lisans eğitimim boyunca Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında ders aldığım, engin bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım tüm akademisyen hocalarıma, yüksek lisans eğitimime başlamamda ve eğitimim süresince bir rehber ihtiyacı duyduğum her vakitte benden desteğini ve yol göstericiliğini esirgemeyen Prof. Dr. Sebahattin ÇİFTÇİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Sonrasında, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, sergilediği bilimsel tutum ve davranışlarıyla örnek aldığım, araştırmamın başından sonuna kadar geçen süreçte ihtiyacı duyduğum her vakit sergilediği yapıcı tavır ve hoşgörüsüyle her daim en büyük yardımcım olan değerli hocam Prof. Dr. Ahmet SABAN'a tüm samimiyetimle ve içtenliğimle teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, araştırmamın uygulanma sürecinde yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşım ve araştırma okulunun rehber öğretmeni Başak SÖYKE'ye; araştırmamda her türlü kolaylığı sağlayan okul idarecilerime ve değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Gizem SAYGILI ile Dr. Öğr. Üyesi Mehmet AŞIKCAN'a da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca varlıklarıyla gücüme güç katan, maddi-manevi desteklerini her daim hissettiğim sevgili annem, babam ve kardeşime; yüksek lisans eğitimim boyunca ve özellikle tez yazma aşamasında bana karşı gösterdiği sevgi, sabır ve desteği için sevgili eşim Şeyma KİRAZ'a ve bu süre zarfında fazlaca ihmal etmek zorunda kaldığım ancak yaşamıma neşe, sevinç ve anlam katan çok kıymetli evlatlarım Alperen'e ve Oğuz'a minnettarlarımı sunarım.

Osman KİRAZ

Haziran 2023

## İÇİNDEKİLER

|   |             |
|---|-------------|
| <b>ÖN SÖZ</b> .....   | <b>ii</b>   |
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....  | <b>iii</b>  |
| <b>TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</b> .....  | <b>v</b>    |
| <b>BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ</b> .....  | <b>vi</b>   |
| <b>ÖZET</b> .....   | <b>vii</b>  |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | <b>viii</b> |
| <b>1. GİRİŞ</b> .....   | <b>1</b>    |
| 1.1. Problem Durumu .....   | 1           |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....   | 5           |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....   | 6           |
| <b>2. KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....  | <b>8</b>    |
| 2.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi.....   | 8           |
| 2.1.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Soruların Önemi .....                       | 9           |
| 2.1.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları.....                              | 11          |
| 2.1.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kolaylaştırıcı Teknikler .....              | 12          |
| 2.2. Düşünme Nedir?.....  | 14          |
| 2.2.1. Düşünme Becerileri ve Türleri .....  | 14          |
| 2.2.2. Çocuklar İçin Felsefenin Düşünmeye Katkısı.....                              | 16          |
| 2.3. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı ve Düşünme Becerileri ile İlişkisi .....       | 17          |
| 2.3.1. Eleştirel Düşünme Becerisi .....   | 19          |
| 2.3.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi.....   | 19          |
| 2.3.3. Özenli Düşünme Becerisi .....  | 19          |
| 2.3.4. İşbirlikli (Dayanışmacı) Düşünme Becerisi .....                              | 19          |
| 2.4. İlgili Araştırmalar .....  | 20          |
| <b>3. YÖNTEM</b> .....  | <b>28</b>   |
| 3.1. Araştırma Konusunun ve Deseninin Belirlenmesi .....                            | 28          |
| 3.2. Eylem Araştırması Deseni.....  | 29          |
| 3.3. Çalışmada Uygulanan Öğretim Etkinlikleri .....                                 | 30          |
| 3.4. Çevre ve Sosyal Yapı .....   | 32          |
| 3.5. Araştırma Okulu, Sınıf Ortamı ve Katılımcılar .....                            | 33          |
| 3.6. Verilerin Toplanması.....  | 37          |
| 3.7. Verilerin Analiz Edilmesi.....   | 38          |
| <b>4. BULGULAR</b> .....  | <b>39</b>   |
| 4.1. İlkokul Öğretim Programıyla İlişkilendirilmiş Çocuklar İçin Felsefe Dersi..... | 39          |
| 4.1.1. Birinci Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı.....      | 39          |
| 4.1.2. İkinci Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı .....      | 47          |

|  |            |
|--|------------|
| 4.1.3. Üçüncü Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı .....   | 57         |
| 4.1.4. Dördüncü Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı.....  | 64         |
| 4.1.5. Beşinci Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı.....   | 71         |
| 4.1.6. Altıncı Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı.....   | 80         |
| 4.1.7. Yedinci Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı .....  | 87         |
| 4.1.8. Sekizinci Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı..... | 93         |
| 4.1.9. Dokuzuncu Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı ...  | 99         |
| 4.1.10. Onuncu Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı .....  | 106        |
| 4.2. Eylem Planlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri .....                            | 110        |
| 4.5. Eylem Planlarına İlişkin Öğretmen Gözlemleri .....                          | 120        |
| <b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>                                      | <b>125</b> |
| 5.1. Tartışma.....   | 125        |
| 5.2. Sonuç .....   | 129        |
| 5.3. Öneriler.....   | 132        |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>  | <b>134</b> |

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması* başlıklı tez çalışmamın toplam **150** sayfalık kısmına ilişkin, **13/06/2023** tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%9** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarımı inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

19/06/2023

Osman KİRAZ

Prof. Dr. Ahmet SABAN

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

19/06/2023

Osman KİRAZ

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Osman KİRAZ

Bu çalışmada, çocuklar için felsefe pedagojisi doğrultusunda uygulanan öğretim etkinliklerinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikli düşünme becerilerine katkısı incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan katılımcı eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Çalışma, 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde Konya ili Karatay ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulundaki 12 üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan toplam 10 eylem planı uygulanmıştır. Çalışmanın verileri, kamera kayıtları, araştırmacı ve rehber öğretmen tarafından gerçekleştirilen gözlemler, araştırmacı ve rehber öğretmen tarafından tutulan yansıtıcı günlükler ve her öğretim etkinliği sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin dört temel düşünme becerisinde de gelişme gösterdiği ve bazı istenmeyen davranışlarında da iyileşmeler olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik olumlu duygular geliştirdiği ve bu etkinliklerden keyif aldığı anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuklar için felsefe, Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, Özenli düşünme, İşbirlikli düşünme, Eylem araştırması.

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Basic Education  
Primary Education Program  
Master Thesis

### AN ACTION RESEARCH ON DEVELOPING THINKING SKILLS OF THIRD GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Osman KIRAZ

In this study, the contribution of the teaching activities applied in line with the philosophy pedagogy for children to the critical, creative, attentive, and cooperative thinking skills of the third-grade students was examined. The study was conducted in the participatory action research design, which is one of the qualitative research designs. The study was carried out with 12 third grade students in a public primary school in the Karatay district of Konya province in the spring term of the 2022-2023 academic year. In the study, a total of 10 action plans, prepared by the researcher in accordance with the philosophy for children pedagogy, were applied. The data of the study were collected and descriptively analyzed through camera recordings, observations made by the researcher and the school guidance counselor, reflective diaries kept by the researcher and the school guidance counselor, and semi-structured interviews with the students after each teaching activity. According to the findings, it was observed that the students showed improvement in all four basic thinking skills and there were improvements in some of their undesirable behaviors. In addition, it was understood that students developed positive feelings towards the teaching activities and enjoyed these activities.

**Keywords:** Philosophy for children, Critical thinking, Creative thinking, Attentive thinking, Collaborative thinking, Action research.

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi hakkında bilgi verilmektedir.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim-öğretim faaliyetleriyle ulaşılmak istenen; bireylerin bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirerek hem kendi kültürel değerlerinden hem de dünyadaki farklı kültürlerden beslenip kendi özlerini oluşturabilmelerine imkân sağlamaktır. Bireyin eğitim hayatı boyunca edindiği birikimler kendini gerçekleştirmesine imkân tanıdığı gibi dünyada yaşanan gelişmeleri de takip edebilme kabiliyetini de güçlendirir. Eğitim, bireyin yaşam kalitesini artırmakla birlikte ülkesinin de sosyoekonomik yapısının güçlenmesine, uluslararası düzeyde yetkinliğinin artmasına önemli katkılar sağlar. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2017) öğretim programlarını değerlendirme ve izleme sisteminde de öğretim programları aracılığıyla bireylere bilgi, beceri, olumlu tutum ve istendik davranışlar kazandırılmak hedeflendiği ifade edilmektedir. Bu hedeflerin gerçekleşmesi ise öğrencilerin eğitim süreci içerisinde problem çözme, eleştirel düşünme, bilgi çokluğunu doğru bir şekilde analiz ve sentez edebilme, hızlı ve doğru kararlar verebilme becerilerine sahip bireyler olarak yetişmelerini gerekli kılar. O halde, birey açısından önemli olan husus, sahip olduğu aklını doğru kullanabilme kabiliyetini geliştirmektir. Akli doğru kullanmakla kastedilen ise düşünebilme becerisidir. Düşünme, öğrenmeyi aktif hale getirmek için bilgi edinmek, edinilen bilgileri sorgulamak, anlamak ve değerlendirerek henüz bilinmeyen bilgiler üretmektir (Güneş, 2012).

İçinde bulunduğumuz çağda eğitim sistemlerinin nihai amacı; milli, manevi ve evrensel değerlere sahip; kendini ve yaşadığı toplumu tanıyan, farklı kültürlerin varlığından haberdar olup onlara saygı duyabilen, yaşama hazır, mutlu ve sağlıklı bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Aynı zamanda, yaşanan teknolojik gelişmeler doğrultusunda kendini yenileyebilen ve stratejik düşünebilen insanları yetiştirebilmektir (Duman, 2015). Gür, Koçak ve Sağlar'a (2017) göre, "günümüz eğitim yaklaşımları, öğrenci merkezli bir anlayışla öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlamakta, zihinsel becerilerini üst düzeyde geliştirmeyi hedeflemektedir" (s. 154). Zihinsel becerilerin üst düzeyde gelişim göstermesini sağlayan itici güç ise düşünme ve sorgulamadır. Güneş'e (2012) göre, "düşünme ve sorgulama, bireyin zihinsel işlem ve süreçlerini harekete geçirmekte, problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerilerini

geliştirmektedir. Ayrıca, bilginin zihinde daha iyi işlenmesini ve yapılandırılmasını desteklemektedir. Bu nedenle, son yıllarda öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara büyük önem verilmektedir” (s. 128).

Zihinsel işlem ve süreçlerini aktif kılan en etkili programların düşünme eğitimi programları olduğu belirtilmektedir (Polat ve Akay, 2020). Düşünme eğitimi, öğrenilen bilginin akıl süzgecinden geçirilerek içselleştirilmesini, edinilen bilginin diğer bilgilerle olan ilişkisinin sınanmasını, benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak yeni bilgiler üretilmesini destekler. Bu süreç aynı zamanda bilginin yenilenerek daha faydalı bilgilere dönüştürülmesine temel oluşturur. Düşünme eğitimi temel alan öğretim faaliyetleri zamanla bireysel farklılıkların kendini gösterebildiği, yaratıcı ve gelişime açık bir sürece evrilir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2015). “Eğitim sistemlerinde düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının yokluğu ise zamanla hayal gücüne dayanmayan, sorgulamaktan ve eleştirelilikten uzak bir sürece dönüşür” (Lipman, Sharp ve Oscanyan 1980, akt. Kızıltan ve Dombaycı, 2020, s. 3). Dolayısıyla, çocukların hayata dair hayranlık, hayret ve merakla soru sormaları teşvik edilmeli, sordukları soruları samimiyetle cevaplandırarak onları düşünmeye sevk etmeli ve sadece bilgiyi alan konumundan çıkartılıp bilgiyi üreten konuma getirilmesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü çocukların düşünmesine fırsat vermeden, sadece bilgiyi alan konumunda kalmaları, gündelik hayatlarında da düşünme kabiliyetlerini kullanamamalarına neden olmaktadır (Kızıltan ve Dombaycı, 2020).

Çocukların kendi düşüncelerinin üzerine düşünerek bakış açılarını değerlendirmeleri ve nihayetinde fikirlerini yeniden biçimlendirmeleri önemlidir. Direk (2008) çocuklara yaşadıkları dünyayı sorgulamalarını ve düşüncelerini kendilerine yararlı olacak bir şekilde değerlendirebilmelerini sağlayacak bir zihinsel alışkanlık kazandırmanın ancak düşünme eğitimleriyle gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır. “İyi yetişmiş” bireylerden bahsedebilmek, ancak eğitim programlarının bireylerin edindiği bilgileri zihinlerinde anlamlandırıp işleyerek yeni bilgiler üretmelerine imkân sağladığı ölçüde mümkün olacaktır (Bacanlı, 2012). Bu da ilkökul programlarında düşünmeyi kolaylaştıracak düşünme eğitimi programlarıyla gerçekleştirilebilecektir (Taş, 2017).

Düşünme eğitimi programları bağımsız olarak uygulanabileceği gibi bir eğitim programına dâhil edilebilir. Düşünme becerilerinin insan için zaruri ve geliştirilebilir bir ihtiyaç olduğundan hareketle birçok düşünme eğitimi programı etkili düşünmeyi sağlamak için kullanılagelmiştir. Pek çok ülke, erken çocukluk döneminden itibaren çocuklarının düşünme

becerilerini geliştirmek amacıyla farklı düşünme eğitimi programları kullanarak düşünme eğitimi vermektedir (Keskin, 2009). Örneğın, Edward De Bono tarafından okullarda düşünmenin doğrudan öğretilmesi için geliştirilen “CoRT Düşünme Programı” öğrencilerin çeşitli düşünme araçları ve birçok farklı etkinlikle düşünme becerilerini geliştirip uygulayabilmelerini amaçlamaktadır (Çatalbaş, 2018). Çocuk ya da yetişkin fark etmeksizin düşünme eylemlerinde yapılan en belirgin yanlışın, bakış açılarının dar tutulması ve ani karar verme eğilimidir (De Bono, 2002, akt. Çatalbaş, 2018). Bu gerekçeyle “CoRT Düşünme Programı”, öğrencilerin farklı bakış açılarından değerlendirebilecekleri öğrenme yaşantılarının yer aldığı beceri temelli geliştirilmiş bir düşünme eğitimi programıdır. Bunun yanı sıra, Feuerstein’ın “Araçlı Zenginleştirme Programı” öğrencilerin okulda edindikleri teorik bilgiler ile günlük yaşam becerilerini ilişkilendirerek aralarında bağ kurmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiş diğeri bir düşünme eğitimi programıdır (Taş, 2017). “Somerset Düşünme Becerileri Dersi” ise problem çözme, analiz ve sentez yapabilme, tahmin ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırmayı hedefleyen çeşitli modüllerden oluşan bir başka düşünme eğitimi programıdır. Son olarak, “Fen Eğitimi Yoluyla Bilişsel Hızlandırma Programı” 11-13 yaş çocuklarına uygun eğitim materyalleri ile somutlaştırma sonrasında soyut genellemelere ulaştırmayı amaçlayan, tümevarımlı akıl yürütmeye dayanan bir düşünme eğitimi programıdır. “Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF)” ise son zamanlarda oldukça ilgi uyandıran düşünme eğitimi programlarından biridir (Taş, 2017). Lipman’a (1976) göre “Çocuklar İçin Felsefe, çocukların düşünebilme kabiliyetlerini ilerletebilmek için kullanılan bir eğitim yaklaşımıdır” (s. 39).

Çocuklar için felsefe (ÇİF), salt felsefi bilgileri aktarmaktan öte düşünme biçimlerini öğretmeyi amaçlayan bir düşünme eğitimi programıdır (Taşdelen, 2015). “Çocuklar için felsefe; hayat üzerine düşünmenin, yol ayrımlarında karar vermenin, seçim yapmanın ve yaşama dair olguları anlamının bir ifadesidir. Çocuklar için felsefe eğitimiyle çocuktan beklenen, bir bilgiyi edinmesi, bir düşünceyi benimsemesi, okuduğı bir konuyu içselleştirmesi değıl, bir bakış açısı geliştirebilmesidir” (Karasu, 2018, s. 15). “Çocuklar için felsefe eğitimi, çocukların varsayımlarda bulunarak sorular sormalarını, bu varsayımların üzerine düşünmelerini ve düşündüklerini rahatlıkla birbirlerine ifade edebilmelerini sağlar. Çocuklar için felsefe programı vasıtasıyla çocuklara nasıl daha iyi akıl yürütmeleri ve düşünmeleri konusunda kılavuzluk edilmesi ve çocuklara farklı bakış açıları kazandırılması hedeflenir” (Taş, 2017, s. 41).

Büyükdövençi'ye (2008) göre çocuklarla felsefe yapmak, felsefi sorgulamayı gerektirecek içeriklerle zenginleştirilmiş hikayelerin, ders kitaplarının, programların işe koşularak, çocukların yaşantılarında yer alan sorular veya sorgulama amacıyla bir araya gelen çocukların ortak akıl ile belirledikleri fikirler üzerine düşünmek, konuşmak, tartışabilmektir. Çocuk felsefesi dendiğinde çocukların düşünebilme kabiliyetlerini arttırabilecek içeriklerle çocukları buluşturma ile olay, olgu ve sorunlara farklı açılardan bakabilme becerisi edindirme kastedilmelidir (Güven, 2019). Örneğin, “ilkokul öğrencileriyle felsefe çalışmaları yapan Lipman, onlara öyküler okumuş ve her öyküyle ilgili problemler hakkında çocuklarla bir tartışma ortamı oluşturmuştur” (Karakaya, 2006, s. 25). Çocuklarla yapılan felsefe etkinliklerinin kaynağı, çocukların ilgisini çeken ve tartışmanın yönünü belirleyecek olan felsefi bir problemdir. Felsefe etkinliklerinin çıkış noktasını oluşturan bu problem, çocukların doğasında var olan merak duygusunu harekete geçirmeli ve bu güdüyü sürdürecektir bir etkiye sahip olmalıdır. Çünkü ancak filozoflarınki gibi güçlü bir sorgulama isteği duymaya başlayan çocuklar felsefi bir problem karşısında verimli bir tartışma gerçekleştirebilir. Çocuklar için felsefe yaklaşımının temeli; sorgulama yapmaya elverişli metinler aracılığı ile çocukların kendi yaşantılarından temel sorunları anlatılan örnek olaylarla bağdaştırarak yeni kavramlar öğrenmeleri ve kendi tecrübeleri arasında bağlantı kurarak düşünmeleri esasına dayanır (Direk, 2002).

Fisher'e (2007) göre çocuklar için felsefe, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine sorular yönelttiği ve bu sorular bağlamında yapılan tartışmalarla dört temel düşünme becerisinin (eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikli) geliştirildiği bir öğretim yöntemidir. Boyacı, Karadağ ve Gülenç (2018) de Çocuklarla yapılan felsefenin temelinde eleştirel düşünme kabiliyetini arttırma, yaratıcı düşünmeyi destekleme, iş birliği içinde hareket etme ve değer verme gibi becerilerin var olduğunun altını çizmiştir. “Bu niteliklerin eleştirel düşünmeyi destekleme, yaratıcı düşünmeye yol açma, demokratik bakış açısı geliştirme ve özenli davranmayı pekiştirme gibi becerilerle bağlantılı olduğu düşünülmektedir” (Güven, 2019, s. 9). Birçok deneysel çalışmada, “çocuklarla felsefe programlarının mantıksal akıl yürütme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi düşünme türleri ile sosyal beceriler ve iletişim becerilerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür” (Boyacı vd., 2018, s. 161). Bu nedenle çocuklarla felsefe etkinliklerinin eleştirel olma, yaratıcı düşünmeyi teşvik etme, iş birliğine dayalı bir anlayış geliştirme ve özenli davranmayı pekiştirme gibi dört temel özelliğinin olduğu ileri sürülebilir.

Gündoğdu'ya (2009) göre *eleştirel düşünme*, açık, anlaşılır, akla dayalı ve içerisinde kuşkuculuk barındıran; sebeplerin ve delillerin ortaya konmasını önemseyen, tutarlı ve mantıklı çıkarımlara ulaşmayı amaçlayan; çok yönlü araştırmaya dayalı olarak sürekli değişmeye ve düzeltilmeye açık olan bir düşünme biçimidir. Örneğin, Cin ve Yanpar Yelken (2020) düşünme becerileri dersinde öğrencilere yönelttikleri “Eleştirel düşünen bir birey neleri önemsemelidir?” sorusuna ilişkin olarak “düşüncenin net olarak ifade edilmesi”, “gerekçelerinin neler olduğunun belirlenmesi”, “bilginin doğru ve güncel olması”, “konu ya da kavrama ilişkin farklı fikirlerin varlığı” biçiminde ifade edilen cevaplara ulaşmışlardır. Bu yönüyle eleştirel düşünmenin; kavram ya da hipotezleri açık ve anlaşılır hale getirmek amacıyla sorgulamaya dayalı, alternatif örnekler sunma ve sonuç elde etme ile ilgili olduğu söylenebilir (örneğin, “Eğer sen ... gibi olsaydın ne hissederdin?” ya da “Peki şöyle olsaydı ... cevabın yine aynı kalır mıydı?”, “Bu fikre nasıl ulaştın?” vb.). *Yaratıcılık* ise hâlihazırda var olanın dışına çıkma, dayatılmış kalıp düşüncelerden sıyrılma, yeni bir fikir ortaya koyma ya da bir sorunun çözümüne farklı bir yol sunma, farklı bir ilişki kurma (Rıza, 2000) olarak ele alınmaktadır. Yaratıcı düşünmenin temelinde yepyeni bir fikir, düşünülmemiş bir bakış açısı ve özgün bir ürün vardır (Yeşilyurt, 2020). Dolayısıyla, yaratıcı düşünme sorunlara alışlagelmişin dışında ve yenilikçi çözümler bularak özgün olma ve hayal gücüne dayalı, buluşçu düşünebilme yeteneğiyle ilişkilidir (örneğin, “Böyle olmasaydı ... nasıl olurdu” vb.). *İşbirliğine dayalı bakış* ise bireylerin kendilerini rahatlıkla ifade edebildiği, savundukları argümanları hiddetlenmeden birbirlerine iletebildikleri katılımcı bir atmosferin oluşturulmasıyla bağlantılıdır. İşbirliğine dayalı böylesi bir ortam, ortak aklın inşasını kolaylaştırmaktadır. Son olarak, *özenli davranma* farklı düşünceleri saygıyla dinlemek ve anlamaya çalışmak anlamına gelmektedir. Tüm bu bileşenleri içinde barındıran çocuklar için felsefe, bireylerin düşünme şekillerini bir bütün olarak dönüştürüp toplum içerisinde farklı bir bakış açısının ve anlayışın geliştirilmesini hedeflemektedir (Boyacı vd., 2018).

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinlikleri aracılığıyla ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur: “*Çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişimine katkısı nasıldır?*” Bu genel amaç doğrultusunda, çalışmada cevabı aranan alt-sorular şunlardır:

- Çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin *eleştirel düşünme becerilerine* katkısı nasıldır?
- Çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin *yaratıcı düşünme becerilerine* katkısı nasıldır?
- Çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin *işbirlikli bakış açılarına* katkısı nasıldır?
- Çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin *özenli davranma becerilerine* katkısı nasıldır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz okullarında öğrencilere bazı kazanımları edindirmek önemli bir sorun haline gelmiştir (örneğin: başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyma; aile, toplum ve çevre ile iyi ilişkiler kurma; bilginin ve öğrenmenin önemini kavrayarak kendini geliştirme vb.). Bu durum, öğrenci, öğretmen ve veli başta olmak üzere bütün bir toplumu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durumun temelinde ise düşünme ve sorgulama gibi becerilerdeki eksikliğin/yetersizliğin etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bu araştırmanın ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişimine katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle bu çalışmanın alanyazındaki bilgi birikimine önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, çalışmada öğrencilerinin düşünme becerilerinin geliştirmek amacıyla çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak hazırlanan ve uygulanan öğretim etkinliklerinin diğer öğretmenler için örnek oluşturacağı düşünülmektedir. Çocuklar için felsefe eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere kıyasla eleştirel olma, yaratıcı düşünme, iş birliğine dayalı bir anlayışa sahip olma ve özenli davranmada daha yetkin olmaları beklenmektedir.

Alanyazında gerçekleştirilen çok sayıda araştırma, çocuklar için felsefe eğitiminin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekmektedir. Çocuklar için felsefe eğitiminin; çocukların merak, hayret ve hayranlıkla hayatı anlamaya yönelik sorgulama isteklerini desteklediği, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırdığı, kendi fikirlerini/değerlerini oluşturabilmelerine katkı sağladığı ve hem aykırı fikirlere saygı duymayı hem de karşı oldukları fikirleri gerekçelendirerek ifade edebilmelerine fırsat verdiği anlaşılmaktadır. Örneğin, Okur (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, çocuklar için felsefe eğitiminin okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocuklarda, atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol gibi sosyal beceriler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır.

Benzer şekilde, Gür ve arkadaşları (2017) tarafından uygulanan ‘Çok Boyutlu Bakış Açılılarıyla Düşünme Eğitimi Programı’nın okul öncesi çocuklarının okul olgunluğuna sahip olma durumları açısından fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Taş (2017) ise okulöncesi dönemdeki çocuklara uygulanan ‘Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın 48-72 aylık çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Demirtaş, Karadağ ve Gülenç (2018) de okulöncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan felsefe öğretim programının çocukların sorgulama becerileri, soru oluşturma düzeyleri ve cevap verme becerileri (soruları cevaplama, nedenini açıklama, örnek verme ve kullanılan kelime sayısı) üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu rapor etmiştir. Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu (2016) tarafından yürütülen başka bir çalışmada ise ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan çocuklar için felsefe eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan olumlu etkileri vurgulanmıştır. Karasu (2018) da Maurice Druon’un yazdığı “Yeşil Parmaklı Tistu” adlı çocuk kitabını okuyan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen düşünme etkinlikleri neticesinde öğrencilerin “isimler, duygular, gerçek-hayal, sevgi, mutluluk, arkadaşlık, iyilik-kötülük, özgürlük, adil olma ve güzellik-çirkinlik” kavramlarına ilişkin olarak güncellenmiş Bloom taksonomisinin üst düzey basamakları olan çözümlenme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde düşünebildiklerini ortaya koymuştur. Son olarak, Akdemir ve Saban (2020) “Çıtır Çıtır Felsefe” kitap serisinden seçilen sekiz kitabın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde değerlere ilişkin farkındalık oluşturmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

## BÖLÜM 2

### 2. KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuyla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın doğrultusunda araştırmanın kuramsal/kavramsal çerçevesi hakkında bilgi verilmekte ve ilgili araştırmalar özetlenmektedir.

#### 2.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi

“Çocuklar için felsefe, çocukları erken yaşlarda felsefi düşünceyle tanıştırma girişiminin gelenekselleşmiş adıdır” (Tepe, 2013, akt. Tunç, 2017, s. 75). Çocuklar için felsefe; konu hakkında yeterli bilgiye sahip bir kişi tarafından, düşünme etkinliğine rehberlik edilmesini, çocuğun kendini tanımasına ve düşüncelerinin farkına varıp, keşfetmeye yönelik bir etkinliği ifade eder (Taşdelen, 2015). Çocuklar için felsefe, bir hikâye etrafında toplanarak ya da günlük yaşam deneyimlerinden hareket ederek çocukların soruşturma yapmaları ve tartışmaları yoluyla yeni kavramları oluşturmaları, hikâyede anlatılanlarla kendi yaşamışlıklarını ilişkilendirerek durumu değerlendirmeleri ve bunlar üzerine akıl yürütmeleridir (Direk, 2008). “Çocuklar için felsefe, çocukların akıllarından en üst düzeyde faydalanmaları için felsefi düşünmeye ilişkin bilgi ve tutum geliştirmiş eğitimci aracılığıyla düşünme yollarını öğrenmeye ve geliştirmeye yönelik düşünsel sohbet ya da kullanılan işlevsel bir araçtır” (Karakaya, 2006, s. 26). “Çocuklar için felsefe; çocuklara olağan ama ilginç gelen kavramları keşfetmek, yaşadıkları çevreyi daha anlaşılır hale getirmek ve dünyada neyin değerli olduğunu düşünmelerine fırsat vermektir” (Karasu, 2018, s. 31).

Booy (2013) çocuklar için felsefenin işleyişine uygun olarak yapılacak çocuklarla felsefenin, çocukların yeni kavramlar oluşturarak kelime hazinelerini geliştirdiğini ve algılama düzeylerini desteklediğini ifade etmiştir. Direk (2008) çocuklara yaşadıkları dünyayı sorguladıkları ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecekleri bir zihinsel alışkanlık kazandırmanın ancak düşünme eğitimleriyle gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır. Elkind ve Sweet (1997, akt. Karasu, 2018) de çocukların ahlaklı, saygılı ve sorumlu insanlar olmalarına yardımcı olan eleştirel düşünebilmelerini sağlayan, şiddete başvurmadan sorunları çözen ve doğru olana göre seçimler yapma kabiliyeti kazandıran en etkili yaklaşımın çocuklar için felsefe olduğunu belirtmektedir.

“Çocuklar için felsefe eğitiminin başlıca amacı, çocukların kafalarına duvar örmeden, onların özgür düşünen bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır” (Direk, 2002, s. 16).

Kavramlara yönelik bilgi eksikliklerini giderme, kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak yeni bağlantılar kurma ve ortaya konan fikirlere karşı kendi savını geliştirebilme, çocuklar için felsefenin desteklediği düşünme becerileridir. Bunlara ek olarak, kendisine ya da bir başkasına ait olan fikirleri sorgulama, yaratıcı düşünme, empati yapma, özen gösterme ve sabit fikirli olmadan sürekli farklı açılardan bakarak doğru düşünceye ulaşmayı öngörür (Güven, 2019). UNESCO'ya (2007, s. 15-16) göre, çocuklar için felsefenin altı temel kazanımı şunlardır:

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

Büyükdüvenci'ye (2008) göre, çocuklar için felsefenin genel işleyişi çocukların iş birliği içinde yaşantılarında yer etmiş problem durumlarına çözümler üretmelerini, bu çözümleri tartışıp değerlendirmelerini içermekte ve buna ek olarak dil ve düşünce gelişimine de önemli ölçüde destek sağlamaktadır. Çocuklar için felsefede esas olan tartışma oluşturabilmektir. Bu tartışma sürecinin içeriğinde, düşünme, düşündüklerini akla ve mantığa uygun bir yolla ifade edebilme, düşünceleri etraflıca ele alarak farklı noktalardan görüş geliştirebilme, karşıt fikirlere saygıyla yaklaşma gibi hedefler vardır.

### **2.1.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Soruların Önemi**

Çocuklar için felsefe oturumlarında amaç, bir felsefecinin hayatını ya da bir felsefi akımı öğretmek değil, aksine uygun metinler aracılığıyla çocuğun yaşantısına dair sorular sorması ve birlikte tartışabilme yöntemiyle kendini bulmasına yardımcı olmaktır (Direk, 2002). Bu süreçte çocuklar felsefi bir uyarının etrafında yoğunlaşır. Bu uyarın bir hikâye kitabı, bir resim, bir fotoğraf, bir şarkı sözü ya da herhangi bir çizgi filmin bir bölümü olabilir. Uyarının felsefi tartışmaya zemin oluşturacak bir problemi bünyesinde barındırması gerekir. Bu probleme yönelik soruşturma topluluğunun önerdiği sorular üzerine düşünmeye, tartışmaya ve tartışmayı derinleştirecek felsefi bir sohbete başlanır.

Lipman'a (2003) göre, tartışma sorularını çocukların bulması esastır. Sınıfta soru belirleme çalışması dört aşamada gerçekleştirilir: “(1) metnin çocuklarla birlikte okunması, (2)

çocukların metinle ilgili sorular sorması ve bu soruların yazı tahtasında listelenmesi, (3) listelenen soruların felsefi soruşturmaya uygun olup olmadığının değerlendirilmesi ve (4) tartışılacak soruya oy çokluğuyla karar verilmesi” (Özdemir, 2021, s. 30). Ayrıca, açık soru ve gizli soru şeklinde tasarlanan soru sorma biçimi de vardır (Worley, 2021). Gizli soru etkinlik boyunca sorgulanması amaçlanan felsefi sorudur. Açık soru ise metinden hareketle çocuklara yöneltilen ancak esas ulaşılmak istenen felsefi soruya zemin hazırlayan sorudur (Özdemir, 2021).

Kolaylaştırıcının felsefi sorularla diğer soru türlerini ayırt etmesini sağlamak amacıyla geliştirilen diğer bir yöntem de Philip Cam’ın Şekil 2.1’de örneği verilen soru kadranı tekniğidir (Cam, 2006, akt. Özdemir, 2021). Yatay ve dikey eksenlerden oluşan bu kadranda dört bölüm bulunmaktadır. Her bölümde sorulara farklı açılardan bakılmaktadır. Birinci bölümde metinde olanlara yönelik sorular (okuduğunu anlama soruları) vardır ve cevabı metnin içinde bulunabilecek kapalı uçlu sorulardır. İkinci bölümde hayal gücü soruları (kurgusal sorular) vardır ve metnin içinden gelen ancak bireylerin hayal güçlerini kullanarak cevaplandıkları açık uçlu sorulardır. Kadranın sol alt kısmında araştırma soruları (olgusal sorular) bulunmaktadır ve bu soruların cevapları metnin dışındaki kaynaklardan elde edilebilecek kapalı uçlu sorulardır. Kadranın dördüncü ve son bölümünde ise soruşturma soruları (kavramlara dair sorular) vardır ve bu soruların cevapları da metnin içinde olmayıp üst düzey düşünmeyi gerektiren açık uçlu sorulardır. Felsefi oturumlarda gelinmek istenen nokta, felsefi tartışmayı



**Şekil 2.1.** "Ağustos Böceği" hikayesinden esinlenilerek hazırlanmış soru kadranı örneği  
**Kaynak:** Cam (2006, akt. Özdemir, 2021, s. 31)

### 2.1.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları

Çocuklar için felsefede kolaylaştırıcının diyaloglardaki soruların hangilerinin felsefi tartışmayı başlatıp, derinleştirecek sorular içerdiğini fark etmesinin gerekliliğinin yanı sıra topluluğun iyi düzeyde akıl yürütebilmesi ve farklı fikirleri ortaya çıkarabilmesi de gerekmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasını sağlayacak olan ise kolaylaştırıcının etkinliğe ilişkin uygulama basamaklarına tam olarak hâkim olmasıdır (Ünal, 2021). Çocuklar için felsefe etkinliklerinde uygulanan basamaklar, kesin sınırlarla belirlenmiş değildir. Olması gereken belirli adımlar vardır ve soruşturma topluluğunun dinamiklerine ve kolaylaştırıcının deneyimlerine bağlı olarak şekillenip geliştirebilir.

- Çocuklar için felsefenin ilk adımı **ısınma**dır. Bu ilk adım, katılımcıların fiziksel ve zihinsel olarak hazır hale gelmelerini ve odaklanmalarını sağlar.
- İkinci basamak **uyaran**dır. Uyarıcı; tartışmak, derinleşmek ve soruşturmak istediğimiz herhangi bir kavrama dair bir hikâye, resim, yazı, görsel, çocuk kitabı, söz, şiir ve benzeri bir metnin kullanılmasıdır. Seçilen uyarıcının soruşturmak istediğimiz kavrama uygun olması önemlidir.
- Üçüncü adım **düşünme zamanı**dır. Uyarıcı gösterdikten sonra kolaylaştırıcı bir soru ortaya koyar ve katılımcıların bu soru etrafında ve uyarana dair düşüncelerine zaman verir. Bu aşamada önemli olan nokta katılımcıların ne düşündüklerini merakla beklemektir.
- Dördüncü adım **sorudur**. Uyarıcı verildikten sonra soruya dair katılımcıların kendi fikirlerini beyan ettikleri kısımdır.
- Beşinci basamak **ilk düşünceler**dir. Burada önemli olan topluluktaki her bireyin fikrini beyan etmesi ve bunu ifade ederken herhangi bir yargıyla ya da veto ile karşılaşmamasıdır. Önemli olan katılımcıların kendi fikirlerini ifade edebilmeleridir.
- Altıncı adım **soruşturma**dır. Bu adım, öğrenme çukuru dediğimiz şeyin gerçekleştiği yerdir. “Öğrenme çukuru, süreç içerisinde öğrencinin bildiğini sandığı ya da etrafıca üzerine düşünmediği kavramların zihninde karmaşa yaratmasıdır. Yaşanan bu zihin karmaşası ‘çukura girmek’ olarak adlandırılır. Derin düşünerek, yeni ilişkiler kurarak zihnini yeniden yapılandırmak için öğrencinin gösterdiği çaba da ‘çukurdan çıkmak’ olarak ifade edilir” (Nottingham, 2016, akt. Akkocaoğlu Çayır, 2021, s. 159). Öğrenciler fikirlerinin gerekçeleri üzerine düşünerek, fikirlerini başkalarının fikirleriyle birlikte değerlendirerek görüşlerini yeniden düzenler ve çocuklar için felsefedeki sorgulama sürecini böylece tamamlarlar. O tartışmak istediğimiz, derinleşmek

istediğimiz ve gerçekten düşünceler arasında bağlantı kurmak istediğimiz yer soruşturma adımını oluşturmaktadır. Buralarda katılımcıların kendi düşünceleri üzerine düşünmesi, duyduğu düşüncelere ait fikir değiştiriyor olabilmesi ya da bir fikre katılmıyorsa o fikre neden katılmadığına dair herhangi bir gerekçe oluşturması esastır.

- En son olarak da **değerlendirme** aşaması vardır. Değerlendirme kısmında kim daha iyi fikir belirtti, en doğru en net fikir kimindi gibi sorulara cevap aranmaz. Daha çok birbirimizin fikrine saygı duyabildik mi, farklı fikirler geliştirebildik mi, fikirlerimize iyi gerekçeler sunabildik mi, topluluğumuzla birlikte verimli bir tartışma ve öğrenmeyi gerçekleştirebildik mi sorularına yanıt bulmaya çalıştığımız bir değerlendirme söz konusudur. Değerlendirme aşaması, çocuklar için felsefenin özenli ve dayanışmacı düşünme becerilerini yansıtan kısımdır.

### 2.1.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kolaylaştırıcı Teknikler

Çocuklar için felsefenin uygulanmasını kolaylaştıran bazı teknikler vardır. Bunlara kolaylaştırıcı teknikleri denmektedir. “Çocuklar için felsefede kullanılan stratejiler ‘Kolaylaştırıcının alet çantası’ olarak da isimlendirilmektedir. Örnek-karşıt örnek, döngüden çıkarma, açma, kavram haritaları, yankılama, hayali muhalif en temel kolaylaştırıcı stratejileri arasındadır” (Kayaalp, 2021, s. 40). Alanyazında sıklıkla kullanılan kolaylaştırıcı teknikleri şunlardır (Worley, 2021, s. 47-62):

**Gerekçeleştirme:** Gerekçeleştirme aslında “neden” diye soran kısımdır. Bir fikri ortaya attığında neden o fikri düşündüğüne dair gerekçesini açıklamak ya da bir fikri duyduğunda ‘Neden bu fikri söylüyorsun?’ sorusunun cevabını vermek gerekçeleştirme tekniğini oluşturmaktadır.

**Hayali muhalif:** Hayali muhalifte topluluğa sunulan soru karşısında herkes aynı fikirde ise veya belli cevapların haricinde başka yanıtlar alınmıyorsa bu durum tartışmayı sonlandırır. Çocukların tekrar tartışmaya katılabilmesi için “Ya sizin gibi düşünmeyen kişiler nasıl düşünürdü?”. “Bunu böyle değil de farklı düşünseydin, nasıl düşünürdün?” gibi sorularla hayali muhalif olarak o tıkanmışlıktan çıkmayı sağlayan bir tekniktir.

**Açma:** Çocuklarla felsefe yaparken biri fikrini paylaştığında, paylaşılan bu fikir tam olarak anlaşılamiyorsa ya da kavramla bir bağlantısını ilk başta göremiyorsak o noktada “Bunu biraz daha açar mısın?”, “Bunu söyleyerek neyi kastediyorsun?” gibi sorularla o fikrin altındaki gerekçe açığa çıkarılmaya çalışılır.

***Katılıyor musun/katılmıyor musun?:*** Burada konuşan dilediklerini tekrar eder ve “ben senin bu fikrine katılmıyorum.” der. Çünkü “şundan, bundan dolayı” diyerek gerekçesini anlatır. Bu da yine hem etkin dinlemeyi arttıran hem de iletişimi sağlayan bir tekniktir.

***Sabitleme ve çapalama:*** Sınıfta herhangi bir konu ya da kavram üzerinde tartışmak, derinleşmek istenmesine rağmen konu çok dallanıp budaklandığında ve aslında tartışılmak istenen konudan çok uzaklaşıldığında “evet bu da böyle bir fikir olabilir ama biz şu anda bunu tartışmıyoruz” diyerek bir yerden orayı kesip tekrardan odağı, tartışmak istediğiniz kavrama ya da konuya getirebileceğimiz bir tekniktir.

***Somuttan soyuta giden:*** Olgusal kavramlardan ya da metinden bir soruyla yola çıkarak kavramsal soruya evrildiğimiz bir tekniktir.

***Örnek ve karşı örnek:*** Çeşitli yargılara karşılık gelmeyen örneklerle ilgili bir talepte bulunmaktır. Var olan örneğin dışında başka bir örnek vererek bunun ortaya çıkmasını sağlamaktır. Örneğin “Bütün kuşlar uçar. Uçmayan kuş var mıdır? Buna uymayan bir örnek verir misin?” gibi onun kendi fikrine uymayan bir örneğin ortaya çıkmasını sağlayan bir tekniktir. Örnek/karşı örnek tekniği sizin veya başkasının ortaya attığı genel bir iddiayı kanıtlamaya veya çürütmeye çalışmasıdır. Aynı zamanda bu tekniğe *yanlışlama* da denir.

***Döngüden çıkarma:*** Döngüden çıkarma tekniği, çocukların tanımlayacakları kavrama ait sözcüğe cevaplarında yer vermemesini ifade eder. Şöyle ki “Bana ‘akıl’ kelimesinin anlamını söyleyin ancak tek bir şartla, kuracağınız tümcede akıl kelimesi geçmesin.” denildiğinde çocukların tanımlayacakları kavrama ilişkin daha detaylı bilgi vermelerinin önü açılmış olur. Döngüden çıkarma tekniği, çocukları felsefede kavramsal analiz yapmaya teşvik etmek için tasarlanmıştır.

***Kavram haritaları:*** Zihin haritası olarak da adlandırılan kavram haritalarını oluşturmak, görsel öğrenen çocuklara hitap etmesi açısından oldukça yararlıdır. Kavram haritaları, tartışma sürecinde bahsi geçen fikirlerin haritasını çıkarmak için kullanılır ve çocukların felsefe oturumlarının gidişatını takip etmesine kolaylık sağlar. Söylenen ve tartışılan fikirlerin birbirleriyle ilişkilerini de daha net görme imkânı bulurlar.

Kolaylaştırıcı tarafından kullanılacak öğretim stratejileri çocuklara önemli sorular (soruşturma soruları) üzerine daha derin ve farklı açılardan düşünme fırsatı verdiği için değerlidir. Çemberde yer alan katılımcılar farklı zamanlarda gerçekleşen her bir soruşturmada

aynı konularda farklı çıkarımlarda bulunabilirler. Zaten çocuklar için felsefenin güzel tarafı da budur. “Her şey değişir; düşünceler de değişir. Bu nedenle her duruma birebir uyan bir strateji uygulamak pek mümkün değildir. Önemli olan o an o duruma en uygun stratejiyi seçmektir” (Kayaalp, 2021, s. 41).

## **2.2. Düşünme Nedir?**

Düşünmek insanı var eden ve diğer canlılardan üstün kılan bir niteliktir. Türk Dil Kurumuna (TDK, 2023) göre düşünmek, var olan bilgilerin birbirleriyle olan ilişkilerini, benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyarak yeni fikirler üretme girişimi, değerlendirmelerde bulunarak bir sonuca ulaşma çabasıdır. Düşünme, kavramlar ile olaylar arasında ilişkilendirmelerde bulunarak çıkarımlar elde etmektir (Yıldırım, 2002). Düşünme eylemi, bir problemin varlığının hissedilmesi ve bireyin çözüme kavuşturmak istediği sorunların giderilmesi için bilinçli bir şekilde başlattığı zihinsel bir süreçtir (Evren, 2012). Bireyin karşılaştığı problem durumları karşısında sorular üretip o sorulara cevap araması ile gerçek bir düşünme gerçekleşir. “Soru sormayan, belirsizliğe yönelmeyen bir zihin, kendisi için yeni olan şeyleri açığa çıkaramaz” (Paul ve Elder, 2006, akt. Ceran, 2019, s. 9).

İnsan düşünebilen bir varlık olduğuna göre sahip olduğu duygu, düşünce ve değerlerini sınavıp yeniden oluşturarak, toplumsal normları ve genel-geçer kabulleri sorgulayarak doğru ve iyi düşünebilmelidir. Doğru düşünme yolundaki engellerin en önemlilerinden biri gerektiği kadar düşünmeden ve inceleme yapmadan ulaşılan genel kabullerdir (Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, 2016). Doğru ve iyi düşünebilmek ancak ayrıntılı ve çok yönlü düşünebilmekle mümkündür. Bu düşünme şekli ise farklı düşünme türlerini bir arada kullanabilmeyi gerektiren üst düzey düşünme becerileri ile olanaklıdır.

### **2.2.1. Düşünme Becerileri ve Türleri**

Çocukların kendi düşündüklerini ifade edebilmelerini sağlamak; kendilerini denetlemeleri yönünde onlara bilinç ve iç disiplin kazandırmak oldukça önemlidir (Gür vd., 2017). “Günümüzde bilgiyi irdeleyebilen, yorumlayabilen ve üretebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim de öğrencileri hayata ve geleceğe hazırlamakta ise o zaman düşünme becerileri kazandırmak zorundadır” (Bacanlı, 2012, s. 30). “Düşünme becerilerinin önemi göz önüne alındığında, bu becerilerin sadece meslek ve eğitim hayatı için değil, aile, arkadaşlık ve toplum bağlamındaki süreçler için de gerekli beceriler arasında olduğu anlaşılmaktadır” (Polat ve Akay, 2020, s. 1108).

Düşünme, toplumsal çevre ve kültürden etkilenerek ve bilinçli olarak sosyal çevrede oluşur. Bireylerin eğitim-öğretim süreci içerisinde edindikleri ile gündelik yaşamlarından elde ettikleri deneyimler ise zihin kapasitelerini oluşturmaktadır. “Düşünme becerileri bireylerin zihin kapasitelerini etkili kullanma ve edindikleri deneyimleri kendi yararına çevirme konusunda önemli bir rehberdir. Bu rehberin nasıl kullanılacağı konusunda eğitim çalışmalarının düzenlenmesi önemli bir gerekliliktir” (Sevinç, 2001, akt. Tok, 2008, s. 38).

De Bono (2007) düşünmenin insanın temel bir yetisi olarak öğrenilebilen/geliştirilebilen bir beceri olduğunu ifade eder. Düşünme becerilerinin başında ise çocuklar için felsefenin üzerinde durduğu düşünme becerileri gelmektedir. Düşünceli olma, mütefekkir, makul ve anlayışlı olma şeklinde dört alanda toplayabileceğimiz bu becerilerden düşünceli olma, nedenleriyle düşünebilmek demektir. Mütefekkir ise düşünme becerisi üzerine düşünmek, yani kendinin söylediği ya da bir başkasının söylediği düşüncenin üzerinden kendi düşüncesini gözden geçirip, gerekçelendirip yeniden kendi düşüncesine bakabilme hali olarak ifade edilebilir. Makul olma durumu, akla uygun düşünebilmektir. Anlayışlı olmak ise düşünceleri kişiselleştirmeden hem kendi düşüncesinin hem de başkasının düşüncesinin bir parçası olmadığını, düşüncelerinin değişebileceği anlayışının kazanılması olarak açıklanabilir. Bireyin iyi bir düşünür olmasını sağlamak olan düşünme becerileri eğitimlerinin hedefi, bireylere çok yönlü bilişsel beceriler kazandırmaktır.

Araştırma, sorgulama, problem çözme, karar verme, iletişim kurma, farklı fikirleri dinleme, öğrenmeyi devam ettirme gibi beceriler de düşünme becerileridir. McGuiness’a (2000) göre düşünme becerileri; bilgi edinmeyi, edinilen bilgileri sınıflandırmayı birbirleriyle olan bağlantılarını tespit etmeyi, nedenler ve gerekçeler belirlemeyi, ihtimalleri değerlendirerek hedefler doğrultusunda planlama yapmayı ve kararlar alarak kendi yaşantısına tatbik etme kabiliyetini sergilemeyi içerir. Düşünme sürecinde zihnimiz çeşitli bilgileri kullanarak bilgiyi değerlendirme, var olan bilgilerden bir başka bilgiye ulaşma ya da bilgiyi ayrıştırarak farklı bilgilerle ilişkisini sınama gibi farklı işlemler yapmaktadır. Bu işlemlere akıl yürütme denilmektedir. “Akıl yürütmenin belirli bir işleyişe göre yapılması ise düşünme türlerini oluşturmaktadır” (Güneş, 2012, s. 131). Düşünme türleri, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, özenli düşünme, vb. olarak da ifade edilmektedir (Sormaz Öğüt, 2019).

Bütün düşünme türlerinin temelinde bilgiyi yerinde kullanma, netleşen düşünceleri açık, anlaşılır ve tarafsız olarak ifade etme, bilginin akla yatkın olup olmadığını ayırt etme, üstü kapalı ifadelerde yer alan benzerlik ve farklılıkların ayırımına varabilme, sorunların farklı

nedenlerinin ve çözüm yollarının olduğunu bilme ve birini diğerinden üstün göstermeden değişik fikirleri tarafsız bir şekilde ortaya koyma gibi ortak nitelikler bulunmaktadır (Güneş, 2009).

### **2.2.2. Çocuklar İçin Felsefenin Düşünmeye Katkısı**

“Çocuklar için felsefe eğitimi çocukların yaşamları boyunca karşılıklarına çıkacak olan farklı düşünceleri önceden görmeleri, tanımaları ve düşünme kapasitelerini geliştirmeleri için bir fırsat sunar. Çocukların farklı düşüncelerle küçük yaşlarda tanışması ise birbirine özen gösteren, hoşgörülü, farklılıklara açık bir topluluk yaratmada önemli bir rol oynar” (Güven, 2019, s. 9). Felsefi içerikli öykülerle yapılacak çalışmalar çocukların okuduklarını anlama ve kendi deneyimleri üzerinde düşünerek yaşadıkları hayatı daha iyi kavrama imkânı sunabilir (Direk, 2002). Felsefi içerikli öykülerle yapılan çocuklar için felsefe eğitimi çocukların okudukları üzerinde mantıklı akıl yürütmelerine yardımcı olmayı, tutarlı ve seviyeli bir tartışma ortamının oluşmasını amaçlar. Okunan bir metin üzerine tartışmak, düşünme becerilerinin harekete geçmesini sağlamakta ve metni kavramayı kolaylaştırmaktadır (Okur, 2008). Öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirerek fikirlerini savunması ve farklı bakış açılarını dinleyerek benzerlik ve farklılıkları belirleyebilmesi çocuklar için felsefe eğitimi programının kazandırabileceği özelliklerdir.

“Çocuklar için felsefe eğitiminde çocuklar, aynı konu ya da sorun üzerinde farklı fikirlerin olabileceğini, kesin olarak doğru ya da yanlış düşüncenin olmadığını farkına varırlar. Dolayısıyla ÇİF, çocukların başkalarına ait duygu, görüş ve tutumlarını alma becerilerinin ve başkalarının ne düşündükleri üzerine düşünme olan zihin kuramının geliştirilmesinde etkilidir” (Taş, 2017, s. 46). Çocukların herhangi bir konuya ilişkin düşüncelerini gerekçelendirerek ifade etmesi de çocuklar için felsefenin çocuklara edindirdiği diğer önemli bir katkıdır (Direk, 2011). Böylece çocuklar hem kendi fikirlerini hem de başkalarının fikirlerini sorgulayıp sebepler arayarak düşüncelerini gerekçelendirmektedir. Düşüncelerini gerekçelendirerek sunabilen çocuklar gerçek bilgiye ulaşır ve doğruyu yanlıştan ayırabilir; kanıtlanmamış, temellendirilmemiş bilgiyi sorgularlar (Güven, 2019).

Genel olarak çocuklar için felsefe, katılımcıların bilgiyi biçimlendirdiği, süzgeçten geçirdiği, soruşturduğu ve bu soruşturma topluluğunu yöneten kişinin öğretmen olarak değil kolaylaştırıcı rolüyle orada bulunduğu felsefe eğitimini soruşturma topluluğu modeline dahil ederek eğitim ortamına bu modelin uyarlanması ile ortaya çıkmış bir pedagoji olarak düşünülebilir. Amacı sorgulama, muhakeme ve bağımsız öğrenme becerileri geliştirmektir.

“Çocukların kendilerine uygun ve önemli gördükleri soruları sorma ve bu soruları açık bir şekilde tartışma ilkesine dayanmaktadır” (Lipman, 1981, akt. Daşdelen, 2021, s. 8). ÇİF aynı zamanda süreç odaklı bir pedagojidir. Varılan hedeflere, yargıya ve bilgiye nasıl ulaşıldığı önemsendir. Ayrıca ÇİF, 21. yüzyıl becerileri diye bahsettiğimiz eleştirel, yaratıcı düşünebilme, duygusal esneklik, iletişim, kavramsal düşünme gibi birçok beceriyi temel almakta ve düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Çocukların bir felsefi problem etrafında düşünme becerilerini geliştirmesi, olaylara felsefeci gibi bakabilmesi amaçlanmaktadır. Çocuklar için felsefe etkinliklerinde çocukların akıl yürütme, kavram oluşturma, bağlantı kurma, analogiler üretme, soyutlama yapma, kendini ifade etme, bir kişiyi dinleme ve dinledikleri üzerinden kendi düşüncesini gerekçelendirme gibi birçok beceriyi geliştirdiği söylenebilir. Çocuklar için felsefe, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, iletişim, araştırma gibi becerileri geliştirmek için bir öğrenme aracı olarak düşünülebilir.

Bugün çocuklarla felsefe yaklaşımının uygulanması, özenli ve doğru düşünebilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip güçlü bir zekânın oluşumunda oynadığı rol nedeniyle gelecekte birçok alanda özgün bireylerin yetişeceğine olanak sağlayacağı düşünülmektedir (Erdoğan, 2018). “Okulöncesi ve ilkökul dönemindeki çocuklarla yapılacak felsefe eğitimiyle; bağımsız düşünme, düşünen bireyler yetiştirme, çocukların kişisel gelişimine yardımcı olma, dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme, felsefeyi kavramsallaştırma yeteneği kazandırma, çocuklara uygun bir eğitim geliştirme gibi amaçlara ulaşmak hedeflenmektedir” (UNESCO, 2007, s. 15). Öğrenen merkezli eğitim yaklaşımları, 21. yüzyılda da bireylerde olmasını istediği yaşam becerilerinden eleştirel, yaratıcı düşünebilme, duygusal esneklik, iletişim, kavramsal düşünme gibi birçok düşünme becerisinin gelişiminin önemine yoğunlaşmış ve bu becerileri geliştirmek adına eğitim modelleri geliştirilmiştir. Çocuklar için felsefenin bugün dünyada bir sosyal hareket halini aldığı ve düşünme eğitimleri içerisinde çocuklar için felsefe eğitiminin daha erken yaşlarda verilebilmesi için eğitimciler tarafından çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Murriss, 2000).

### **2.3. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı ve Düşünme Becerileri ile İlişkisi**

“Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımı, öğrencilerin düşünme ve sorgulama yapmasını sağlamak amacıyla gündelik bir olay, bir hikâye, bir film ya da bir görsel aracılığıyla sahip oldukları merak duygusunu harekete geçirerek, sorular sorarak, tartışma ortamı oluşturarak bilgi, kavram ya da yargıya nasıl ulaşıldığının önemsendiği süreç odaklı bir eğitim yaklaşımıdır (Direk, 2002). İngilizcede “Philosophy for Children (P4C)” olarak kullanılan “Çocuklar İçin

Felsefe (ÇİF) terimi; “çocuk” ve “felsefe” kelimelerinin birleşimidir. Bu terim Türkçede “çocuk felsefesi” veya “çocuklar için felsefe” olarak kullanılmaktadır (Karakaya, 2006). Çocuklar için felsefe eğitimi her ne kadar felsefe eğitimi vermeyi anımsatsa da esas öncelik çocukların düşünme becerilerini geliştirebilmektir. Akkocaoğlu Çayır’a (2021, s. 27) göre, “Çocuklar için felsefe, çocukların eleştirel, yaratıcı düşünme gibi karmaşık zihinsel becerilerine odaklanır. Toplulukla birlikte bir sorgulamayı içeren çocuklarla felsefe iş birliği ve empatiye vurgu yapan özenli düşünme becerileri çerçevesinde de öğrenmenin sosyal boyutuyla ilgilidir.” Dolayısıyla, çocuklar için felsefe, çocukların felsefeci gibi düşünmesini, bir felsefi problem etrafında düşünme becerilerini geliştirmesini, olaylara bir felsefeci gibi farklı pencerelerden bakabilmelerini sağlayan bir düşünme eğitimidir (Türksoy, 2020). Çocuklar için felsefe, genellikle Matthew Lipman tarafından tercih edilen bir terim olan “P4C” olarak kısaltılır. Ayrıca, “Çocuklarla Felsefe Yapmak (Philosophy with Children - PwC)” terimini kullananlar da mevcuttur (UNESCO, 2007). Lipman’ın öncü olduğu P4C’deki 4C, İngilizce “C” harfi ile başlayan dört farklı düşünme türünün önemine işaret eder (Sormaz Ögüt, 2019). Bu düşünme türleri şunlardır: (1) eleştirel düşünme becerisi (critical thinking skill). (2) yaratıcı düşünme becerisi (creative thinking skill). (3) özenli düşünme becerisi (caring thinking skill). (4) işbirlikli düşünme becerisi (collaborative thinking skill). Tablo 2.1, bu düşünme türlerini özetlemektedir. Ayrıca, aşağıda bu düşünme türlerinin her biri kısaca açıklanmaktadır.

**Tablo 2.1.** Çocuklar için felsefenin üzerinde durduğu dört temel beceri ve özellikleri

| <b>İşbirlikli Düşünme: Konuşma-Yanıtlama-İletişim-Uzlaşma</b>             |                         |  |
|---|-------------------------|--|
| 1   | Katılım                 | Grubun bir parçası olarak görev almak, etkinliklere katılmak.                              |
| 2   | Teşvik Etme             | Herkesi sorgulamaya eşit bir şekilde teşvik etmek (gülümsemek, konuşma sırasına uymak...). |
| 3   | Duyarlı Olma            | Birbirlerinin fikirlerine ve isimlerine atıfta bulunarak konuşmak.                         |
| 4   | Arkadaş Canlısı         | Karşı görüşlere arkadaşça karşılık vermek.   |
| 5   | Kabul Etme              | Birbirini anlamaya çalışmak, uzlaşma noktası bulmak.                                       |
| <b>Özenli Düşünme: Dinleme-Değer Verme-Odaklanma-Takdir Etme</b>          |                         |  |
| 6   | Özenli Olma / Odaklanma | Hikâyeye, uyarıcıya odaklanma ve üzerine düşünme.  |
| 7   | Saygılı Olma            | Konuşana saygı gösterme (göz teması kurma, sözünü kesmeme...).                             |
| 8   | Dürüst ve Cesur Olma    | Deneyimlerini ve inançlarını açıkça dile getirme.  |
| 9   | Açık Fikirli Olma       | Kendisinden farklı olan deneyim ve fikirlere de ilgi gösterme.                             |
| 10  | Açık Olma / Esnek Olma  | Düşüncelerini, davranışlarını değiştirmeye açık olma.                                      |
| <b>Yaratıcı Düşünme: Tutarlılık-Öneri Sunma-İlişkilendirme</b>            |                         |  |
| 11  | Konuyla İlgili Olma     | Konuşmaların kısa, konuyla ya da sorgulamayla ilgili olması.                               |
| 12  | Tutarlılık              | Fikirlerin diğer fikirlerle ilişkilerinin kurulması ve tutarlı olması.                     |
| 13  | Gerçeklik               | Yaşamla bağlantılı örnekler vermek.  |
| 14  | Özgünlük                | Alternatif düşünme yolları önerme.   |
| 15  | Pratik / Amaçlılık      | Bir önceki görüşle/görüşlerle ilişkili çıkarımlarda bulunmak.                              |
| <b>Eleştirel Düşünme: Soru sorma-Akıl Yürütme-Sorgulama-Değerlendirme</b> |                         |  |
| 16  | Felsefi Sorular         | Büyük fikirle ilgili (felsefi) sorular sorma.  |
| 17  | Anlaşılabilirlik        | Açıklama, örnekler ve anlaşılabilirlik için sorular sorma.                                 |
| 18  | Kuşkucu Olma            | Söylenenlerin gerçekliğini incelemek (kanıt aramak).                                       |
| 19  | Kabul Etme              | Karşı örneklere, farklılıklara, ayrımlara ilgili olma.                                     |
| 20  | Akla Uygunluk           | Sonuçlar ve kararlar için nedenler/kriterler sunmak ve sorgulamak.                         |

**Kaynak:** Akkocaoğlu Çayır (2021, s. 118-119).

### **2.3.1. Eleştirel Düşünme Becerisi**

“Eleştirel düşünme, seçim yaparken akla uygun olanı tercih etmeyi ve düşünceyi nedenler temeline oturtmayı sağlayan en temel becerilerden biridir” (Kayaalp, 2021, s. 23). Amerikan Felsefe Birliği öncülüğünde eleştirel düşünme uzmanlarının yapmış oldukları ortak tanıma göre eleştirel düşünen bir birey sorgulayıcı bir tavır takınan, açık fikirli, adil, iyi düzeyde bilgilendirilme isteği duyan, kendi kararını ertelemeye ve diğer görüşleri dikkate almaya istekli bir tutum sergileyen kişidir (Semerci, Semerci, Ünal, Yılmaz ve Yılmaz, 2019). Eleştirel düşünmede bir iddia kabul ya da reddedilirken, düşünceye neden katılıp katılmadığının gerekçelerini istemek esastır. Diğer bir ifadeyle eleştirel düşünme bir yanıt arayışıdır (Sormaz Öğüt, 2019). Şüpheli ve genel kabullerden uzak bir yaklaşımla duygularımızdan ve önbilgilerimizden sıyrılarak bir konuya ilişkin derinlemesine ve çok yönlü sorgulamaya dayalı bir düşünme şekli akla gelmelidir.

### **2.3.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi**

Yaratıcı düşünme, “yeni düşünceler üretme ve fikirler öne sürme, hipotezler önerme, hayal gücünü kullanma ve alternatif yenilikçi sonuçlar aramadır” (Rupert Wegerif, 2007, akt. Sormaz Öğüt, 2019, s. 15). Burada, yeni bir düşünce üretmeden kasıt, hiç duyulmamış/bilinmeyen bir düşünceyi ortaya koymaktan ziyade, farklı fikirleri birbirleriyle ilişkilendirerek, farklı görüşlerden faydalanarak yeni bir düşüncenin elde edilmesidir. Alternatif yenilikçi sonuçlar arama ise belirlenen problem durumunun çözümü için denenmemiş, farklı seçenekler sunabilmektir (Sormaz Öğüt, 2019). Yaratıcı düşünme, var olandan farklı ve hayal gücüne dayanan yeni, özgün, ilgi uyandıran bir düşünme şeklidir. Yaratıcı düşünme ile kavram ya da düşünceler arasında ortaya çıkan yeni ilişkiler anlaşılmalıdır.

### **2.3.3. Özenli Düşünme Becerisi**

Her düşüncenin ifade edilmeye ve dinlenmeye değer olduğunun farkında olarak karşıdaki kişiyi anlamayı ve olumlu düşünmeyi hedefleyen bir düşünme şeklidir (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Çocukların duygu ve düşüncelerinde empatik olmaları ve iyi (güzel) bir yaklaşım sergilemeleri anlaşılmalıdır. Özenli düşünmede çocukların sadece kendi yaşantılarının değil, başkalarının deneyimlerinin de konuşulmaya, üzerinde düşünülmeğe değer olduğunu göstererek fikirlerini, eylemlerini değiştirebilecek esneklikte olabilmesi anlaşılmalıdır.

### **2.3.4. İşbirlikli (Dayanışmacı) Düşünme Becerisi**

Tartışma ortamında söyleyenden çok söylenenin önemli olduğu ve ortak aklın işe koşularak bir düşüncenin (fikrin) geliştirilmesini amaçlayan bir düşünme şeklidir. Çocukların

kavram ya da düşünce üzerine birlikte akıl yürütme, planlama, karar verme gibi eylemlerini içerir. İşbirliğine dayalı düşünmede çocukların kendilerini içinde buldukları topluluğun bir parçası olarak görmeleri, eşit bir şekilde herkesin söz alması, birbirlerine arkadaşça hitap ederek karşılık vermeleri ve ortak bir fikir inşa etmeleri anlaşılmalıdır (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

#### **2.4. İlgili Araştırmalar**

Okur (2008) çocuklar için felsefe eğitiminin okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocuklarda atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, ön-test-son-test kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını İstanbul ili, Üsküdar ilçesi İMKB Anadolu Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulunda 2007-2008 öğretim yılında öğrenim gören altı yaş grubu 12 deney-12 kontrol grubunda olmak üzere 24 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ön bilgi formu ve Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada uygulanan çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş çocuklarında atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol gibi sosyal becerilerini geliştirdiği; cinsiyete göre farklılık gözlenmediği ifade edilmiştir.

Kefeli ve Kara (2008) çocukların sahip oldukları bilgileri kullanabilmelerini, duygu ve düşüncelerini gerekçelendirerek özgüvenli bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamanın yanında beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin doğru bilgi ve kavramlar arasında ilişki kurabilmelerini, kendilerini tanıma noktasında sahip oldukları bilgileri kullanabilmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üç kız ve üç erkek olmak üzere yaşları 10-12 arasında değişen satranç kulübündeki altı öğrenci oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmada veriler yapılandırılmamış soru tekniği kullanılarak odak grup görüşmesi ve birebir görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşama, öğrencilere Sokratik yöntem temel alınarak birebir görüşmelerle gerçekleştirilmiş; ikinci aşamada ise örnekleme oluşturan ilköğretim beş ve altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan bir gruba odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada çocukların kendilerini farklı hissettikleri ve bu farklılığı bir eksiklik olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların sahip olduğu bu düşünce konuşmaya karşı mesafeli durmalarına neden olmuştur. Hayal kurmanın boş bir iş olduğu ve sadece doğru bilgiyi edinmek için soru sorulabileceği kanaatini taşımışlardır. Çocukların soru sorma, hayal kurma, merak etme gibi ana özelliklerini olumlu yönde bir farklılık olarak görmeleri ve kendilerinin farkına varmaları için önerilen etkinliğin felsefe eğitimi olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Marashi, Moghaddam, ve Paksaresht (2009) çocuklar için felsefe yaklaşımında kullanılan sorgulama topluluğunun çocuklarda muhakeme becerilerini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Çalışma, üç ayrı sınıftan 60 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Yarı deneysel çalışmanın bulguları analiz edildiğinde, uygulamanın öğrencilerin muhakeme becerilerinde olumlu bir etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Seçer, Çeliköz, Erişen, ve Durak (2009) ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin düşünme becerilerini kişisel özellikler (yaş, cinsiyet) ve aile yapılarına (anne- babanın eğitim düzeyi, çalışma hayatları) göre daha fazla düşünme süresi harcayanlar ve düşünmeden acele hareket edenler bakımından incelemiştir. Tarama modeli kullanılan çalışmaya, Konya il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarına devam eden 12-15 yaş arası toplam 301 çocuk katılmıştır. Düşünme becerilerini değerlendirmede, çocukların düşünmeden hareket eden bir bilişsel üsluba mı yoksa düşünceli bir üsluba mı sahip olduklarını belirlemek için yaygın olarak kullanılan Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi-20 (BSET20) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre çocukların cinsiyet dışındaki diğer ailevi etkenlerin düşünme sürelerini farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle, anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça ve çalışma hayatında daha çok var oldukça çocukların hata yapma oranı düşmekte ve düşünme süreleri uzamaktadır.

Benade (2011) çocuklarla felsefe (P4C) eğitiminin beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin ‘düşünme’ temel yeterliliğine katkısını incelemiştir. Eylem araştırması kullanılarak yapılan çalışma Yeni Zelanda’daki bir P4C okulunda yedi aylık bir sürede tamamlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuç tüm öğrenciler için aynı düzeyde olmasa da P4C’nin eleştirel düşünmeyi ve sorgulama becerisini geliştirdiği şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmede kendilerine daha çok güven duydukları, hoşgörü, açık fikirlilik ve esneklik eğilimlerini geliştirdiği de rapor edilmiştir.

Booy (2013) çalışmasında “Farklı yaş gruplarının felsefe derslerine ilgisi var mı? Aynı felsefi sorularla mı, yoksa farklı felsefi sorularla mı uygulama yapılmalı? Sınıf sohbetlerini aynı şekilde mi yapıyorlar yoksa bir farklılık var mı? Aynı öğretim yöntemleri farklı yaş gruplarına uygun mu, yoksa kendi tercihleri mi var?” şeklindeki sorulara cevap arayarak farklı yaş gruplarıyla felsefe yapma konusunun anlam, önem ve biçimini kavramayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu ikinci sınıf düzeyinde 7-8 yaşlarındaki çocuklar ile altıncı sınıf düzeyinde 11-12 yaşlarındaki çocuklar oluşturmuştur. Dokuz hafta boyunca haftada bir ders olmak üzere aynı konular, sorular ve öğretim yöntemleri ile felsefe dersleri iki grupta da uygulanmıştır. Nitel

araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmada ayrıntılı analiz yapabilmek için tüm dersler video ile kayıt altına alınmış ve her dersten sonra araştırmacı gözlemlerine ve video kayıtlarına dayanarak bir değerlendirme raporu yazılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacı dersler sırasında, her iki gruba da aynı dersleri vermenin mümkün olmadığını ifade etmiştir. İkinci sınıf için felsefe derslerinde çok fazla tartışma olmadığı; altıncı sınıftaki çocuklar için ise tartışmalara katılmada istekli oldukları, farklı sorularla ve konularla derse katıldıkları belirlenmiştir. Altıncı sınıf çocuklarının ilgi alanları doğrultusunda tasarlanan felsefe derslerine daha istekli olacağı vurgulanmıştır. İkinci sınıftaki çocukların soyut soruları anlamada güçlük yaşadığı ve genellikle kişisel çevrelerini ya da somut bir hikâyeyi tercih ettikleri; altıncı sınıftaki çocukların ise soyut sorularda daha az zorlandıkları ve kendilerinin de genellemeler yapabildikleri görülmüştür. Her iki gruptaki öğrencilerin mantıksal akıl yürütme becerisini sergileyemedikleri gözlemlenmiştir. Her iki grubun öğretmenleri çocukların düşünme ve konuşma becerilerinin her ikisini de edindiklerini belirtmişlerdir. İkinci sınıflarda ders süresinin 25-30 dakikayı; altıncı sınıflarda ise 35-40 dakikayı geçmemesi gerektiği ve her iki grup için de çeşitli aktivitelere yer verilmesinin önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Naraghi, Ghobadiyan, Naderi ve Shariatmadari (2013) tarafından yapılan çalışmada, beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal gelişimlerinde çocuklarla felsefe programının etkisi incelenmiş ve bu incelemeden elde edilen bulgular ışığında eğitmenlere ve eğitim yöneticilerine önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Örneklemin seçkisiz yöntemle belirlenen çalışmada 60 öğrenci yer almıştır. 12 hafta süren programda beşinci sınıf düzeyindeki iki sınıftan rastgele biri deney ve diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre uygulanan çocuklar için felsefe programının, çocukların sosyalleşme ve öz yönetim gibi farklı boyutları üzerinde önemli etkileri olduğu gözlemlenmiş ve bu uygulanan programın okullarda uygulanması salık verilmiştir.

Cassidy ve Christie (2013) 5-11 yaş aralığındaki öğrencilere felsefi sorgulama topluluğu yaklaşımı doğrultusunda oluşturulan program, çocukların işbirlikçi diyalogları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Toplamda 115 çocuğun katıldığı çalışma dokuz hafta sürmüştür. Veriler, araştırma süresince çocukların gerçekleştirdiği diyalogların analizi sonucunda elde edilmiştir. Buna göre çalışmada uygulanan çocuklarla felsefe yaklaşımının çocukların benzetme yapma, metafor kullanma, tanımlama yapma, bakış açısı geliştirme, fikirlerini eleştiriler doğrultuda değiştirme, yeni bir fikir geliştirme gibi becerilerde ilerleme gösterdiği ifade edilmiştir.

Ghaedi, Mahdian ve Fomani (2015) çocuklar için felsefe yaklaşımının çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 16 hafta boyunca uygulanan programın başında ve sonunda çocukların yaratıcı düşünme becerileri Torrance Testi ile ölçülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular araştırmacıları, çocuklarla felsefe yaklaşımının çocukların yaratıcı düşünme becerisinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaştırmıştır.

Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu (2016) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan çocuklar için felsefe eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan katkılarını incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın katılımcıları Ankara'nın Çankaya ilçesindeki bir özel okulda bulunan iki üçüncü sınıf öğretmeni ve öğrencilerinden oluşmuştur. Gözlem, görüşme ve doküman analizi olmak üzere üç veri toplama aracından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin felsefenin kavramlarla ve düşünmeyle ilgisini, felsefede her türlü sorunun sorulabileceğini, her soruya farklı cevaplar verilebileceğini, bilim ile felsefenin sorularının ve yanıtlarının farklılığını kavradığı vurgulanmıştır. Ayrıca, çocuklar soyut kavramları anlamlandırmış ve bu kavramların doğru kullanımına yönelmişlerdir. Çalışmada, çocuklar için felsefe eğitimi sürecini yürütecek öğretmenlerinde felsefi duyarlılığa sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir.

Cullen (2016) araştırmasında Piaget'in küçük yaş grubundaki çocukların soyut üst düzey düşünme becerilerine sahip olmadıkları yönündeki iddialarına karşılık çocuklar için felsefe eğitiminin uygulanmasının dört temel düşünme becerisine etkisinin büyük olacağını savunmuştur. Çalışma grubunu 6-8 yaş grubu bir sınıf oluşturmuştur. Bu çalışma grubunda soru kadranı kullanılarak nitel ve nicel verilere ulaşılmıştır. Küçük yaş grubuyla yapılan bu çalışmanın kısa zamanda çocuklarda işbirlikçi, özenli, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Gür vd. (2017) *Çok Boyutlu Bakış Açılılarıyla Düşünme Eğitimi Programının* okul öncesi eğitimi almakta olan beş ve altı yaş aralığındaki çocukların okul olgunluğuna etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu olmak üzere çalışmada toplam 153 çocuk yer almış ve veriler uygulanan Metropolitan Okul Olgunluğu testi ile bağımlı t-testinden faydalanılarak elde edilmiştir. Çalışmada uygulanan çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi programının araştırmaya katılan çocukların okul olgunluğu düzeylerine katkı sağladığı ve beş yaş çocuklarında bu katkının daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Siddiqui, Gorard ve See (2017) yaptıkları araştırmada dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile çocuklar için felsefenin bilişsel olmayan etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ise çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, tartışma ortamında düşüncelerini dile getirmede kendilerine olan güvenlerini arttırdığı, farklı düşüncelere saygı duyma ve sınıf kurallarına uyma anlamında da önemli katkılar sağladığı vurgulanmıştır.

Taş (2017) çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir. Katılımcılar, Adana ili Çukurova ilçesindeki bir resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 76 çocuktan oluşmuştur. Araştırmada biri deney ikisi de kontrol grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Araştırmadaki bulgulara göre, 14 hafta boyunca uygulanan çocuklar için felsefe eğitim programının çocukların zihin kuramını ve yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Karasu (2018) çocuk felsefesini konu alan Maurice Druon'un yazdığı "Yeşil Parmaklı Tistu" adlı çocuk kitabını okuyan dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerle felsefi bir soruşturma gerçekleştirilmiştir. Soruşturma doğrultusunda belirlenen felsefi kavramlar üzerine, güncellenmiş Bloom taksonomisi temel alınarak öğrencilerin düşünme biçimlerini incelemiştir. Nitel araştırma yaklaşımıyla yapılan çalışma, eylem araştırması desenine göre hazırlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Nevşehir iline bağlı bir köydeki devlet okulunda, dördüncü sınıf düzeyinde, dördü kız, altısı erkek olmak üzere toplam 10 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın verileri katılımcı gözlemi, doküman incelemesi olarak ders eylem planları ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesi içerik analizi ile yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin "isimler, duygular, gerçek-hayal, sevgi, mutluluk, arkadaşlık, iyilik-kötülük, özgürlük, adil olma ve güzellik-çirkinlik" kavramlarına ilişkin olarak Bloom taksonomisinin üst basamakları olan çözümlenme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde düşünebildikleri görülmüştür.

Demirtaş ve diğerleri (2018) çocuklarla felsefe öğretim programının okulöncesi eğitimi alan çocukların sorgulama, soru oluşturma ve cevap verme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 öğretim yılında okulöncesine devam eden altı yaş grubundaki yedisi kız ve yedisi erkek olmak üzere 14 çocuktan oluşmuştur. Veriler çalışmanın başında ve sonunda kullanılan "felsefi sorgulama metni ve sorularını içeren görüşme formu" ve grup sorularının oluşturulmasında "düşün-eşleş-paylaş" tekniği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, deney

grubundaki çocuklar için felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyinin ve verdikleri yanıtların niteliğinin (açıklama, gerekçelendirme, örneklendirme, kullanılan kelime sayısı ve soruları cevaplandırmadaki artış) geliştiği sonucuna varılmıştır.

Güven (2019) yaratıcı drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitiminin iş birliği içinde çalışma ve felsefi düşünme sürecine etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum (örnek olay) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 9-11 yaşlarındaki 12 çocuk oluşturmuştur. Veri toplamak için görüşme, gözlem, günlükler ve doküman analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler tümevarımcı bir yaklaşımla içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleşen felsefe etkinliklerinde çocukların felsefi problemleri tartışırken ileri düzey diyaloglar kurdukları, yaratıcı dramanın çocuklarda felsefi bilinç gelişimine ve iş birliği içerisinde düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülper Oktar (2019) çocuklar için felsefe konusunun teorik zemininden bahsetmiş ve çocuklarla yapılacak felsefe çalışmaları için uygulanabilir kaynak seçiminin önemi üzerinde durmuştur. Çocuklarla felsefe çalışmalarına yönelik bir örnek sunulan ve örneğe ilişkin oluşturulan sorulara da yer verilen çalışmada hem çocuklar için felsefenin teorik kısmı hem de bir uygulama örneğini sunmak amaçlanmıştır. Araştırmada çocuklar için yapılacak felsefe eğitimlerinin küçük yaşlardan itibaren, bilişsel ve duygusal gelişimlerine uygun olarak verilmesinin çocukların düşünme becerilerini geliştireceği sonucuna ulaşılmıştır.

Canlı ve Bozkurt (2019) farklı metin türlerinin ve yapılarının, okuduğunu anlama ve düşünme becerilerinin gelişim sürecinde etkili olması ve bu etkiyi, çocuklar için felsefe dizinlerindeki örneklerin de sağlayabileceği öngörüsüyle çocuklar için felsefe dizinlerindeki metinlerin farklı yapılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel bir yaklaşımla ele alınan çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Örnekleme “Filozof Çocuk, Çıtır Çıtır Felsefe, Pikolo ile Felsefe Öğreniyorum ve Çocuklar İçin Felsefe” dizinlerinin her birinden ikişer yayın yer almıştır. Araştırmanın sonucuna göre kitaplarda daha çok soru-cevap ve karşılıklı diyaloga yer verildiği görülmüştür. Bu durumun felsefeyi daha ulaşılabilir ve anlaşılabilir olmasını sağlamasının yanında, çocukların sorgulama, akıl yürütme ve kavramları anlamlandırma süreçlerine de önemli katkı sağlayacağına da vurgu yapılmıştır.

Dirican ve Deniz (2020) okul öncesi dönemde yapılacak olan felsefe etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışları üzerindeki değişime olan etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülen çalışmaya, 20 deney ve 22 kontrol olmak üzere toplam 42 çocuk katılmıştır. Hazırlanan çocuklarla felsefe eğitim etkinlikleri 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların çevrelerinde olup bitenlere karşı merak ve sorgulama isteklerinin arttığı, kavramlara ilişkin bilgi dağarcıklarının zenginleştiği ve özellikle hoşgörü gerektiren değerlere yönelik olumlu davranışlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akdemir ve Saban (2020) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine “Çıtır Çıtır Felsefe” kitap serisinden seçilen sekiz kitabın içeriğinde bulunan değerlere ilişkin farkındalık oluşturmak ve bu değerleri kazandırmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan katılımcı eylem araştırması deseni kullanılan araştırmanın çalışma gurubunu Konya ili Karatay ilçesine bağlı bir devlet ilkokulundaki dördüncü sınıf öğrencileri ile öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak katılımcı gözlemler, video kayıtları, yansıtıcı günlükler (araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü ve öğrenci günlükleri), sınıf öğretmeni ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf-içi diyaloglar kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak araştırmada öğrencilere uygulanan öğretim etkinliklerinin değer kazandırmada etkili ve uygulayıcı konumundaki eğitimciler için yol gösterici bir özellik taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan (2020) çocuk felsefesi ile ilgili diğer çalışmaları temel alarak çocuklar için felsefenin önemine dair farkındalık kazandırmayı ve çocuklar için felsefe eğitiminin neden önemli olduğunu teorik olarak tanıtmayı amaçlamıştır. Bu çalışma çocuk felsefesi ile ilgili araştırmaların incelenmesi ile yapılmıştır. Çocuklar için felsefe eğitimi, çocukların eleştirel düşünebilmesini, kendi fikirlerini gerekçeli olarak ifade edebilmelerini, düşünerek hareket etmelerini, yaptıkları gözlemlerini, öğrendikleri kavramları dolayısıyla dünyayı daha iyi anlamaları ve anlamlandırmaları için sorgulama yetilerini geliştirmektedir. Bu becerilerin gelişebilmesi ise ancak küçük yaşlarda, çocukların merak duygularının, soru sorma isteklerinin ve öğrenme düzeylerinin en üst seviyede olduğu zaman diliminde, felsefe eğitiminin verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türksoy (2020) ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaklaşıma yönelik bakış açılarına eleştirel düşünebilme becerilerine ve araştırma süresince sergiledikleri tutumlara ilişkin çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma

modeli kullanılan çalışmaya 33 deney grubu ve 35 kontrol grubu olmak üzere 68 öğrenci katılmıştır. 12 hafta süren araştırmanın nitel ve nicel yöntemlerle elde edilmiştir. Araştırmada, çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin kavramları bilme, bilimsel süreç becerilerini destekleme, bilime ve bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerini olumlu yönde geliştirmeye, eleştirel düşünme becerilerinde ilerlemeye, derse ve P4C uygulamasına yönelik olumlu tutum sergilemeye katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Boyraz ve Türkcan (2020) hayat bilgisi dersinde ilkokul öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla bir öğretmenin P4C yaklaşımını nasıl uygulayacağını süreç içerisinde incelemiştir. Nitel araştırma desenlerinden uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırması kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu bir öğretmen ve 20 öğrenci oluşturmuştur. Gözlem, görüşme, alan notları, araştırmacı ve öğretmen günlükleri, geçerlik kurulu toplantı tutanakları ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Sekiz eylem planı uygulanarak tamamlanan çalışma sonucunda PwC eğitiminin ilgili kitaplarla desteklenmesinin ve örnek bir ders verilmesinin öğretmenin PwC yaklaşımına ilişkin gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığı, öğretmenin gelişim sürecinin izlenmesi ve doğru destek sağlanması halinde PwC yönteminin uygulanması konusunda önemli bir gelişme gösterebileceği bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenin öğrencilerinden düşüncelerini gerekçelendirmelerini, açıklama yapmalarını, varsayımsal düşüncelerini, farklı fikirleri ortaya koymalarını isteyerek ve öğrencilere düşünceleri için yeterli zamanı vererek öğrencinin düşünmesini kolaylaştırdığı görülmüştür.

Turhan (2021) yapmış olduğu çalışmayla çocuklar için felsefe eğitim programının ilkokul üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilere olan etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu özel bir okulda bulunan üçüncü sınıf düzeyindeki 18 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşme formları, gözlem formları, video kayıtları ve öğrenci günlükleri ile toplanan veriler MAXQDA 2020 programı ile içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çocuklar için felsefe dersi alan öğrencilerin soru sorma becerileri, eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerine olumlu gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, uygulamanın yapıldığı okul, çalışma gurubu, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler verilmektedir.

#### 3.1. Araştırma Konusunun ve Deseninin Belirlenmesi

Araştırmacı 2008 yılından beri sınıf öğretmenliği görevini, özveriyle yerine getirmeye çalışan ve öğrencilerinin hem akademik anlamda hem de duyuşsal ve sosyal açıdan gelişmelerini önemseyen bir yaklaşımla yürütmüştür. Öğretmenliği süresince öğrencilerine akademik başarılar kazandırmanın yanı sıra onların öğrenme ve kendini geliştirme adına olumlu duygusal farkındalıklar kazanmalarını da hedeflemiştir. Ancak mesleğini icra ettiği yıllar içerisinde gördüğü şey; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda değil de daha çok sınavlara yönelik teorik bilgileri yüklemenin gayreti içerisinde olunduğudur. Oysa eğitimin temel amacının çocukların aklının sadece bilgilerle doldurulması olmayıp onların bilgiyi üreten konumunda olmalarını sağlamaya çalışmak olduğunu düşünen araştırmacı, bunun da ancak çok yönlü düşünebilmeleri ve değerlendirme yapabilmeleriyle mümkün olabileceğini öngörmektedir. Buna rağmen sadece başarı göstermeye odaklanmış, öğretmenin ağzından çıkan yönergeleri yerine getirmeye çalışan robot gibi çocuklarla karşılaşmaya başladığını belirten araştırmacı yapacağı her şeyi, atacağı her adımı öğretmenine soran, sahip olduğu aklı kullanmak için en ufak bir çaba göstermeyen, kısacası düşünmeden hareket eden çocuklar için lisansüstü eğitim sürecinde düşünme becerileri alanına ilgi göstermiştir. Bu tez konusunun çıkış noktası bir anlamda araştırmacının 14 yıllık öğretmenliği süresince çocukların düşünebilme becerilerini sergileme üzerine yaşadığı olumsuz deneyimler olduğu düşünülebilir.

Araştırmacı lisansüstü eğitimi sırasındaki seminer çalışmasını “ilkokulda düşünme becerisinin geliştirilmesinde çocuklar için felsefe eğitiminin önemi” üzerine yapmıştır. Daha sonra ‘çocuklar için felsefe’ konusuna odaklanmıştır. Bu bağlamda çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesinde çocuklar için felsefe pedagojisinin faydalarına ilişkin, ulusal ve uluslararası alanyazını inceleyerek kuramsal bilgi düzeyini arttırmıştır. Araştırmacı daha çok çocuklar için felsefe pedagojisinin uygulanmasına yönelik çalışmalara yoğunlaşmıştır. Çocuklar için felsefe pedagojisinin uygulanmasına yönelik hizmet içi eğitimlere katılmıştır. Bu süreç aynı zamanda araştırma deseninin belirlenmesine yardımcı olmuştur. Araştırmacı lisansüstü eğitim sürecinde almış olduğu “nitel araştırma yöntemleri” dersi ve incelenen

akademik çalışmalarla eylem araştırması deseni hakkında bilgi düzeyini arttırmaya çalışarak araştırma deseninin eylem araştırması olmasına karar vermiştir.

Araştırmacı 05.02.2021 tarihinde göreve başladığı İbrahim Sulhiye Kamanlı İlkokulu'nda öğrencilerin tutum ve davranışlarının da sorumsuzca, düşüncesizce sergilenen davranışlar olduğunu gözlemlemiş ve bu öğrencilerle düşünme becerileri üzerine çalışılabileceği kanaatine varmıştır. Araştırmacı kendi sınıfındaki öğrencilerin çoğunluğunun aynı şekilde, düşünerek hareket etmediklerini belirtmiş ve araştırmanın kendi sınıfındaki öğrencilerle yapılmasının hem kendisine hem de sınıfına katkı sağlayacağını düşünmüştür. Araştırmacının aynı zamanda sınıf rehber öğretmeni olması sebebiyle öğrencilerin genel ve özel durumlarıyla ilgili bilgi sahibi olması avantaj sağlamış ve de öğrencileri çok yakından tanıdığı için araştırmanın daha etkili olacağı, düşünme becerilerindeki gelişimi daha net gözlemleyebileceği fikrini uyandırmıştır. Tez konusunu belirlemek amacıyla araştırmacının danışmanı ile yaptığı fikir alışverişlerinde araştırmacının kendi sınıfındaki öğrencilerine yönelik düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili bir tez çalışmasının uygun olacağı kararlaştırılmış ve kendisini de sürece dahil ederek çalışmasını yürütmüştür.

### **3.2. Eylem Araştırması Deseni**

Eylem araştırması uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacının eşliğinde uygulamaya ilişkin sorunların çözümüne ya da bir becerinin geliştirilmesine yönelik olarak yürütülen bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). “Eylem araştırmalarında uygulayıcıların karşılaştıkları soruna yönelik bizzat kendilerinin çözüm arayışına girmeleri ve araştırma sürecine doğrudan katılım sağlamaları esastır” (Saban, 2021, s. 331). Eylem araştırması ayrıca “değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma süreci” (Gürgür, 2019, s. 38-39) olarak da tanımlanmaktadır. Araştırma deseni olarak eylem araştırmalarının kullanıldığı bilimsel çalışmalara bakıldığında ise eylem araştırmalarının özellikle “değişim”, “gelişim” ya da “iyileşmeyi” sağlamak amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Saban, 2021).

Alanyazında eylem araştırmasının birçok tür ve modelinden bahsedilmektedir. “Eylem araştırması türlerine ilişkin kullanılan kavramlardan bazıları klasik, işbirlikli, katılımcı, politik, bireysel ve grup (okul) biçiminde sıralanabilir. ... Bu araştırma türlerinden katılımcı eylem araştırması bir organizasyon ya da program içerisinde çalışan doğal katılımcıların bir araya

gelerek, değişim ve gelişimi gerçekleştirmek için önerilerde bulunmak amacıyla bir araştırma tasarlayarak yürütmeleri biçiminde tanımlanmaktadır” (Gürgür, 2019, s. 41-42). Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF) pedagojisine uygun olarak hazırlanan eylem planlarının öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, işbirlikli ve özenli düşünme becerilerine katkısının incelendiği bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden katılımcı eylem araştırması deseni kullanılması kararlaştırılmıştır.

### **3.3. Çalışmada Uygulanan Öğretim Etkinlikleri**

Araştırma izni için Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvuru yapılmıştır. Araştırma izninin alınmasıyla birlikte eylem planlarının uygulanması 2021-2022 öğretim yılı bahar yarıyılında Konya ili Karatay ilçesinde bulunan İbrahim Sulhiye Kamanlı İlkokulu’nun 3/A sınıfında Serbest Etkinlik derslerinde gerçekleştirilmiştir.

Öğretim etkinliklerinin işleniş sırasını gösteren ilkokul öğretim programıyla ilişkilendirilmiş Çocuklar İçin Felsefe Ders Planları Uygulama Programı Tablo 3.1’de gösterilmektedir. Ders planlamasının gösterildiği Tablo 3.1’de hedeflenen kavramlara, ilkokul programıyla ilişkilendirilen kazanımlara, sorulara ve uyarıcılara yer verilmiştir.

**Tablo 3.1.** İlkokul üçüncü sınıf öğretim programıyla ilişkilendirilmiş çocuklar için felsefe dersi etkinlikleri

| Hafta     | Ders                             | Öğretim Programıyla İlişkilendirilen Kazanımlar   | Felsefe Sorusu/Soruları  | Kavram(lar)  | Uyarıcı  |
|-----------|----------------------------------|---|--|--|--|
| 1. Hafta  | Hayat Bilgisi                    | <ul style="list-style-type: none"><li>“HB.1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.”</li><li>“HB.2.1.4. Sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılır.”</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>Kuralları bozabilir miyiz?</li><li>Kurallar hangi durumlarda bozulabilir?</li><li>Kurallar hangi durumlarda bozulamaz?</li></ul>   | Kurallar   | Kumkurdü / Çikolatalı Pasta (Asa Lind)                         |
| 2. Hafta  | Fen Bilimleri                    | <ul style="list-style-type: none"><li>“F.4.2.1.4. İnsan sağlığı ile dengeli beslenmeyi ilişkilendirir.”</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>Bir şeyi istediğimiz halde neden yapmamaya çalışırız?</li><li>Bir şeyi aynı anda hem istemek hem de istememek mümkün mü?</li><li>İrade yapmayı istediğin bir şeyi yapmamak mı, yapmamaya çalışmak mı?</li></ul>                          | İrade, İstek, Akıl   | Ayrılmaz İkili Kurbağa ve Murbağa / Kurabiyeler (Arnold Lobel) |
| 3. Hafta  | Serbest Etkinlikler Dersi        | <ul style="list-style-type: none"><li>“Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etme, tartışma kurallarına uyma.”</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>İçinde düşünmek olan ve olmayan eylemler nelerdir?</li><li>Düşünmek nedir?</li></ul>   | Düşünme, Derin düşünme   | Sürü (Margarita del Mazo Guridi)                               |
| 4. Hafta  | Beden Eğitimi ve Oyun            | <ul style="list-style-type: none"><li>“BO.2.2.2.9. / BO.3.2.2.11. Oyun ve fiziki etkinliklerde başarıyı tebrik eder.”</li><li>“BO.4.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde adil oyun anlayışı sergiler.”</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>Oyunun amacı kazanmak mıdır?</li><li>Oyunun amacı nedir?</li><li>Adil oyun nedir?</li></ul>  | Oyun, Kazanmak, Adil oyun  | Franklin Oyun Oynuyor (Paulette Bourgeois ve Brenda Clark)     |
| 5. Hafta  | Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler | Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programındaki empati, karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme becerileri ile adalet ve eşitlik değerlerinin kazanımını destekler.   | <ul style="list-style-type: none"><li>Adil paylaşım eşit paylaşım mı yoksa ihtiyaçlara göre paylaşım mıdır?</li><li>Adil paylaşımında harcanan emek bir ölçüt müdür?</li><li>Adil paylaşımında kişilerin mevcut durumu bir ölçüt müdür?</li><li>Adil paylaşım nedir?</li></ul> | Adalet, Eşitlik, Paylaşım, Adil paylaşım   | İki Bana Bir Sana (Jörg Mühle)                                 |
| 6. Hafta  | Hayat Bilgisi                    | <ul style="list-style-type: none"><li>“HB.3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.”</li><li>“HB.3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder.”</li><li>“HB.3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar.”</li></ul>  | <ul style="list-style-type: none"><li>Dostlukta “istemenin” özellikleri nelerdir?</li></ul>  | Dostluk  | Bezelye Olmak İstemiyorum! (Ann Bonwill ve Simon Rickerty)     |
| 7. Hafta  | Hayat Bilgisi                    | <ul style="list-style-type: none"><li>“HB.3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.”</li><li>“HB.3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder.”</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>Yardımsızlık nedir?</li><li>Fedakârlık nedir?</li><li>Yardımsızlık ya da fedakârlık yaptığımızda her zaman minnetle karşılık alır mıyız?</li></ul>   | Yardımsızlık, Fedakârlık, Duyarlılık, Sorumluluk, İlişkiler, İletişim, Sevgi, Şefkat, Kendini tanıma | İyi Yürekli Dev Memo (Julia Donaldson)                         |
| 8. Hafta  | Hayat Bilgisi                    | <ul style="list-style-type: none"><li>“HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılıklı olarak kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.”</li></ul>  | <ul style="list-style-type: none"><li>Herkesin ihtiyaçları aynı mıdır?</li><li>İstek ve ihtiyaçlar arasındaki ilişki nedir?</li></ul>  | İhtiyaç, İstek   | Möö La La Alışverişe Çıkan İnek (Stephanie Shaw ve Becka Moor) |
| 9. Hafta  | Hayat Bilgisi                    | <ul style="list-style-type: none"><li>“HB.3.1.1. Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder.”</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>Söz tutmak nedir?</li><li>Söz dinlemek nedir?</li></ul>  | Söz tutma, Söz dinleme   | Prences ve Kurbağa (Grimm Kardeşlerin Grimm Masalları)         |
| 10. Hafta | Hayat Bilgisi                    | <ul style="list-style-type: none"><li>“HB.3.1.1. Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder.”</li><li>“HB.3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.”</li><li>“HB.3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder.”</li><li>“HB.3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar.”</li><li>“HB.3.4.5. Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.”</li><li>“HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliği tehdit eden bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.”</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Zorbalık nedir?</li><li>Zorbalık karşısında nasıl bir duruş sergilenebilir?</li><li>Anlayış göstermek nedir?</li></ul>   | Zorbalık ve güç  | Huysuz Uğurböceği (Eric Carl)                                  |

### 3.4. Çevre ve Sosyal Yapı

Çocukların eleştirel, yaratıcı, özenli ve iş birliğine dayalı düşünme becerilerine yönelik uygulanan ÇİF etkinliklerinin yapıldığı çevre ve sosyal yapı özelliklerinin kısaca tanıtılmasında fayda vardır. Alt sosyoekonomik düzeyde bulunan okul çevresinin büyük bir kısmını göçebe bir topluluk olan Abdallar (Romanlar) oluşturmaktadır. Abdallar dışında son yıllarda ülkemize göç eden Afgan mülteciler ile doğu-güneydoğu bölgelerimizden gelen vatandaşlar da yer almaktadır. Yaşamlarını tabiatla iç içe ve sele-sepet örerek idame ettiren Abdallar, Romen ve Çingene diye anılmayı kabul etmemektedirler. “Abdalların yaşam biçimleri, meslek seçimleri ve sosyal davranışları Çingenelerin hayat tarzlarıyla benzerlik gösterse de bu durum onların Çingene kavmiyle akrabalıklarını kesin olarak ortaya koyabilecek nitelikte veriler içermemektedir” (Duygulu, Batur, İnançer, Çetintaş ve Binbaş, 2012, s. 32).

Endüstriyel üretim ve şehirleşmeyle birlikte Abdalların geçim kaynağı olan el işi sepetçilik, at arabacılığı, bohçacılık, naylon sele-sepet pazarlama meslekleri zamanla yok olmuştur. Geleneksel yaşam tarzlarından vazgeçemeyenlerin bir bölümü köylere çobanlığa gitmişler ancak köyler de şehirlere taşınınca onlar da işsiz kalmışlardır. Dilenmek zorunda kalanlar; dilencilik meslek haline getirmiş kişilerle bir tutularak aşağılanmış, itilmiş ve kötü muameleye maruz kalmışlardır. Yaşanan süreçte horlanan, dışlanan, ötekileştirilen kitle kapalı bir topluma dönüşmüştür. “Aç köpek fırın deler” diyerek hırsızlık meşrulaştırılmış ve toplumun ahlaki yapısı zedelenmiştir. Uyuşturucu baronları için oluşan uygun zemin mahalleyi uyuşturucu ticaretinin pazarı haline getirmiş, işsiz gençler torbacı olarak kullanılmış ve sonuç olarak bugün her üç aile reisinden ikisi cezaevlerinde yatar olmuştur. Birçok ailede babaların dışında anneler de cezaevinde bulunmaktadır. Aile düzeni bozulan babalar ve anneler cezaevinden tahliye olsalar bile hayattan hiçbir beklentileri olmadığı için pervasızca suç işleyip tekrar cezaevine dönmektedirler. Tedavilerinden sonuç alınamayan tükenmiş madde bağımlıları da ailelerini çaresiz düşüncelere sevk etmektedir. Öyle ki ailesinin reddettiği evsiz madde bağımlıları bile bulunmaktadır. Her şeye rağmen haram-helal hassasiyeti taşıdığı için çöp konteynırlarından kâğıt toplayarak geçimlerini sağlamaya çalışan bir kesimle birlikte, severek yaptıkları park bahçe işleri için belediyenin park bahçelerinde bir iş bulup çalışma hayali içinde olan bir kesim de bulunmaktadır.

Çadır hayatından gelen oturmaya alışmamış Abdal çocukları kendilerine sunulan örgün eğitim modelini benimseyememişlerdir. Bu durum öğrencilerin okula devamı noktasında aksamalar yaşanmasına neden olmuştur. Ceza-i müeyyidelerle çocukların okula devamı

sağlanmaya çalışılmıştır. Aileler de kendilerini cezalardan kurtarmak adına ara ara çocuklarını okula gönderseler de bu durum süreklilik arz etmemektedir. Okur-yazarlığın şehir hayatı için olmazsa olmaz olduğunu velilere fark ettirmek amacıyla yönetici ve öğretmenler özveriyle çalışmış, çaba göstermiş; ancak sürekli devamsızlığa karşı sonuç alınamamıştır.

Öğrenci sayısı 10'u geçen sınıflarda Abdal çocukları, sınıf ortamında yer değiştiremeyince strese girmekte, sürekli tuvalete gitme ihtiyacı duymakta ve sınıf içi agresif davranışlar sergilemektedirler. Bu davranışların hâkim olduğu bir ortamda öğretmen sağlıklı ders yapamamaktadır. Oluşan kargaşayı önlemek için öğretmen öğrencilerini oturmaya zorlamakta fakat bu zorlamalar öğrenciler de okula karşı olumsuz duygular beslemelerine neden olmaktadır. Bu durum da okula devam etmemek gibi büyük bir sorunu karşımıza çıkarmaktadır. Hal böyle olunca da yeterli düzeyde eğitim öğretim yürütülememektedir.

Böylesine olumsuz bir çevre, aile ve eğitim-öğretim ortamı içerisinde birçok ekonomik ve duygusal zorlukla karşılaşmış öğrenciler, aşırı derecede birbirlerine zarar verme eğilimindedirler ve sonunu düşünmeden hareket etmektedirler. Özellikle bu durumlarından ötürü araştırma kapsamındaki öğrencilerin okula-aileye-çevreye ve kendilerine yönelik farkındalıklarını arttırıp kendi davranışları ve bu davranışlarının sonuçları üzerine düşünme ve sorgulama yapmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu becerilerle beraber doğru düşünme ve karar verme becerilerini de geliştirerek yaşantılarına olumlu yönde katkı sağlamak istenmiştir.

### **3.5. Araştırma Okulu, Sınıf Ortamı ve Katılımcılar**

Araştırmacı, araştırmayı dezavantajlı öğrencilerin fazlaca yer aldığı ve kendisinin de görev yeri olan Konya'nın Karatay ilçesinde bulunan İbrahim Sulhiye Kamanlı İlkokulunda gerçekleştirmiştir. 10 dersliği bulunan uygulama okulunda tam gün eğitim öğretim yapılmaktadır. Giriş ve bir üst katla birlikte iki katlı denebilecek okulda 14 öğretmen ve 304 öğrenci vardır. Kantin, bilişim sınıfı, kütüphane, çok amaçlı salon vb. alanlar fiziki şartlar yeterli olmadığı için bulunmamaktadır. Klasik oturma düzeninde oturan 12 öğrenci ile gerçekleştirilen ÇİF derslerinde öğrencilerin her bir eylem planının uygulanması sırasında farklı zamanlarda farklı oturma düzenlerinde oturmaları sağlanmıştır. Bu farklı oturma düzenlerine ilişkin görsellere, ilgili eylem planlarında yer verilerek örneklendirilmiştir. Sınıf ortamında projeksiyon, yazı tahtası, sınıf dolabı ve kitaplığı, askılık, panolar gibi temel malzemeler bulunmaktadır.

Katılımcıların tamamına yakınının annesinin ya da babasının farklı suçlarla cezaevlerinde olduğu, sağlıklı bir aile ortamlarının olmadığı, küçük yaşlardan itibaren birçok ekonomik ve duygusal zorlukla karşılaşmış mahalle çocuklarının eğitime devamı hususunda sorunlar ve eğitim süreçlerini tamamlamakta güçlükler yaşadığı görülmektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (2023) da belirttiği üzere çocukların okulla olumlu duygusal bağ kuramamasının ve eğitimlerinin aksamadan devamının sağlanmasına yönelik elverişli koşulların oluşturulamamasının nedenleri arasında velilerin karşı karşıya kaldıkları sosyal ve ekonomik güçlükler ile çocuklarının eğitim süreçlerini oldukça uzun ve sonu belirsiz bir yatırım olarak görmeleri, ailelerin geleceğe dair umutlarının olmaması gösterilmektedir. Bu sebeple 14'ü kız ve 11'i de erkek olmak üzere 25 öğrenciden oluşan sınıf mevcudundan okula devam eden öğrenci sayısı günden güne değişiklik gösterdiği ve en fazla 14-15 olduğu için araştırma verileri sadece sürekli devam eden 12 öğrenciden elde edilmiştir. Velilere araştırmanın konusu, amacı, önemi ve kapsamına ilişkin bilgiler açıklanarak video ve fotoğraf kaydına ilişkin izin alınmıştır. Tablo 3.2, öğrencilerin kişisel bilgilerini özetlemektedir. Bu bilgiler, öğrencilerin kişisel bilgi formlarından ve okulun Rehber Öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

**Tablo 3.2.** Öğrencilere ait kişisel bilgiler

|     | Cinsiyeti | Anne en fazla ilkokul mezunu | Baba en fazla ilkokul mezunu | 5 ve üstü kardeşi olan | Anne ve babası boşanmış olan | Ailesinde süregelen hastalığı olan | Ailesinde bağımlı bireyler bulunan (alkol/madde) | Ailesinde cezai hükmü bulunan |
|-----|-----------|------------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------------|------------------------------------|--|-------------------------------|
| Ö1  | E         | X                            | X                            | X                      |                              |                                    |  |                               |
| Ö2  | K         | X                            | X                            |                        |                              |                                    |  |                               |
| Ö3  | K         | X                            | X                            |                        |                              | X                                  |  | X                             |
| Ö4  | K         | X                            | X                            |                        |                              |                                    |  |                               |
| Ö5  | K         | X                            |                              |                        |                              |                                    |  |                               |
| Ö6  | E         | X                            | X                            |                        |                              |                                    | X  | X                             |
| Ö7  | K         | X                            | X                            |                        |                              |                                    | X  | X                             |
| Ö8  | K         | X                            | X                            |                        |                              |                                    |  | X                             |
| Ö9  | E         | X                            |                              |                        | X                            |                                    | X  | X                             |
| Ö10 | K         | X                            | X                            |                        |                              |                                    | X  | X                             |
| Ö11 | K         | X                            | X                            |                        |                              |                                    |  | X                             |
| Ö12 | E         | X                            | X                            | X                      |                              |                                    |  | X                             |

Tablo 3.2'ye göre, öğrencilerin bir kısmının sağlıklı bir aile ortamının olmadığı; bir kısmının anne-babasının ayrı olduğu; bir kısmının annesinin, babasının ya da her ikisinin hapiste olduğu; bir kısmının da ebeveynlerinin düzenli gelir elde edebildikleri bir işlerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun, çocukların sınıf ve okul ortamında aşırı saldırgan/şiddet eğilimli, dikkatsiz, kural tanımaz ya da uyumsuz olma; aşırı sabırsız ya da doyumsuz bir tutuma sahip olma ve düşüncesiz bir tavır takınma gibi birçok olumsuz davranışı sergilemelerine neden

olduğu düşünölmektedir. Bu olumsuz tutum ve davranışların özünde ise düşünerek hareket etmemelerinin, fayda-zarar, iyi-kötü, doğru-yanlış gibi muhasebelere akıllarını yormamalarından kaynaklandığı düşünölmektedir. Dezavantajlı konumda bulunan bu öğrencilerle yapılacak olan çocuklar için felsefe düşünme eğitiminin böylesi olumsuz şartlar içerisinde yetişen çocukların çevrelerini, ailelerini, yapıp ettiklerini (eylemlerini) ve daha da önemlisi kendilerini fark etmelerini sağlayacağı umulmaktadır.

**Ö1:** Afgan bir ailenin çocuğı olan Ö1 ölkemizde mülteci olarak bulunmaktadır. Birinci sınıfa başladığında sınıf öğretmeni tarafından üzerine düşünölen bir çocuk olduğı için başarılı görölen, takdir edilen, kendini rahat ifade edebilen ve çekingen bir tavır sergilemeyen kişilik özelliklerine sahiptir. Bununla birlikte ailesi tarafından küçük kardeş sorumluluğı yüklenen ve olgun davranması beklenen bir çocuktur.

**Ö2:** Annesi ev hanımı, babası ise inşaatlarda çalışmaktadır. Evde aile üyelerinin dışında hala ve anneanne de bulunmaktadır. Evin dört çocuğundan ikincisi olan Ö2 ile daha çok anneanne ilgilenmektedir. Babanın geçmişinde kavga sebebiyle hapse girip çıkmışlığı vardır. Ö2 utangaç bir yapıda olmasına karşın ilgi gösterildiğinde çaba gösteren ve sınıf düzeyine göre kısmen başarılı sayılabilecek bir öğrencidir.

**Ö3:** Anne ve babası cezai hüküm giymiş ve cezaevindedir. Babanın daha önce madde kullanarak birkaç kez intihar girişiminde bulunduğı bilinmektedir. Ö3 ile daha çok dedesi ilgilenmektedir. Gereкли ya da gereksiz düşüncelerini ifade etmekten çekinmeyen bir kişilik özelliğine sahiptir.

**Ö4:** Üç kardeşin en küçüğüdür. Anne ve babası sağ ve birlikte. Babası plastik fabrikasında işçi olarak çalışmaktadır. Evde dede ve babaanneyle birlikte yaşamaktadırlar. Konuşkan, özgüveni yüksek bir mizacı vardır.

**Ö5:** Anne ve baba arasındaki şiddete maruz kalmış bir çocuktur. Babası tarafından uygulanan şiddet nedeniyle babasının cezaevine girdiğı bilinmektedir. Şu an aynı anne ve babayla ikamet etmektedir. Travmatik bir çocukluk anısı olduğı için birinci sınıfta okula uyumda problem yaşamıştır. Ayrılık kaygısı taşıyan bir çocuk olması sebebiyle de okula düzenli devam etmemiştir.

**Ö6:** Dört kardeşin üçüncü çocuğı olan Ö6 evde babası ve babaannesiyile birlikte yaşamaktadır. Sessiz ve sakin bir mizaca sahiptir. Diğer akranlarına nazaran derslerinde kısmen

başarılı sayılabilir. Annesi madde satışından hapiste ve 12 yıl hüküm giymiş durumdadır. Babanın ise düzenli bir işi bulunmamaktadır. Çocuğun dersleriyle abisi, diğer ihtiyaçlarıyla ise çocukların en büyüğü olan ablası ilgilenmektedir. Abla (14 yaş) aynı zamanda babaanne ile evin diğer ihtiyaçlarıyla da ilgilenmektedir.

**Ö7:** Okula başladığı süreçten itibaren sürekli dede ve babaannenin ilgilendiği bir çocuktur. Kendini rahat ifade edebilmesinin altında babaannesinin aşırı ilgili olması yatmaktadır. Mahalledeki diğer ebeveynlere göre kesintili bir ilgi süreci değil sürekli olan bir ilgi söz konusudur.

**Ö8:** Dört kardeşten üçüncüsü olan Ö8 evlerinde anne, anneanne ve kardeşleriyle birlikte yaşamaktadır. Anne ve baba sağ ve birlikte. Ancak baba hapistedir. Evin ve çocukların ihtiyaçlarını anne sosyal yardımlarla sağlamaya çalışmaktadır.

**Ö9:** Anne ve babanın geçimsizliği sebebiyle sık sık ayrılmalar olup belli bir süre ayrı kalınmakta ve daha sonra tekrar birleşip bir süre daha birlikte yaşamaktadırlar. Ailenin içinde bulunduğu durum öğrencinin okula devamını ve eğitimini olumsuz etkilemektedir. Öğrenci şu an için babanın yanında babaanne ve dedesiyle birlikte yaşamaktadır. Babası madde bağımlısı ve herhangi bir işte çalışmamaktadır. Önceki yıllarda babanın hapse girip çıkmışlığı da bulunmaktadır. Aile üyeleri arasında da geçimsizlik ve şiddet olduğu bilinmektedir. Ö9 dört kardeşten ikincisidir.

**Ö10:** Anne ve babasının yanında yaşamasına rağmen çocukla ilgilenen kişi babaannedir. Anne çocuğa karşı ilgisiz ve sorumluluk yükleyen biridir. Ö10 evde kardeş bakımını yerine getiren, ev işlerine yardımcı olması istenen bir çocuktur. Ekonomik durumları zayıf olduğu için yaşam mücadelesi veren bir ailedir. Ailede suç geçmişi olmadığı bilinmektedir. Çocuk çekingen bir tavır sergileyen yapıdadır.

**Ö11:** Afgan kökenli bir çocuk olduğu için okuldaki diğer Afgan öğrencilerle daha rahat iletişim kurabilmektedir. Aynı sınıf içerisinde abisiyle öğrenim gören Ö11'in çok fazla söz hakkı istememesinin temel nedeni kendisine göre daha çok konuşan ve baskın olan bir abiye sahip olmasıdır.

**Ö12:** Düşüncelerini daha iyi ifade etmesi beklenen Ö12'nin sınıf ortamında daha sessiz kaldığı görülmektedir. Bu durumun oluşmasında babanın cezaevinde olmasının ve abisinin

daha baskın ve evin şımarık çocuğu rolünü elinde tutmasının etkili olduğu düşünölmektedir. Anne çocuklarıyla ilgilenmeye çalışsan biridir.

### 3.6. Verilerin Toplanması

Çalışmada, çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak geliştirilen ve Geçerlik Komitesi (araştırmacının danışmanı, farklı bir üçüncü sınıfta görev yapan bir sınıf öğretmeni ve okulun rehber öğretmeni) tarafından görüş ve onayı alınan 10 öğretim etkinliği uygulanmıştır. Araştırmacı ve öğrenciler araştırmanın temel veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak yapılandırılmış gözlemler, video kayıtları, araştırmacı günlüğü, öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve sınıf-içi diyaloglar kullanılmıştır.

Araştırmada, öncelikle, Geçerlik Komitesinin de görüşü alınarak, “İlkokul İçin Uygulama Örnekleriyle Öğretmenler İçin Çocuklarla Felsefe Rehberi” adlı kitapta yer alan öğretim etkinliklerinden uygun görölen 10 öğretim etkinliği seçilmiştir. Belirlenen öğretim etkinliklerinin, hem güncel üçüncü sınıf öğretim programıyla ilişkili olmasına hem de araştırmanın çalışma grubu göz önünde bulundurularak olumlu tutum ve davranışlara yönelik olmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra, bu öğretim etkinliklerinin işleniş sırasını gösteren bir uygulama programı oluşturulmuştur.

Araştırmada, her hafta bir öğretim etkinliği olmak üzere toplam 10 öğretim etkinliği uygulanmıştır. Öncelikle, geçerlik komitesinin görüşü alınarak belirlenen 10 öğretim etkinliği, çalışmanın amacına yönelik bazı değişikliklerle araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Daha sonra, hazırlanan öğretim etkinlikleri araştırmacının danışmanı, farklı bir üçüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmeni ve okulun rehber öğretmeniyle birlikte gözden geçirilerek son şekli verilmiştir. Bu aşamadan sonra, öğretim etkinlikleri sınıfta uygulanmıştır. En son aşamada ise uygulama hakkında elde edilen ham veriler Geçerlik Komitesi ile paylaşılmış ve bulgulara dönüştürölmüştür. Bu süreç, bütün eylem planları için aynı şekilde izlenmiştir.

“Not alma, gözleme dayalı çalışmalarda en sık kullanılan kaydetme yöntemidir. Bu çalışmada da araştırmacı, uygulanan her öğretim etkinliğinin ardından gözlemlerini günlüğüne not etmiştir. Bunun yanında görüntü kayıt cihazları ve ses kayıt cihazları da gözleme dayalı araştırmalarda sıklıkla kullanılan kayıt teknolojilerindedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 184-185). Gözlemlerle elde edilen verileri daha ayrıntılı hale getirmek, gözlenen ortamda yaşanan

diyalogları daha derinlemesine ve defalarca inceleyebilmek amacıyla her öğretim etkinliğinin uygulanaşına ilişkin olarak düzenli bir biçimde video kayıtları tutulmuştur.

Bir diğere veri toplama aracı olarak da yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler kullanılmıştır. “Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler anlaşılmaya çalışılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 130). Bu çalışmada da yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler, uygulama esnasında öğrencilerin öğretim etkinliklerine ilişkin düşüncelerini sorgulamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce resmî kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak geliştirilen ve Geçerlik Komitesi tarafından görüş ve onayı alınan 10 öğretim etkinliği 10 hafta boyunca ikişer ders saati süresince uygulanmıştır. 10 hafta boyunca uygulanan öğretim etkinlikleri süresince öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, iş birliğine dayalı bakış ile ortak bir fikre ulaşma ve özenli düşünme becerileri sınıf-içi diyaloglardan alıntılara da yer verilerek ve süreç de dikkate alınarak yorumlanmıştır. Bu yorumlamalar, gözlemler video kayıtlar ve araştırmacı günlükleriyle de desteklenmiştir. Araştırmanın diğere aşamasında ise sürece ve uygulamaya ilişkin düşünceleri ve araştırmanın nihai amacına yönelik etkilerini ortaya koyabilmek amacıyla yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler her bir birey için okul idaresi tarafından sağlanan boş bir sınıf ya da salonda yapılmıştır.

### **3.7. Verilerin Analiz Edilmesi**

Araştırmada elde edilen veriler betimsel ve yorumlayıcı analiz yöntemleriyle çözümlenerek yorumlanmıştır. Analiz ve yorumlamalarda, öğrencilerin P4C pedagojisine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel, yaratıcı, işbirlikli ve özenli düşünme becerilerine olan katkısı göz önünde bulundurulmuştur. Nitel verilerin analizinde tematik kodlamalara gidilmiş ve ilgili verilere destek olması açısından kamera kayıtlarında yer alan diyaloglardan, araştırmacı ve rehber öğretmen gözlemlerinden, günlüklerinden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Bu farklı veri kaynaklarının ve veri toplama araçlarının kullanılması, aynı zamanda araştırma verilerinin geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanmasında etkisi/katkısı olmuştur. Örneğin, araştırmacı ve rehber öğretmen gözlemleri, yarı-yapılandırılmış görüşme notları/kayıtları, öğrencilerin öğretim etkinliklerine ilişkin yazılı ve sözlü tepkileri, video kayıtları, etkinliklere ilişkin yer verilen görseller gibi veri kaynaklarından elde edilen verilerin birbirlerini teyit edip etmediği sürekli olarak kontrol edilmiştir.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

#### 4.1. İlkokul Öğretim Programıyla İlişkilendirilmiş Çocuklar İçin Felsefe Dersi

Araştırmanın nihai amacı doğrultusunda elde edilen bulgular “Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı” başlıkları altında açıklanmaktadır. Araştırmanın bulguları, video kayıtlarına bağlı olarak dersin işleniş ve içeriğine ilişkin öğrencilerin tutum ve davranışlarından, ders içerisinde yaptıkları etkinliklerden, sorulara verdikleri cevaplardan ve ÇİF dersi öğrenci gözlem formlarından elde edilmiştir. Elde edilen bulguların öğretim etkinliklerinin ardından sunulmasıyla, çocukların cevaplarını daha net ve anlaşılır kılmak amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmada kullanılan ders materyallerine, ders işleniş sırasında öğrencilere ve ders içi yapılan etkinliklere ilişkin görsellere de yer verilerek açıklama ve örneklendirmeler yapılmıştır.

Aşağıda sıralı olarak verilen P4C pedagojisine uygun olarak hazırlanmış 10 eylem planının sınıf içerisinde uygulanması ve düşünme becerilerine katkısı *Hazırlık*, *Tartışma* ve *Değerlendirme* başlıkları altında detaylı olarak açıklanmıştır. Bu başlıkların her birinin içeriği eylem planına göre farklılık göstermektedir.

##### 4.1.1. Birinci Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı

Tablo 4.1, birinci hafta öğretim etkinliği uygulama planını göstermektedir.

| <b>1. Hafta Eylem Planı</b> |  |
|-----------------------------|--|
| <b>Ders</b>                 | Hayat Bilgisi  |
| <b>Süre</b>                 | 40' + 40'  |
| <b>Kavram(lar)</b>          | Kurallar   |
| <b>Sınıf Düzeyi</b>         | 3  |
| <b>Kazanım</b>              | “HB. 1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.”<br>“HB. 2.1.4. Sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılır.” |
| <b>Araç-Gereçler</b>        | Asa Lind’in Kumkurdu adlı kitabından “Çikolatalı Pasta” adlı hikâye  |
| <b>Yöntem ve Teknikler</b>  | Beyin Fırtınası  |
| <b>Hazırlık</b>             | Çocuklara sorular yöneltilir. Çocukların söyledikleri cevaplara doğru ya da yanlış demeden ön bilgileri harekete geçirilir.            |
| <b>Tartışma</b>             | Soruların ardından “Çikolatalı Pasta” adlı hikâye okunur. Metin okunduktan sonra metne ilişkin sorular sorulur.                        |
| <b>Değerlendirme</b>        | Çocuklara tartışma süreci ve metin ile bağlantılı sorular yöneltilir. Bu sorulara verdikleri yanıtlar değerlendirilir.                 |
| <b>Kaynak:</b>              | Akkocaoğlu Çayır (2021, s. 214-219).   |

## Hazırlık

P4C pedagojisine uygun olarak düzenlenen ilk sınıf içi tartışma oturumundan önce öğrencilerden rahatlamaları ve hoş vakit geçirmeleri için A4 boyutundaki kağıtlara farklı boya kalemlerini kullanarak “P4C” yazmaları ve gönüllerince süsleyip renklendirmeleri istenir. Oturum öncesinde sınıf panosunun bir bölümü bu çalışmalarla süslenir. Yazı tahtasına ise renkli tahta kalemleriyle P4C’nin dört temel kazanımı olan *eleştirel, yaratıcı, özenli* ve *işbirlikli* kelimeleri yazılarak dikkat çekici bir görsel oluşturulur. Yine sınıf ortamı, felsefi sınıf tartışmasını gerçekleştirmek üzere herkesin birbirini rahatlıkla görebileceği bir şekilde (neredeyse bir kare oluşturacak biçimde) düzenlenir. Sınıf ortamında yapılan bu ve buna benzer fiziksel değişiklikler, öğrencilerin tartışma ve sorgulamaya uyum sağlamalarına zemin hazırlar (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Fotoğraf 4.1, 4.2 ve 4.3, tartışma öncesi hazırlayıcı etkinlikleri ve sınıf ortamını görselleştirmektedir.



Fotoğraf 4.1. Farklı “P4C” görselleri



Fotoğraf 4.2. P4C’nin dört temel kazanımı



Fotoğraf 4.3. Sınıf ortamı

Tartışma öncesinde yapılan bu çalışmaların, çocukları tartışmaya teşvik edici, hazırlayıcı ve ilgi uyandırıcı olması beklenmiştir. Nitekim araştırmacının 17.03.2022 tarihli günlüğünde yer alan aşağıdaki ifade bu amacın gerçekleştiği izlenimini uyandırmaktadır:

*“Sınıf ortamındaki farklılık çocukları oldukça hayrete düşürdü ve heyecanlandırdı. Yüzlerinden farklı bir şeyler yapacak olmanın mutluluğu okunabiliyordu.”*

Bu ön hazırlıktan sonra öğretmen tüm öğrencilerin rahat bir şekilde arkaya yaslanmalarını, dinlemeye hazır olmalarını sağlar ve o günün etkinliği ile ilgili kısa bir açıklamada bulunur. Yapılan açıklamanın ardından öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, sorgulama öncesi konuya ısındırmak, tartışmaya teşvik etmek ve sorgulamayı başlatmak amacıyla öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir.

- Hayatımızda uymak zorunda olduğumuz kurallar var mı? Neden?
- Uymak istemediğiniz kurallar var mı? Neden?

Yöneltilen bu sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlar doğru ya da yanlış şeklinde bir yargıda bulunulmadan dinlenir. Bu tutum çocukların tartışma ortamında kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlar. Bu da tartışma sürecinin niteliğini artırır (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Ancak, öğrencilerin ilk derslerde, sınıf ortamındaki değişikliklerden (kamera ile çekim yapılması, oturma düzeninin değiştirilmesi gibi), daha önce hiç işitmedikleri ‘Çocuklar için Felsefe’ başlıklı bir etkinlik yapacak olmalarından dolayı dikkat dağınıklarının yaşandığı, az sayıda öğrencinin yöneltilen sorulara yanıt verdiği ve fikirlerini belirtirken konudan uzaklaştıkları görülmüştür. Hazırlık aşamasında gerçekleşen aşağıdaki diyalog öğrencilerin süreç başında zorlandıklarını göstermektedir.

- Öğretmen:* Uymak istemediğiniz kurallar var mı? Neden?  
(Ö4, bütün kurallara uymak istediğini söyler ve diğer tüm öğrenciler de aynı fikirde olduklarını ifade eder. Bunun üzerine öğretmen daha da açıklayıcı olmak ve uymak istemedikleri kurallar üzerine düşünmelerini sağlamak için “*Bu nasıl kural böyle? Böyle kural mı olur? dediğiniz ve uymak istemediğiniz bir kural olmadı mı?*” diyerek soruyu yineler.
- Ö1:* Hız limitlerine uymak istemiyorum öğretmenim.  
*Ö4:* Ö1 sana katılmıyorum.  
*Ö7:* Oyun sırasında uygulanan bazı kurallara uymak istemiyorum.  
*Ö9:* Polisten kaçma diye bir kural olamaz (diyerek güler. Soruya cevap olabilecek bir yanıt vermez.)
- Öğretmen:* Konunun dağılmasını önlemek adına Ö7’ye “*Neden oyun sırasında uygulanan bazı kurallara uymak istemiyorsun?*” sorusunu yöneltir.
- Ö7:* Hoşuma gitmeyen oyunları oynamak istemiyorum.  
*Öğretmen:* O zaman hoşumuza gitmeyen kurallara uymayabilir miyiz?  
*Ö7:* Hoşumuza gitmese de kuralı koyan öğretmenimiz olduğu için uymalıyız. Çünkü biliriz ki sen bizim kötülüğümüzü istemezsin.
- Öğretmen:* Yani ben öğretmenin olduğum için benim söylediğim her kurala uyman gerekiyor. Doğru mu anlamışım?  
*Ö7:* Evet.  
*Ö1:* Öğretmenim senin sözünden çıkmamalıyız.

Ö4: Eskiden çok kavga ederdik beden eğitimi ve oyun dersine çıktığımızda ama şimdi hiçbir şey yapmıyoruz, kavga etmiyoruz arkadaşlarımızla oynuyoruz.

Ö12: Öğretmenim arabalara kırmızı ışık yandığında geçilmemesi gerekir. Geçerse ceza verilir. O kurala uyulması gerekir.

## Tartışma

Ön bilgileri harekete geçirmek amacıyla yapılan hazırlık çalışmasının ardından “Çikolatalı Pasta” adlı hikâyenin ilk bölümü okunur.

### Çikolatalı Pasta

*Zackarina'nın evlerinin önünde iki huş ağacı vardı ve aralarına bir hamak gerilmişti. Bugün bu hamak bir korsan gemisiydi ve Zackarina bu geminin kaptanıydı. Kaptan Zackarina, gemisiyle yedi denizi dolaşmış korsanlık yaptı, savaştı ve kasırgalarla boğuştu. Bunca uğraşın sonunda da canı bir şeyler çekti, küçük bir çörek ya da buna benzer bir şey. Gemisini terk etti, koştu ve hızla mutfağa daldı. Mutfağın tam ortasında pat diye durdu, derin bir nefes aldı. Mmm! Güzel bir koku vardı.*

- Çikolatalı pasta mı? dedi babasına. Çikolatalı pasta mı yaptın?
- Bir dilim ister misin? diye sordu babası.
- Eveett, tabi ki! dedi Zackarina.

*Babası büyük bir dilim kesti ve bir tabağa koydu. Zackarina bir çatal alıp masaya oturdu.*

- Şapkanı çıkar, dedi babası.
- Ama ben korsan kaptanım, görmüyor musun? dedi Zackarina.
- Evet ama, dedi babası, ne konuştuğumuzu biliyorsun.

*Zackarina kaşığı bıraktı ve şapkasını çıkardı. Bu, yan tarafında beyaz çizgileri olan siyah bir şapkaydı. Böyle beyaz çizgili bir şapkayı yalnızca korsan gemisi kaptanları takabilirdi. Zackarina elinde tuttuğu şapkaya baktı. Sonra bir babasına, bir de tabağındaki pastaya göz gezdirdi. Ve şapkasını tekrar başına geçirdi.*

*- Niçin böyle yapıyorsun? dedi babası. Yemek masasında şapkayla oturulmayacağına karar vermiştik ya...*

*Zackarina kalktı ve pasta tabağını itti.*

- Artık canım pasta yemek istemiyor, dedi.

Direk (2008) çocuklarla felsefe yaparken bir ayağımızın metinde bir ayağımızın da çocukların deneyiminde olduğunu söyler. Bu sebeple felsefi tartışmaya başlamadan önce hikâyede gerçekleşen olayları anlama, olaylara ilişkin karakterlerin neler hissettikleri üzerine konuşma ve karakterlerin gerçekleşen olaylar karşısında sergiledikleri davranışlara yönelik; hikâyeyi anlamayı/kavramayı kolaylaştıran sorgulama sorularıyla tartışmaya bir başlangıç yapılır.

- Zackarina neden pastayı yemekten vazgeçti?
- Sizce Zackarina bu kurala uymalı mı? Neden?

Metinde yer alan karakterlerin isimlerinin alışlagelmiş isimler olmaması, zor telaffuz ediliyor olmaları ve metnin uzun olması sebebiyle çocuklara yöneltilen sorularda öncelik, metni anlamaya verilmiştir. Aşağıdaki diyalog öğrencilerin metni anladığını göstermektedir.

- Öğretmen:* Zackarina neden pastayı yemekten vazgeçti?  
*Ö4:* Şapkasını çıkartması gerektiği için.  
*Öğretmen:* Zackarina pastayı yemekten, şapkasını çıkarmak istemediği için mi vazgeçti?  
*Ö1:* Masaya şapkaıyla oturmak yasakmış. Zackarina da masaya şapkaıyla oturmuş. Babası şapkasını çıkarmasını istemiş. Zackarina da pastayı yemekten vazgeçmiş.  
*Ö7:* Babasının Zackarina'dan şapkasını çıkartmasını istemesi onu sinirlendirdiyse, onun moralini bozduysa o yüzden de olabilir.

Öğrencilerin yanıtlarından hikâyeye odaklandıkları, hikâyeye üzerine düşündükleri ve metni kavradıkları anlaşılmaktadır. Dinleme/odaklanma, özenli düşünmenin bir gereğidir. Dolayısıyla, öğrencilerin özenli düşünme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Ancak az sayıda öğrenci bu düşünme becerisini sergileyebilmiştir. Sorulan soruların ardından “Çikolatalı Pasta” adlı hikâyenin diğer bölümü okunur.

*Zackarina sahile indiğinde Kumkurdu kumlara uzanmıştı.*  
*- Merhaba, dedi Zackarina. Sesi pek mutlu değildi.*  
*- İyi günler, dedi Kumkurdu.*  
*Zackarina bir dal parçası aldı ve kuma büyük bir daire çizdi. Sonra kollarını kavuşturup bu dairenin içine oturdu.*  
*- Burası benim ülkem, dedi. Ve burada kararları ben veririm.*  
*Kumkurdu dairenin etrafında döndü. Bu yeni ülkenin hoş bir yere benzediğini söyledi. Ve bir adım atıp dairenin içine oturdu.*  
*- Peki ya şimdi? dedi.*  
*- Şimdi birlikte karar veririz, dedi Zackarina. Çünkü Rackarina ülkesinde böyle yapılır.*  
*- Rackarina ülkesi mi? dedi Kumkurdu ve burnunu kırıştırdı. Hayır adı Kurtlar ülkesi olmalı, dedi.*  
*- Ama önce ben söyledim dedi Zackarina.*  
*- Ama ben de daha önce düşündüm, dedi Kumkurdu. Ben oyumu kesinlikle Kurtlar ülkesinden yana kullanıyorum.*  
*Kumkurdu kuyruğunu havaya kaldırdı. Ama Zackarina oyunu Rackarina ülkesinden yana kullandı ve iki elini birden havaya kaldırdı.*  
*- Ben kazandım, dedi.*  
*Kumkurdu sırtüstü yattı ve dört ayağını birden havaya kaldırdı. O zaman Zackarina da sırtüstü yattı, ayakları ve elleriyle oy kullandı. Ama buna karşılık Kumkurdu kuyruğunu da havaya kaldırdı.*  
*- Dörde karşı beş, dedi. Yaşasın Kurtlar Ülkesi!*  
*Ama Zackarina buna karşı çıktı. Oylamaya Kuyruğunda katılmasının hile olduğunu düşünüyordu. Kumkurdu “Belki de en iyisi iki ismi birden kullanmak” dedi. Bir gün Rackarina Ülkesi, ertesi gün Kurtlar Ülkesi denilebilirdi.*  
*- En iyisi bu, ne dersin?*  
*- Hayır, yarım iyisi bu! Diye somurttu Zackarina.*  
*Kumkurdu bu konuyu dövüşerek halletmeyi önerdi. Ama Zackarina bunun adil olmadığını düşünüyordu. Kumkurdu çok güçlüydü.*  
*- Hangi ismin olacağına karar vermek için başka bir yol yok mu? dedi.*  
*- Her zaman başka bir yol vardır, dedi Kumkurdu. Örneğin başımızın üstünde durup düşünebiliriz. Ve öyle yaptılar. Çok geçmeden de bu yuvarlak, kumlu ülkenin, tepeüstü durmak için çok iyi bir yer olduğunu fark ettiler. Ve akıllarına bir şey geldi.*  
*- Şimdi buldum! dedi Zackarina. Kafaüstüduran Ülkesi olsun.*  
*- Evet ben de tam aynı ismi düşünmüştüm, dedi Kumkurdu. Kafa üstü duran!*  
*Yuvarlak ülkelerine bir isim bulduktan sonra Zackarina, eve döndü. Eve geldiğinde babası mutfakta oturmuş kitap okuyordu ve pasta dilimi hala masada duruyordu. Zackarina oturup yemeye başladı.*

- Şapka nerede? diye sordu babası.  
- Kumsalda unuttum, dedi Zackarina.  
- Ayrıca, dedi, biz “yemek masasında şapkayla oturulmaz” diye bir karar almadık.  
- Öyle mi...almadık mı? dedi babası.  
- Hayır, annemle sen aldınız, dedi Zackarina. Ben değil.  
Babası uzun uzun düşündü. Acaba gerçekten öyle mi olmuştu?  
- O zaman belki bu akşam şapkalar konusunda hep birlikte bir karar alırız, dedi babası.  
Annen işten döndüğünde. Zackarina başını sallayarak onayladı.  
- Evet ama bu kararı Kafaüstüduran Ülkesi’nde alırsak daha memnun olurum, dedi Zackarina. Ve kaşığını yaladı. Babasının çikolatalı pastası gerçekten leziz olmuştu.  
**\*Kısaltılmıştır.**

Daha sonra felsefi kavrama ilişkin tartışmayı derinleştirecek ve düşünme becerilerini harekete geçirecek sorularla devam edilir.

- Öğretmen:** Peki kuralları bozabilir miyiz?  
**Ö4:** Bence babasının dediği şeyi yapmalıydı. Kurallara uymalıydı.  
**Ö7:** Büyüklerimizin lafını dinlememiz gerekiyor.

Bu cevaplardan hareketle öğrencilerin alınan kararlar üzerine sorgulama yapmadıkları, kalıp yargılarla düşüncelerini dile getirdikleri görülmüştür. Bu yaklaşım, alınan kararların ya da koyulan kuralların akla uygunluğunu denetlemediklerini, kuşkucu bir tavır takınarak söylenenlerin gerçekliğini incelemediklerini göstermektedir. Oysa kuşkucu olarak kanıt aramak ve herhangi bir konunun akla uygunluğunu sorgulamak eleştirel düşünmenin bir gereğidir. Ayrıca, sadece birkaç öğrencinin görüşünü belirtmek istemesi, diğerlerinin duyarsız bir tutum takınması sorgulamaya eşit bir şekilde katılmamaları, soruları yanıtlama gayreti içerisinde olmamaları, konuşmaya karşı isteksiz davranmaları da işbirlikli düşünme becerisine sahip olmadıklarını göstermektedir.

- Öğretmen:** Sizce Zackarina kuralları bozmuş oluyor mu?  
(Öğrencilerin çoğu “Eveettt” diyerek cevaplandırır.)  
**Öğretmen:** Kurallar hangi durumlarda bozulabilir? Yani Zackarina’nın içinde bulunduğu durum kuralı bozmasını gerektiriyor muydu?  
**Ö7:** Tabağı ittirip, kapıyı çarpıp çıkarsa kuralı bozmuş olur.  
**Öğretmen:** Kuralların bozulamayacağı durumlar var mı?  
**Ö4:** Var. Babasının dediğini yapması lazım.  
**Ö7:** Babasının sözünü dinlemesi gerekirdi. Şapkayı çıkartıp önüne koyup ekmeğini yedi. Akıllıca, uslucana arkadaşının yanına giderdi.  
**Öğretmen:** Sizce bu kural saçma mı değil mi?  
(Öğrencilerin çoğu “Saçmaa” diyerek cevaplandırır.)

Yukarıdaki diyalogdan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin karşı örneklere, farklılıklara, ayrımlara ilgi göstermedikleri, toplumun kabul ettiği genel doğruları sorgulamadan savundukları görülmektedir. Dolayısıyla, eleştirel düşünme becerisine sahip olmadıkları; sorular doğrultusunda öğrencilerin yönlendirmeye açık oldukları da söylenebilir.

- Öğretmen:* Sizce bu kural neden saçma?
- Ö1:* Çünkü öğretmenim şapkaıyla sofraya oturulacak diye bir kural olmaz ki, istediğimiz gibi oturabiliriz.
- Öğretmen:* Peki ailecek böyle bir karar alındıysa yine de saçma olur mu? (Öğrencilerin çoğu “Hayırrr” diyerek cevaplandırır.)
- Öğretmen:* Az önce saçma olduğunu söylemiştiniz. Bu kural size göre saçma da olabilir; saçma olmaya da bilir. Hangisi ve neden?
- Ö7:* Amcam akşam işten geliyor. İşten geldiği kotuyla sofraya oturuyor. Amcama kalk bunu çıkart eşofman giy diyemem. İsteddiği gibi oturabilir.
- Öğretmen:* Peki sizin ailenizde iş kıyafetiyle sofraya oturulmaz diye bir kural var mı?
- Ö3:* Var öğretmenim. Bizim evde işten gelen, iş üstünü çıkartır. Elini yüzünü yıkar. Sofraya öyle oturur.
- Öğretmen:* İşten gelmiş, yorgun olan o aile bireyi bir kereliğine o kuralı çiğnese olmaz mı? (Öğrencilerin çoğu “Oluurrr” diyerek cevaplandırır.)
- Ö4:* Bir defalığına olsa bir şey olmaz ki.
- Öğretmen:* Yani kurallar bir defalığına bozulabilir. Bunu mu demek istiyorsun?
- Ö4:* Evet Öğretmenim.
- Öğretmen:* O zaman bana şimdi bir kural ve bu kurala uymamanın kabul edilebilir olduğu durumlar söyleyin.
- Ö10:* Öğretmenim bizim evde kavga etmeme kuralı var. Kardeşim bazen okuldan geldiğinde sinirli oluyor. Ben onunla konuşmak istediğimde ‘Git yaa ben seni istemiyorum’ diyor. O da kuralı böylece bir kere çiğnemiş oluyor.
- Ö1:* Okulda dövüşmeme kuralı var. Ben kavga edince o kuralı çiğnedim.
- Öğretmen:* Peki hangi durumlarda bu dövüşmeme kuralı çiğnenebilir sence? Çiğnenir mi?
- Ö1:* Çiğnenir. Biri sana kötü söz söyledi mi, seni gıcık etti mi, çiğnenir.
- Ö7:* Biri bana kötü söz söyledimi, ben de ona “Kötü söz sahibine aittir.” der geçerim. Yani kavgaya, dövüşe gerek yok.
- Öğretmen:* Şimdi kısa bir ara verip bu hikâyenin üzerine biraz düşünelim.
- Ö4:* Öğretmenim ben düşündüm. Masada oturmak şapkalı değilmiş ki, şapkalı oturabilirmiş. Öyle bir kural yokmuş.
- Öğretmen:* Öyle bir kural yok muymuş?
- Ö1:* Yok öğretmenim. Zackarina’nın annesiyle babası öyle bir kural koymuş. Zackarina o kuralı bilmiyormuş.
- Ö4:* O zaman Zackarina dedi ki babasına o zaman akşam annem işten gelsin hep birlikte oturup karar verelim.

Tartışmanın devamında yer alan diyaloglarda ise ilk başlarda çok da katılım sağlamayan öğrenciler, öğretmenin konunun derinlemesine düşünülmesini sağlayan sorularıyla farklı görüşler dile getirdiler. Yaşamla bağlantılı örnekler vererek konuyu gerçeklikle bağdaştırdılar. Bir önceki görüşle ilgili çıkarımlarda bulunarak kendilerinin aynı durum karşısında nasıl bir davranış sergileyeceklerini belirttiler. Bu durum, düşünme üzerine daha derinlere inen sorular yöneltildikçe ve çocukların düşünceleri üzerine düşünmeleri için daha fazla zaman ayrıldıkça

öğrencilerin yüzeysellikten kurtulup yaratıcı düşünme becerilerini sergileyebildiğini göstermektedir.

## Değerlendirme

Çocuklar için felsefede değerlendirme, uygulama sürecindeki gerekçeli düşünme, konu dışına çıkmama, akıl yürütme gibi eksikliklerin tespitine yönelik olduğu kadar çocukların eleştirel, yaratıcı, özenli ve iş birliğine dayalı becerilerine yönelik de olabilir (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Okunan hikâye üzerinden gerçekleştirilen tartışmanın nihayetinde yöneltlen iki soru ile birinci eylem planına ilişkin değerlendirme yapılır.

- Öğretmen:* Zackarina ve Kumkurdu kendi ülkeleri için kuralları nasıl belirlediler?  
*Ö1:* Öğretmenim başüstünde durdukları için başüstüdüran ülkesi olabilir diye akıllarına fikir geldi.  
*Ö7:* Düşündüler, taşındılar bir isim koydular.  
*Öğretmen:* Ama ikisi de farklı düşünüyorlardı, neler yaptılar?  
*Ö1:* İkisi farklı düşünüyordu. Sonra kavga ettiler. Sonra Kumkurdu da dedi başüstü duralım birlikte düşünelim.  
*Ö4:* Dediler ki bir gün Zackarina ülkesi olsun bir gün de Kurtlar ülkesi olsun. Zackarina hayır dedi. Başüstüdüran ülkesi olsun dedi.  
*Öğretmen:* Peki bu kararı nasıl belirlediler?  
*Ö3:* Oy vererek...  
*Ö9:* Düşünerek...  
*Ö10:* Öncesinde kavga edeceklerdi.  
*Ö4:* Zackarina, Zackarina Ülkesi olsun; Kumkurdu da Kurtlar Ülkesi olsun demişti.  
*Ö10:* Öğretmenim sonra ikisi de aynı şeyi düşündü.  
*Öğretmen:* Zackarina ile Kumkurdu'nun kuralları belirlerken yaşadıkları ile bizim tartışmamız arasında bir ilişki var mı?  
*Ö10:* Var. Zackarina ile Kumkurdu'nun ilişkileri, dövüşmeleri ve ortak düşünceleri...  
*Ö4:* Yani bence kurallar ortak düşünülerek koyulmalı.  
*Öğretmen:* Zackarina'nın eve döndüğünde babasıyla olan konuşmalarıyla tartışma sürecinde ortaya koyduğumuz fikirler arasında bir ilişki var mı? Nasıl? (Ö10, Ö7 ve Ö1 aynı anda "Öğretmenim mesela pastayı eliyle ittirmesi", "Kapıyı çok hızlı örtüp gitmesi ve ondan sonra kurallara uymaması", "Kumkurdu ile kavga etmesi..." der.)  
*Öğretmen:* Kuralları belirleme noktasında bir ilişki ya da benzerlik var mı? Yani Zackarina ve ailesinin belirlemiş olduğu kural ile Zackarina ve Kumkurdu'nun belirlemiş oldukları kural arasında nasıl bir ilişki söz konusu?  
*Ö10:* İkisi de ortak düşünceleriydi, dövüşmemeliydiler...

Soruların ve sorulara öğrenciler tarafından verilen yanıtların yer aldığı yukarıdaki diyalog göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin sorgulamaya eşit şekilde katılmaması sorgulamaya hep birlikte kafa yormamaları işbirlikli bir düşünce yapısına sahip olmadıklarını

göstermektedir. Bununla birlikte konuşma sırasına uymadıkları, birbirlerinin sözlerini kestikleri de görülmüştür. Hikâyenin kendi içindeki olayları doğru şekilde değerlendirip verilmek istenen ana fikri dile getirmelerine rağmen düşüncelerine ilişkin net bir çıkarımda bulunamamışlardır. Öğrenciler, özenli düşünmenin gereği olan hikâyeye odaklanma noktasında başarı gösterebilirler de üzerine düşünme noktasında yeterli beceriyi gösteremediler. Dolayısıyla, yeterli düzeyde özenli düşünme becerisine sahip olmadıkları söylenebilir.

Gerçekleştirilen ilk oturumda öğrencilerin büyük bir kısmı sessiz kaldı. Birkaç öğrencinin dışında düşüncelerini ifade eden olmadı. Belirtilen düşüncelerde de birbirinden kopuk ve anlaşılmamış ifadeler yer alıyordu. Araştırmanın uygulama aşamalarında araştırmacıya (sınıf öğretmenine) eşlik eden Rehber Öğretmen de bu konuyla ilgili düşüncelerini 17.03.2022 tarihli günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir.

*“Çocuklar fikirlerini belirtirken konudan uzaklaştılar. Konu ile ilgili sorular sorarken yönlendirici sorulara daha fazla yer vermek gerekiyor ve konuya ilişkin öğrencilerin görüşleri alınırken her öğrenciye ismiyle hitap edilmeli. Eğer öğrencinin görüşü yoksa öğrenci pas geçilmeli ki etkinlik içerisinde onun var olduğunu çocuk fark edebilsin. Çünkü bazı öğrenciler etkinlik süresince hiç konuşmadılar.”*

Yöneltilen sorularla her ne kadar tartışma derinleştirilmeye çalışıldıysa da bu pek mümkün olmadı. Tartışmanın derinleşmemesinde okunan hikâyenin uzun, kahramanlara verilen isimlerinde alışlagelmiş isimlerin dışında olması ve zor telaffuz edilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, iki ders saatinin düz anlatım, soru-cevap, tartışma ve benzeri yöntemlerle geçirilmiş olması da öğrencilerin dikkatlerini toparlamalarına engel oluşturmuş olabilir. Bu düşüncelerden hareketle bir sonraki eylem planı, çocukların dikkatini daha uzun süre canlı tutabilecek ve her birinin aktif katılımını sağlayacak bir öğretim etkinliği ile gerçekleştirilmiştir.

#### **4.1.2. İkinci Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı**

Tablo 4.2, ikinci hafta öğretim etkinliği uygulama planını göstermektedir.

**Tablo 4.2.** İkinci hafta öğretim etkinliği uygulama planı

| <b>2. Hafta Eylem Planı</b>                         |  |
|---|--|
| <b>Ders</b>   | Fen Bilimleri  |
| <b>Süre</b>   | 40' + 40'  |
| <b>Kavram(lar)</b>                                  | İrade, İstek, Akıl   |
| <b>Sınıf Düzeyi</b>                                 | 3  |
| <b>Kazanım</b>                                      | “F.4.2.1.4. İnsan sağlığı ile dengeli beslenmeyi ilişkilendirir.”  |
| <b>Araç-Gereçler</b>                                | Arnold Lobel’in yazarı olduğu Ayrılmaz İkili Kurbağa ve Murbağa’nın “Kurabiyeler” adlı hikâyesi.   |
| <b>Yöntem ve Teknikler</b>                          | Beyin Fırtınası, doğaçlama, rol oynama, iç ses, bilinç koridoru  |
| <b>Hazırlık</b>                                     | Canlandırma yapmak üzere çocuklar gruplara ayrılır. Her bir gruba canlandırmada kullanacağı bir rol verilir. Yapılan doğaçlamaların ardından sorulan sorularla dersin işlenişine devam edilir. |
| <b>Tartışma</b>                                     | Soruların ardından “Kurabiyeler” adlı hikâye okunur. Metin okunduktan sonra metne ilişkin sorular sorulur.   |
| <b>Değerlendirme</b>                                | İstekleri ve aklı temsil eden iki sıra oluşturularak bilinç koridoru tekniği kullanılır. Tartışma süreci ve metin ile bağlantılı sorular eşliğinde değerlendirme yapılır.                      |
| <b>Kaynak:</b> Akkocaoğlu Çayır (2021, s. 202-207). |  |

### **Hazırlık**

Bir önceki öğretim etkinliğinde öğrencilerin çoğunluğunun sorulan sorulara ve tartışmalara aktif katılımlarının sağlanamamasından, kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencileri tartışmanın içine çekememesinden hareketle hazırlık kısmında, çocukların söz ve davranışlarını içlerinden geldiği gibi ortaya koyabilecekleri rol oynama tekniğinin kullanılması geçerlik komitesince kararlaştırılmıştır. Rol oynama tekniği sayesinde öğrencilerin konuyla daha fazla ilgili olacağı ve derse daha canlı bir katılım sağlayacağı (Aykaç ve Çetinkaya, 2019) düşünülmektedir. Rol oynama tekniği, çocukların yaratıcı tutum ve davranışlar geliştirmelerini sağladığı gibi iletişim kurma, işbirliği yapma becerileri ile düşünce ve duygularının gelişmesine de imkan tanımaktadır (Kesici, 2021).

Bu sebeple, canlandırma için çocuklar dört kişilik gruplara ayrılır. Ortaya çıkan üç grubun her birinden birer kişi canlandırma için seçilir. Seçilen grup elemanları A, B ve C olarak belirlenir. A’lar çikolatayı çok sevmektedir. Hatta A’ların en sevdiği yiyecek çikolatadır. Ancak A kendini tutamayıp çok yediğinde onu kaşıntı tutar. Hatta bir keresinde doktora gidip iğne olmak zorunda kalmıştır. Bir gün alışveriş merkezinde yolunu şaşırır ve kendini bir çikolata dükkanında bulur. Burada çeşit çeşit, renk renk çikolatalar bulunmaktadır. Daha önce görmediği onlarca çikolata raflardan ona bakmaktadır. Ne yapacağına bir türlü karar veremez. Oradan çıkmalı mı, yoksa çikolataların tadına bakmalı mı? A’lar bu kararsızlığı yaşarken B ve C’ler A’nın iç sesi olur. B’ler sağlığına dikkat etmesi gerektiğini; C’ler ise canının istediğini yapmasını söyler. Böylece iki taraf da A’yı kendi yanına çekmeye çalışır.

Hazırlık amaçlı yapılacak etkinliğin açıklanmasının ardından grubun bir parçası olarak görev almak için öğrenciler birbirleriyle yarışmış, her birinin henüz sorgulamanın başındayken katılım göstermek için can attığı gözlenmiştir. Bu durum işbirlikli düşünme becerisinin öğrencilerde gelişmesine katkı sağlamıştır. Çünkü katılım, işbirlikli düşünme becerisinin özelliklerinden biridir (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

Doğaçlamalar başlar ve A'lar ne yapacaklarına karar vermeden canlandırmalarını sonlandırırılar. Birkaç grup izlenir ve şu sorular sorulur:

**Öğretmen:** B ve C'ler A'yı nasıl ikna etmeye çalıştı?

**Ö12:** Çikolatayı yeme yeme diyerek.

**Ö9:** Ye ye, çikolata zararlı değil, dişini çürütmez, bir şey olmaz diyerek.

**Ö7:** B grubu yeme zararlı olur dedi. C grubu ye ye dedi.

Yaratıcı düşünmenin bileşenlerinden olan konuyla ilgili olma özelliği konuşmaların kısa, konuyla alakalı ya da sorgulamayla ilgili olması demektir (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Yukarıdaki diyalogda da söz alarak soruyu yanıtlayan öğrencilerde bu özelliğin var olduğu gözlenmiştir.

**Öğretmen:** Ben şunu merak ediyorum. Nasıl ikna ettiler A'yı?

**Ö2:** B grubu ye ye dedi. C grubu yeme yeme, dişlerin çürür dedi.

**Ö7:** Öğretmenim şimdi bu B grubu yeme dedi ya mesela ben onlara katılmak isterim. Bize zarar verebilir, dişlerimizi çürütebilir, başımıza herhangi bir hal getirebilir.

Konuya ya da sorgulamaya ilişkin deneyimlerini, duygularını ve inançlarını açıkça dile getirmek, özenli düşünmenin özelliklerinden dürüst ve cesur olmayla ifade edilmektedir. Ö7'nin net bir şekilde tarafını belirtmesi ve bu görüşünü gerekçelendirmesi hem özenli düşünmenin özelliklerine, hem de kendini anlaşılır kılmak için gerekçelerini açıklaması ile eleştirel düşünme özelliklerine kısmen sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Öğretmen:** Siz hangisine katılırsınız? Neden?

(Çocuklar hep bir ağızdan “Sağlığına dikkat et diyenlere katılırsınız...” der.)

**Öğretmen:** Sağlığına dikkat et diyen arkadaşlarıma soruyorum. Neden sağlıklarına dikkat etmeliler?

**Ö1:** Öğretmenim çikolatayı yersek dişlerimizi çürütür. Bir de sağlığımıza zararlar verir.

**Ö12:** Çikolatayı yerse hasta olur sonra hastaneye gider. Şeker hastası olur. O yüzden sağlığına dikkat etmesi gerekir.

**Ö9:** Öğretmenim çok fazla çikolata yedin mi sağlığına zarar gelir. Neden? Çünkü çikolatayı çok yersen sağlıksız. Yiyebilirsin de çok değil ama.

- Ö7: Eğer çikolata yersek şeker hastası olabiliriz, hem de hastanelere gitmek zorunda kalabiliriz, şeker hastalığının sonucunda ölebiliriz. Yani kötü bir şey.
- Ö6: Çok çikolata yediğimizde her tarafımız kaşınır. Dişlerimiz çürür. Sonra hastaneye gideriz.
- Ö5: Çok yersen hastaneye kalkarsın, sağlığın bozulur.
- Ö2: Öğretmenim B takımı doğru. Çikolatayı yerse dişlerine zararlı gelir, çürür.
- Ö10: Sağlığına dikkat etmeli.
- Ö4: Çikolata yersek hastalanıp bir hastaneye gidebiliriz. Bence ben B takımını tutuyorum. Çünkü çikolataya bağımlı olursak sürekli hastalanırız.

Bu diyalogda öğrencilerin çoğu benzer düşünceleri dile getirirler de katılım yüksek olmuş ve neredeyse sorgulamaya katılan tüm öğrenciler söz alarak fikirlerini ifade etmişlerdir. Böylece herkes sorgulamaya eşit bir şekilde teşvik edilmiş ve öğrenciler tarafından işbirlikli düşünme becerisi yansıtılmıştır. Ayrıca, Söylemez'e (2016) göre eleştirel düşünme çıkarımda bulunma ve aynı zamanda bir değerlendirme işi olarak ifade edilmektedir. Akıl yürütme ve değerlendirme, eleştirel düşünmenin özellikleri arasındadır. Öğrencilerin fikirlerini ifade ederlerken sebep-sonuç tümceleri kurmaları, düşüncelerini gerekçelendirmeleri, eleştirel düşünmenin akla uygunluk kavramıyla açıklanabilir. Çünkü alınan kararlar ya da seçilen tercihlerin sonuçlarını sorgulamak veya bu kararlara ya da tercihlere nedenler sunmak akla uygunluğu göstermektedir.

- Öğretmen: Sizler günlük yaşantınızda bunu canım çok istiyor ama yersem de böyle olacak diye düşünüp kararsız kaldığınız durumlar oldu mu? Eğer olduysa ne yapacağınıza neye göre ve nasıl karar verdiniz?
- Ö10: Ben bakkala gittiğimde çikolata alacağımda çok kararsız kalıyorum. Çünkü kaşınıyorum.
- Öğretmen: Kaşınıyorsun... Hımm... Peki böyle bir durumda ne yapıyorsun? Nasıl karar veriyorsun?
- Ö10: Kararsız kalıyorum.
- Öğretmen: Yine de bazen bir karar veriyorsundur. Onu nasıl ayarlıyorsun?
- Ö10: Almıyorum.
- Öğretmen: Her zaman almamayı başarabiliyor musun?
- Ö10: Başaramıyorum...

Özenli düşünme; bireyin sahip olduğu duyguları ile düşünmesi anlamına gelir (Uluçınar, 2018). Bacanlı'ya (2012, s. 34) göre "Özenli düşünme, bireyin kendini (özünü) yansıtılabildiği düşünme biçimidir." Öğretmen ve Ö10 arasında yukarıda yaşanan diyalog, Ö10'nun deneyimlerini ve inançlarını açıkça dile getirebildiğini göstermektedir. Dürüst ve cesur olarak duygu ve düşüncelerini açıkça ortaya koyabilmek özenli düşünme becerisinin bir sonucudur.

- Ö9: Öğretmenim sağlığını korumamız gerekli. Süt içmemiz gerekli, sebze yememiz gerekli. Yani çikolata yemememiz gerekli. Yiyebilirsin ama fazla yiyemezsin. Bana zararlı, küçükken ben çok çikolata yedim. Çok dişim ağrıdı. Öğretmenim ben daha hiç çikolata yemiyorum.
- Ö1: Ben çikolata yiyorum ama haftada bir kez yiyorum. Yiyelim ama haftada bir kez yiyelim.
- Ö9: Evet. Ö1'in dediklerine katılıyorum. Haftada bir kez yiyorum.

Yukarıdaki diyalogda Ö9 öncelikle deneyim ve inancını, açıkça ortaya koymuştur (*dürüst ve cesur olma*) ve çikolata yememesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunun üzerine Ö1, Ö9'un görüşüyle ilgili çıkarımda bulunarak kendi deneyimini (fikrini) sunmuş (*pratik/amaçlılık*) ve aynı zamanda bir öneride de bulunmuştur. Ö9 ise kendisinden farklı olan deneyim ve fikre ilgi göstererek (*açık fikirli olma*) düşüncesini değiştirmiştir (*açık/esnek olma*). Dürüst ve cesur olma, açık fikirli olma ve açık/esnek olma çocuklar için felsefenin üzerinde durduğu özenli düşünmenin özellikleri arasındadır. Bunun yanı sıra özgünlük, pratik/amaçlılık ise yaratıcı düşünmenin özelliklerindedir.

## Tartışma

Öğretmen güzel bir hikâye okuyacağını söyler. “Sizlerden istediğim dinleme kurallarına uyarak, pür dikkat bu hikâyeyi dinlemeniz. Bu hikâye üzerine biraz konuşacağız. Burada tartıştığımız konulardan, o hikâye ile ilgili konuşurken de faydalanacağız.” diyerek çocukların motive eder. Öğretmenin “Okuyacağımız hikâyenin başlığı Kurabiyeler. Sever miyiz kurabiyeleri?” sorusuyla tartışma bölümüne giriş yapılır. Bu soruya ilişkin olarak bütün sınıf “evet” der ve Ö4 de “hem de nasıl” diye ekler. Daha sonra, *Kurabiyeler* adlı hikâyenin aşağıda verilen bölümü okunur.

### Ayrılmaz İkili Kurbağa ve Murbağa - Kurabiyeler

*Murbağa, bir tepsi kurabiye pişirdi. “Bu kurabiyeler nefis kokuyor,” dedi. Bir tanesini ağzına attı. “Tatları daha da nefis.” Kurbağa'nın evine koştu. “Kurbağa, Kurbağa!” diye seslendi. “Yaptığım kurabiyelerin tadına baksana.” Kurbağa bir tane kurabiye aldı. “Bunlar hayatımda yediğim en leziz kurabiyeler!” dedi. Kurbağa ve Murbağa, ardi ardına bir sürü kurabiye yediler. “Ee Murbağa” dedi Kurbağa ağzı dolu dolu, “bence artık yemeyi bırakmalıyız; yoksa hasta olacağız,” “Haklısın” dedi Murbağa. Son bir kurabiye daha yiyelim. Başka kurabiye yemeyiz.” Kurbağa ve Murbağa son kurabiyelerini yediler. Ama kavanozda bir sürü kurabiye kalmıştı. “Kurbağa,” dedi Murbağa. “En son kurabiyemizi yiyelim. Bundan başka kurabiye yemeyiz.” Kurbağa ve Murbağa, en son kurabiyelerini yediler. “Yemeyi bırakmamız lazım,” diye inledi. Murbağa, ağzına bir kurabiye daha atarken. “Evet” dedi Kurbağa, kurabiye kavanozuna elini daldırırken.*

Ardından çocuklara aşağıdaki sorular sorulur:

- Öğretmen: Kurbağa ve Murbağa hasta olmaktan korktukları halde neden kurabiyeleri yemeye devam ettiler?
- Ö4: Leziz diye.

- Ö3: Çok güzel diye. Kurabiyeler çok güzelmiş ya bir tane daha yiyeyim, diyerek sürekli yediler.
- Ö2: Ö4'e katılıyorum öğretmenim.
- Ö7: Ben de Ö4'e katılıyorum.
- Öğretmen: Ne demişti arkadaşınız? Neye katılıyorsunuz?
- Ö7: Kurabiyelerin çok leziz olduğunu söylemişti.

Çocukların birbirlerinin görüşlerini dinleyip bu görüşlere yorum yapmaları (katılıp katılmama gibi) ya da yeni fikirler üretmek konuşmaları, birbirlerinin fikirlerine ve isimlerine atıfta bulunmaları duyarlı olmayı gerektirir (Akkocaoğlu Çayır, 2021). İşbirlikli düşünme becerisinde duyarlı olmak, tek bir kişinin fikri ile hareket etmek değil, ilgili diyalog içinde bir diğerinin düşüncesiyle ilişki içindeki kişinin kendi düşüncesini ifade etmesidir. İmagis'e (<https://imagisp4c.com/elestirel-dusunme>) göre işbirlikli düşünme, karşılıklı diyalog halinde bulunduğumuz kişinin fikirleriyle iş birliği kurarak ortak akıl yürütmek şeklinde anlaşılabilir. Çocukların birbirlerinin görüşleri üzerine yorum yapmaları tartışma sürecinde işbirlikli düşünme becerisini sergiledikleri konusunda fikir verebilir.

- Öğretmen: Kurbağa ve Murbağa kurabiye yemeye devam etmek istiyorlarsa bu hasta olmayı da istedikleri anlamına gelir mi?
- Ö2: Hayır...
- Ö9: Hayır... Hayır istemiyorlar.
- Ö7: Mesela öğretmenim sen kurabiye yaptın biz de yedik diyelim, tadı çok güzeldi. Hepsini yiyemeyiz. Sen yediğin zaman kendi kendine zarar vermek istemezsin. Hasta olmayı isteyemezsin değil mi? İstemezsin hasta olmayı.
- Öğretmen: Eğer hasta olmayı istemiyorlarsa o zaman neden yemeye devam ediyorlar. Ne düşünüyorsunuz bu konuda?
- Ö10: Hayır öğretmenim istemiyorlar. Tadı çok güzel olduğu için yiyorlar.
- Ö4: Benim düşündüğüm şu öğretmenim bence fazlasına da gitmemeliler.

Öğretmenin sorduğu ikinci soru tümcesi koşullu ifadedir ("eğer... o zaman") ve ortaya atılan fikri tartışmaya kapatır, tartışmanın dikkat çekilmek istenen kavram üzerine odaklanmasını sağlar (Worley, 2021). Koşullu ifade kullanıldığında çalışma grubundaki tüm bireylerin, hikâye kahramanlarının hasta olmayı istemedikleri görüşü üzerinde hemfikir olduklarını vurgulamamızı sağlar, çünkü bu ifade bizden bu görüşe rağmen kurabiye yemenin uygun olup olmadığını ifade etmemizi ister ki, tartışmaya buradan devam edebilelim. Worley'e (2021, s. 27) göre, "Eğer yöntemi bir nevi varsayımsal düşünmedir. Varsayımsal düşünme, felsefenin mantıksal ve bir o kadar da yaratıcı bir düşünme biçimi olduğunun altını çizerek." Öğretmenin bu yöntemi kullanarak sorduğu sorunun ardından Ö10 ve Ö4'ün sorgulamayla ilgili görüş belirtmeleri ve uyarıcıya odaklanarak üzerine düşünmeleri yaratıcı ve özenli düşünme becerisini sergilediklerini düşündürülebilir.

- Öğretmen: Bir şeyi istediğimiz halde neden yapmamaya çalışırız?  
Ö7: Bir şeyi canımız istediğinde yiyebiliriz ama çok da yiyemezsin.  
Öğretmen: İşte neden çok da yiyemeyiz. Kendimizi neden frenliyoruz?  
Ö7: Şimdi öğretmenim orada bir dur! Mesela şimdi nasıl desem sana... bir tabak tatlı yedin diyelim. O tatlı beni hasta edebilir. Ya iki lokma ya üç lokma alacaksın geri çekileceksin. Çok yediğin zaman hem kilo alırsın hem de dişlerin dökülür, dişlerin kalmaz. Sonra ekmek de yiyemezsin.  
Ö9: Ablam bir keresinde çikolatalı kek yaptıydı, bir iki lokma aldım. Üstünde de tatlı yaptıydı, iki-üç lokma aldım. Fazla yemedim zararlı diye.  
Ö12: Öğretmenim ben en çok cips seviyorum. Ayda sadece bir gün alıp yiyorum.  
Öğretmen: Peki bunu çok sevdiğin halde neden ayda bir gün yiyorsun?  
Ö12: Çünkü çok zararlıdır. Durmadan yiyemem.

Öğretmenin Ö7 ile başlayan ve daha sonra Ö9 ve Ö12'nin katılımıyla devam eden diyalogda; öğretmenin sorusu üzerine Ö7 konuya ilişkin kararını ifade ediyor. Kararını ifade ettikten sonra ise yaşamıyla bağlantılı örnekler vererek kararı için nedenler sunuyor. Ö9 ve Ö12 de benzer bir tutumla soruyu yanıtlıyorlar. Akkocaoğlu Çayır'a (2021) göre, sonuçlar ve kararlar için nedenler göstermek eleştirel düşünmede akla uygunluğu, günlük yaşantıyla ilişkili örnekler vermek ise yaratıcı düşünmenin gerçeklik özelliği ile ilişkilidir. Bu bağlamda Ö7, Ö9 ve Ö12'nin yanıtlarının eleştirel ve yaratıcı düşünmeye uygun olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenin *"Hikayemizin kalan kısmını okuyalım sonra birkaç soru daha soralım"* biçimindeki hatırlatması ile metnin aşağıdaki bölümüne geçilir.

*"İradeye ihtiyacımız var." "İrade nedir?" diye sordu Murbağa. "İrade yapmayı çok istediğin bir şeyi yapmamaya çalışmaktır," diye cevapladı Kurbağa. "Yani bu kurabiyeleri yememeye çalışmak gibi mi?" diye sordu Murbağa. "Aynen öyle," dedi, Kurbağa. Kurbağa, kurabiyeleri bir kutuya koydu. "İşte" dedi, "şimdi daha fazla kurabiye yiyemeyiz." "Ama kutuyu açabiliriz," dedi Murbağa. "Haklısın," dedi Kurbağa. Kurbağa kutuyu bir iple bağladı "İşte," dedi, "şimdi daha fazla kurabiye yiyemeyiz." "Ama ipi kesip kutuyu açabiliriz," dedi Murbağa. "Haklısın," dedi Kurbağa. Kurbağa bir merdiven aldı. Kutuyu yüksek bir rafta koydu. "İşte" dedi, "şimdi daha fazla kurabiye yiyemeyiz." "Ama merdivene çıkıp kutuyu raftan alabilir ve ipi kesip kutuyu açabiliriz," dedi Murbağa. "Haklısın," dedi Kurbağa. Kurbağa merdivene çıktı, kutuyu raftan aldı. İpi kesti ve kutuyu açtı. Kurbağa kutuyla birlikte dışarı çıktı. Yüksek sesle bağırdı. "HEY KUŞLAR, BURADA KURABİYELERİMİZ VAR!" Her yönden kuşlar geldi. Bütün kurabiyeleri gagalarına alıp götürdüler.*

Ardından aşağıdaki soru ve cevaplarla süreç devam ettirilir.

- Öğretmen: Kurbağa ve Murbağa kurabiyeleri neden kuşlara verdiler?  
Ö9: Tatlarını çok sevdiler. Lezzetli diye dayanamıyorlar yani.  
Ö1: Kurabiye yediler ya daha fazla yemek istemediler, kuşlara verdiler.  
Ö12: Tatlarını çok sevdiler ama bir yandan hasta olacaklarını düşündüler. Hasta olacakları için kurabiyeleri kuşlara götürdüler.  
Öğretmen: Sen ne düşünüyorsun Ö7?  
Ö7: Bir fikrim yok (soruyu ya da konuyu tam anlamamış bir yüz ifadesiyle.)

Ö6: Kurabiye çok olduğu için kuşlarla paylaştılar.

Öğretmen: Sen ne düşünüyorsun Ö5?

Ö5: Bir fikrim yok.

Öğretmen: Sen ne düşünüyorsun Ö2?

Ö2: Lezzetli diye, onlarda tatsın diye.

Verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerden bazılarının hikâyeye dikkatlerini vererek üzerine düşünebildikleri gözlemlenirken, bazılarının ise uyarıcıya odaklanamadıkları görülmektedir. Buna göre, özenli düşünmenin özelliklerinden olan özenli olma/odaklanma becerisinin az sayıda öğrenci tarafından sergilendiği söylenebilir.

Öğretmen: Kurbağa ve Murbağa iradeli davrandı mı? Neden?

Ö1: Hayır...Kendileri hasta olmayı istemedi ve kuşlara vermeyi tercih ettiler.

Öğretmen: Peki kuşlara vermeselerdi ne olacaktı?

Ö1: Kurabiyeleri yiyeceklerdi sonra hasta olacaklardı.

Öğretmen: Peki bu durumda Kurbağa ve Murbağa'nın davranışı ile ilgili ne söyleyebiliriz?

Ö1: İradelerini kontrol edemiyorlar öğretmenim.

İrade kavramına ilişkin yöneltilen açık soruya gurubun neredeyse tamamının yanıt verememesi, hikâye ile irade kavramı arasında üstü kapalı bir şekilde kurulmuş olan ilişkinin gurup üyeleri tarafından tam olarak fark edilemediğini düşündürmektedir. Sadece Ö1'in yukarıdaki diyalogda vermiş olduğu yanıtlar, öğrencinin gerekçe ve sonucuyla birlikte bir çıkarımda bulunduğunu göstermektedir. Doğru akıl yürüterek ilişkili çıkarımlarda bulunmak, kişinin eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunun bir göstergesidir (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Ö1'in varmış olduğu sonucun nedenlerini sunması eleştirel düşünme becerisinin akla uygunluk özelliğini yansıtmaktadır.

Bunun üzerine öğretmen “Ö1 arkadaşımız dedi ki; Öğretmenim Kurbağa ve Murbağa iradeli davranmadı. Eğer iradeli davranabilselerdi, onu ihtiyaçları kadar yerlerdi sonra kaldıracabilirlerdi. Ama yememeye dayanamadıkları için son çare olarak kurabiyeleri kuşlara verdiler. Ö11 arkadaşımız da iradeli davranmadılar diyerek düşüncesini belirtmişti...” tümcesiyle yankılama yaparak öğrencilerin yoğunlaşmalarını istediği kavrama odaklanmıştır. “Yankılama, bir fikri gurup içinde canlı tutmak veya fikirleri birbiriyle ilişkilendirmek ya da kıyaslamak istediğimizde faydalanılan bir yöntemdir” (Worley, 2021, s. 38). Daha sonra Ö7 söz alır.

Ö7: Öğretmenim ben Ö1'e bir şey diyebilir miyim?

Öğretmen: Evet, tabi ki.

- Ö7: Sen arkadaşlarına kurabiye vermezsen... Kurabiyeyi hasta olmayalım diye kuşlara verdiler dedin ya... Peki sen arkadaşlarının kötülüğünü ister misin?
- Ö1: Hayır.
- Ö7: Onlar da onu istemez.
- Öğretmen: Peki sizce kurabiyeleri kuşlara vermekle kötülük mü yapmış oldular onlara?
- Ö3: Hayır.
- Ö7: Ben onu demek istemedim. Hani kurbağa ve Murbağa kendileri hasta olmamak için kuşlara vermiş ya... Kuşlar da hepsini yerse diyorum, o zaman Ö1'in dediğine göre kuşlara kötülük etmiş olur. Bunu söylemek istedim.
- Ö1: Hayır. Fazla değil birkaç.
- Ö7: O zaman olur öğretmenim.

Yukarıda yaşanan diyalogda, ilk kez öğretmenin dışında iki öğrencinin birbirleriyle karşılıklı olarak bir düşünce üzerine konuşmaları gerçekleşmiştir. İlk etkinlikte ve ikinci etkinliğin bu bölümüne kadar tartışmalar, öğretmenle tek bir çocuk arasında geçen birçok tekil diyalogdan oluşmaktaydı. Ö1'in ifade ettiği fikre, Ö7 yönelttiği soruyla karşı tarafı incitmeden arkadaşının düşüncesini sorguladı ve neyi ifade ettiğini anlamaya çalıştı. Ö1 de fikrini kısaca açıklayarak Ö7'nin ikna olmasını sağladı. Tartışma ortamında bireylerin birbirlerini önemseyerek fikirlerini, duygularını rahatça ortaya koyabilmesi, anlatılmak istenenin ne olduğunun anlaşılmasına çalışılması, özenli düşünme ortamının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Kayaalp, 2021).

Ardından hikâyenin son bölümü okunur ve değerlendirmeye geçilir.

*"Yiyecek hiç kurabiyemiz kalmadı," dedi Murbağa üzgün üzgün. "Bir tanecik bile." "Evet," dedi Kurbağa, ama çok güçlü bir irademiz var." "İrade sende kalabilir Kurbağa," dedi Murbağa. "Ben şimdi eve gidip kek yapacağım."*

### **Değerlendirme**

Çocukların karşılıklı iki sıra halinde, birbirlerine yüzleri dönük olarak sıralanmaları istenir. Bu iki sıra arasında herhangi bir öğrencinin yürüyüp geçebileceği kadar bir mesafe bırakılır. Sağ taraftaki sıra istekleri, sol taraftaki sıra ise akıllı temsil eder. En baştaki doğaçlamada, çikolata dükkanındaki çocuk öğrencilerden biri olur ve öğrencilerin oluşturduğu koridordan yavaşça geçer. Her bir çift önünden geçerken çikolata dükkanındaki çocuk olan öğrenci biraz durur ve bu iki farklı görüşün sırayla birer tümce söylemelerini bekler. İstekler çocuğun o anki isteklerine odaklanacak, akıllı ise gerekçe, öngörü, fikirler ve olması gerekenlerle ilgili yorum yapacaktır. Çocukların tartışma sürecindeki argümanlardan yararlanabilecekleri

söylenir ve bilinç koridoru tekniği kullanılarak ikinci eylem planının değerlendirilmesi yapılır. Fotoğraf 4.4, bilinç koridoru tekniğinin uygulanmasını görselleştirmektedir.



**Fotoğraf 4.4.** Bilinç koridoru tekniğinin uygulanması

Aşağıdaki sorular eşliğinde tartışma süreci değerlendirilir.

**Öğretmen:** Bu çalışmada tartışma sürecindeki argümanlardan hangilerini öne sürdük? Hangileri yeni ve farklıydı?

**Ö7:** Tatlı ye, tatlı yeme, dişin çürür gibi tümceler söyledik. Tatlı, çikolata, dondurma, kek yemek istiyorum dendi. Akli temsil edenler de “Yeme dişlerin çürür” dedi. Pek farklı bir şey söylenmedi.

**Öğretmen:** Sizce çikolata seven çocuk ne yapmalı? Neden?

**Ö7:** Az bir şey yemeli sonra dişlerini fırçalamalı.

**Ö9:** Çikolatayı yememeli çünkü dişleri çürür.

**Ö1:** Yiyebilir ama haftada bir kez.

**Ö10:** Ö7’ye katılıyorum.

Öğretmenin sorduğu sorulara verilen yanıtlar, tartışma sürecinde söylenenlerden farklı değildir. Gerek istekleri gerekse akli temsil eden öğrenciler birbirlerinin aynı ya da benzeri fikirleri öne sürdüler. Çocuklar konuyla ilgili görüşler ortaya koyabildiler, görüşlerine durumla örtüşen örnekler verebildiler ve olabildiğince eşit bir şekilde tartışmaya katılım gösterdiler. Ancak tartışmayı derinleştirecek alternatif düşünceler ortaya çıkaramadılar. Bu konuda sürece eşlik eden Rehber Öğretmen de 24.03.2022 tarihli günlüğünde “Çocuklar karşıt düşünce geliştiremiyorlar. Sürekli ben ona katılıyorum şeklinde yanıtlar veriyorlar” sözleriyle öğrencilerin yaratıcı düşünmenin özelliklerinden olan özgünlük özelliğini sergileyemediklerini vurgulamıştır.

Gerçekleştirilen ikinci etkinlikte öğrencilerin çok daha aktif olduğu, grupta yer alan öğrencilerin çoğunun tartışmalara katılarak düşüncelerini ifade etmeye çalıştığı, daha fazla eğlenip daha istekli davrandığı gözlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında hazırlık kısmında yer verilen canlandırma tekniğinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, çocuklar için felsefe etkinliğinin nasıl uygulandığına dair genel olarak bir deneyim kazanmış olmalarının da

kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine imkân sağladığı görülmüştür. “Eleştirel düşünme, sorgulama cesaretine sahip olma gibi duyuşsal becerilerle yakından ilişkili olduğu kadar soru sorma, açık düşünme ve sorgulama gibi bilişsel becerilerle de ilişkilidir” (Demirel, 2004, s. 227). İkinci öğretim etkinliğinin ardından araştırmacının bir Türkçe dersinde gözlemlediği ve 24.03.2022 tarihli günlüğünde de aşağıdaki şekilde yer verdiği ifade, çocuklarda eleştirel bir bakış açısı geliştiğine yönelik bir belirti olarak değerlendirilebilir.

*“İstek ve ihtiyaçlar konusu konuşulurken öğrencilerimden biri; ihtiyaç duyduğu bir defteri aldığından bahsetti ve diğer bir öğrencim de arkadaşına dönerek ‘Daha önce yakın zamanda bir defter daha almıştın, ona ne oldu?’ diye aldığı defterin gerçekten ihtiyaç olup olmadığını sorguladı. Diğer öğrencim de kardeşinin ona su döktüğünü, bu sebeple kullanılamaz hale geldiğini söyledi. Birbirlerini bu şekilde sorguladıkları daha önce gözlemlediğim bir durum değildi.”*

#### 4.1.3. Üçüncü Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı

Tablo 4.3, üçüncü hafta öğretim etkinliği uygulama planını göstermektedir.

| <b>3. Hafta Eylem Planı</b> |  |
|-----------------------------|--|
| <b>Ders</b>                 | Serbest Etkinlikler  |
| <b>Süre</b>                 | 40’ + 40’  |
| <b>Kavram(lar)</b>          | Düşünme, derin düşünme   |
| <b>Sınıf Düzeyi</b>         | 3  |
| <b>Kazanım</b>              | “Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etme, tartışma kurallarına uyma.”  |
| <b>Araç-Gereçler</b>        | Margarita del Mazo Gurudi’nin <i>Sürü</i> adlı kitabı, çocuk sayısı kadar çeşitli yönergelerin (“Bana gülümse!”, “Dil çıkar!” vb.) yazılı olduğu A4 kâğıt, çocuk sayısı kadar düşünme içeren, içermeyen eylemlere ilişkin tablo.   |
| <b>Yöntem ve Teknikler</b>  | Eğitsel Oyun   |
| <b>Hazırlık</b>             | Çocukların sırtlarına, üzerinde çeşitli yönergeler bulunan A4 kağıtları iğnelenir. Her çocuk sırtında yazan yönergenin ne olduğunu yerine getirilen bu yönergelerden yola çıkarak tahmin edecektir. Yapılan tahminlerin ardından sorulan sorularla dersin işlenişine devam edilir.                       |
| <b>Tartışma</b>             | <i>Sürü</i> adlı kitabının okunacağı söylenir ve sürü denince akıllarına neler geldiği sorulur.  |
| <b>Değerlendirme</b>        | Çocuklara sekiz farklı ifadenin yer aldığı ve bu ifadelerden hangilerinin düşünme içerip içermediğine yönelik bir tablodan oluşan soru kâğıdı dağıtılır. Her bir ifadenin hangi kategoriye girdiği nedenleriyle birlikte tartışılır ve çocukların tartışma sürecine ilişkin kazanımları değerlendirilir. |

**Kaynak:** Akkocaoğlu Çayır (2021, s. 277-281).

#### **Hazırlık**

Eğitsel oyunlar, birlikteliği sağlamada, öğrenmeyi keyifli bir süreç haline getirmede oldukça kullanışlı bir yöntemdir. Ek olarak, güdülemeyi ve yaratıcılığı da desteklemektedir (Yalçın, Demirdağ ve Kazak, 2017). Farklı etkinlikler ve oyunlarla uygulama farklılaştırılarak, üçüncü felsefe etkinliğine eğlenceli bir başlangıç yapılmak ve çocukların merak duyguları canlı

tutulmak istenmiştir. Ayrıca, gurup içi etkileşimin ve iletişimin arttırılması da amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocukların sırtlarına üzerinde çeşitli yönergeler bulunan A4 kağıtları iğnelenir. Her çocuk sırtına yazılan yönergenin ne olduğunu bulmalıdır. Bunun için çocuklar alanda dağınık olarak yürürler. Sırtlarındakini okuyan diğer kişiler bu yönergeleri yerine getirir. Herkes yerine getirilen bu yönergeden yola çıkarak sırtında yazanı tahmin edecektir. Tahmin edenler oyunda kalıp diğer arkadaşlarına yardım etmeye devam ederler. Bu yönergeler, bazen bir matematik işlemi, bazen bir cümle tamamlama, bazen de verilen komutu yerine getirme şeklinde olabilir. Yönergeler şöyledir:

- “Üç kez zıpla!”
- “Bana gülümse!”
- “Tek ayak üstünde zıpla!”
- “Bunu oku: Bugün çok güzelim!”
- “Cevabımı söyle:  $2+2=?$ ”
- “İki kere göz kırp!”
- “Cevabımı söyle:  $5-1=?$ ”
- “İkişer ikişer 10’a kadar say!”

Fotoğraf 4.5 ve 4.6, eğitsel oyuna ilişkin yönergeleri göstermektedir.



Fotoğraf 4.5 ve 4.6. Eğitsel oyuna ilişkin yönergeler

Oyun esnasında çocukların bir süre sonra sırtlarında yazan yönergeleri kural dışı bir şekilde birbirlerine söyleyerek kolaya kaçtıkları gözlenmiştir. Bu gözleme yönelik Rehber Öğretmen 31.03.2022 tarihli günlüğünde, “Derse başlarken uygulanan etkinlikte çocukların sırtlarında yazanları uygulamaları gerekirken yönergeleri birbirlerine söylediler. Bu davranış çocuklarda genelde gözlemlenen bir davranış çünkü aile ortamlarında çocuklar çaba sarf etmeyi görmüyorlar.” şeklinde bir çıkarımda bulunmuştur. Dolayısıyla bu durum, çocukların sosyal yaşantılarının davranışlarına nasıl yansıdığına bir örneği olarak düşünülebilir. Oynanan

oyunun ardından çocuklara geçirdikleri vakitten hoşnut olup olmadıkları sorulduğunda her biri bu soruya gür bir sesle olumlu yanıt verir. Öğrencilerin tamamının oldukça neşeli olduğu ve eğlenceli vakit geçirdiği gözlenir. Hazırlık çalışmasının tamamlanmasından sonra çocuklara *Sürü* adlı kitabın okunacağı söylenir ve sürü denilince akıllarına nelerin geldiği sorulur.

- Ö3: Koyun.  
Ö4: İnek sürüsü.  
Ö9: Keçi sürüsü.  
Ö1: Köpek sürüsü.  
Öğretmen: Yani sürü kelimesi ne anlama geliyor? Sürü deyince bu kavramdan ne anlarız? Sürü deyince bu kavramı nasıl ifade ederiz?  
Ö10: Birlikte olmak.  
Ö4: Birlikte olmak ve arkadaşça gezmek.  
Ö12: Birçok.  
Ö7: Ö10'a katılıyorum.  
Öğretmen: Neden arkadaşınıza katılıyorsunuz?  
Ö7: Çünkü çok güzel bir şey söylediği için yani sürü kelimesini doğru ifade ettiği için.

İnsan hayata öncelikle somut düşünme ile başlar, sonrasında ancak eğitimle soyut düşünebilme geliştirilir. Somut düşünme duyu verileriyle yapılır, soyut düşünme ise kavramlarla (Çetiner, 2020). Fisher'e (2005) göre kavramları yapılandırma, sorgulama, yorumlama, kavramlara ilişkin akıl yürütme, kavramlar üzerinden anlam çıkarma ve bu anlamlar arasında ilişki kurma P4C'nin çocuklarda geliştirdiği becerilerdir.

Yukarıdaki diyaloga bakıldığında "*Sürü denilince aklınıza ne gelmektedir?*" sorusuna öğrenciler öncelikle somut düşünerek '*koyun sürüsü, köpek sürüsü*' gibi yanıtlar vermişlerdir. Sonrasında ise öğretmenin "*Sürü deyince bu kavramdan ne anlarız?*" sorusuna '*birçok, birlikte olmak*' gibi daha soyut cevaplar verebilmişlerdir. Öğrencilerden sürü kavramının ne anlama geldiğine yönelik açıklık getirmek amacıyla sorunun yinelenmesinin ardından kavrama ilişkin daha soyut ve daha net yanıtlar alınabilmektedir. Bu durum, çocuklar için felsefe programının, kavramlar hakkında akıl yürütme becerilerini geliştirdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bunun yanında öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının kavram bilgisinde eksikliklerinin olduğu ve düşündüklerini ifade etmekte zorlandıkları görülmüştür.

## **Tartışma**

Öğretmen öğrencilere *Sürü* adlı hikâyenin aşağıdaki bölümünü okur ve aşağıdaki soruları sorar:

### Sürü

*Koyun olmak kolay. Tek yaptığımız etrafta dolaşmak, yemek, uyumak ve başkalarının uyumasına yardım etmek. Herkesin uyumasına yardım eden farklı bir koyun sürüsü var, Miguel'in payına da benim sürüm düştü. Uyuyamadığı zaman bizi çağırır. Ve tek yapmamız gereken çitten atlamaktır. Hep aynı şey tekrarlanır. Önce, Bir numara atlar, sonra İki, sonra Üç ve ... Miguel uyuyana kadar bu böyle devam eder. Sürü halinde yaşamak kolay, çünkü başkaları ne yapıyorsa onu yapmak yeterli. Ama bazen işler o kadar da basit olmuyor. Hemen her gece olduğu gibi, Miguel o gece de bizi çağırdı. Hep yattığımız gibi atlamaya başladık. Önce, Bir numara atladi, sonra İki, sonra Üç ve ... "Dört numarayı gören oldu mu?" diye sordu Beş. "Burada! Burada!" diye bağırdı sıranın sonundaki. Dört'e "Atlama sırası sende," dedik. "Atlamak istemiyorum! Atlamaktan bıktım!" diye cevap verdi. Koyun davranışları el kitabımızda öyle bir cevap yoktu. Toynaklarımızla başımızı kaşıdık. "Şansa bakın! Ne inatçı bir koyuna çattık!" dedik hep birlikte. "Sıra sende!" diye üsteledik. "Bunu çok düşündüm. Atlamayacağım!" dedi. "Düşündün demek! Biz düşünmeyiz sadece atlarız." "Hep aynı şeyi yapmaktan sıkıldım." "Atlamazsan zincir bozulur, Miguel uykusuz kalır ve yarın koyun yerine domuz saymaya başlar. "Umurunda değil! Atlamayacağım!"*

- "Koyun olmak kolay!" demekle ne anlatılmak isteniyor? Neden kolay? Ne olsaydı zor olurdu?
- Koyunlar, "Düşündün demek! Biz düşünmeyiz, sadece atlarız" demekle ne anlatmak istediler?
- Koyun Davranışları El Kitabı'nda neler yazıyor olabilir?
- Koyunlar düşünsel olarak ne yaparlardı? Neden?

Tartışma sürecinin ilk üç sorusuna çalışma gurubundan anlamlı, hikâyeye odaklı cevaplar alınamamıştır. Dördüncü sorunun ardından gelen aşağıdaki yanıtlara bakıldığında ise hem düşünme kavramının daha iyi anlaşıldığı hem de yanıtların konuyla ilgili olma ve özenli olma/odaklanma özelliklerini taşıdığı söylenebilir. Çünkü felsefe etkinlikleri, özenli olma/odaklanma, uyarıcıya odaklanmayı ve uyarıcı üzerine düşünmeyi içeren özenli düşünmenin ürünüdür. Konuyla ilgili olma ise konuşmaların sorgulamayla ilişkili olmasının bir sonucudur. Bu da yaratıcı düşünmenin bir ürünüdür (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

- Ö3: Atlamaktan sıkıldıysa kaçabilirlerdi.  
Ö7: Sütlerini sağdırmak istemediklerinde tekme vurabilirlerdi.  
Ö1: Düşünsel olarak, çitlerden atlamak istemediklerinde başka bir çıkış kapısı bulabilirlerdi.  
Ö9: Düşünsel olarak, atlamaktan sıkıldıklarında kaçacak yer ararlardı ya da sıkılmadıysalar kalabilirlerdi.  
Öğretmen: Bu saydıklarınızın hepsinin düşündükleri zaman yapabilecekleri şeyler olduğunu söylüyorsunuz. Doğru mu anlamışım?  
Ö9: Bunların hepsi düşünmek ile alakalı.  
Öğretmen: Düşünmek nedir?  
Ö7: Akıl vermek.  
Ö3: Düşünmek plan kurmaya çalışmak öğretmenim.  
Ö7: Hayır öyle bir şey değil, yani şöyle de diyebiliriz: Düşünmek plan kurmak gibi diyorsan, onu sen kendi kafanda çözeceksin, ona göre hareket edeceksin.

- Öğretmen:* Peki senin dediğin kendi kafanda kuracaksın, çözeceksin diyorsun ya; bu plan yapmak demek değil mi aslında?
- Ö7:* Yani öyle de... Öyle doğru.

Düşüncenin akla gelen ilk anlamıyla değerlendirilmemesi gerektiği, görünen yüzünün altında yatan farklı bilgi, kavram ve fikirlerin var olabileceği, ancak eleştirel düşünülmesi zaman anlaşılabilir (Ceran, 2019). Dolayısıyla, yukarıdaki diyalogda her ne kadar konu ve kavramla ilişkili yanıtlar verilmiş olsa da ifade edilen düşünceler; tartışmaya katkı sağlayacak düzeyde derinlemesine düşünülmüş yargılar içermemektedir. Öğrencilerin farklı bakış açıları ve açıklamaları tespit etmeye çalışarak, konuşulanları dikkate alarak bir çıkarımda bulunamadıkları ve düşünerek davranmak üzerine gerçek yaşamla bağlantılı örnekler veremedikleri görülmektedir. Oysa eleştirel düşünebilen bireylerden, ortaya konan düşünceleri zihinsel süreçlerden geçirerek çıkarımlarda bulunmaları beklenmektedir. Bu çıkarımlardan hareketle de düşüncelerini yeniden değerlendirip zihinlerini baştan yapılandırma sürecini başlatabilirler (Söylemez, 2016).

Sonrasında hikâyenin şu bölümü okunur ve aşağıdaki sorular sorulur:

*Saçmalamayı bırak da atla! Sana söyleneni yapman lazım! Çıkıntılık etme! Atlamazsan işe yaramaz bir koyun olursun. Bütün sürüyü utandırırsın! "Atla! Atla! Atla!" diye meledik hep birlikte. Ama o "Hayır! Hayır! Hayır!" diye ayak diredi. Saatler geçti. Miguel bir türlü uyuyamıyordu. "Atla! Atla! Atla!" "Hayır! Hayır! Hayır!" Bu koyun gerçekten de bir keçiden daha inatçıydı. "Derken garip bir şey oldu. Kargaşa devam ederken bir postacı çıkageldi. "Dört numaraya mektup var," diye bağırdı. Uğultu dindi. Ortalık sessizleşti. Dört numara zarfı açıp mektubu okudu, sonra tek kelime etmeden emin adımlarla çite doğru yürüdü. Koşmaya başladı. Bir, iki, üç ve ... Dört numara müthiş bir sıçrayış yaptı. O kadar yükseldi ki gökyüzünde bir nokta gibi görünüyordu, bir süre sonra da tamamen gözden kayboldu. Aradan epey zaman geçti. Dört numara şimdi nerede, mektupta ne yazıyordu, hala bilmiyoruz. Bu hikâyenin en iyi yanı şu, o gecedan sonra Miguel bize hiç ihtiyaç duymadı. Kolayca uykuya dalabiliyor demek ki. Dört numara, lütfen atla. Sensiz uyuyamıyorum imza: Miguel.*

- Dört numara Miguel'in sorununa nasıl bir çözüm buldu? Başka nasıl çözümler bulabilirdi?
- Siz sorunlarınızı çözmek için neler yapıyorsunuz? Nasıl bir düşünme süreci izliyorsunuz?

Sorulan bu sorulara çocuklardan sadece birkaçı yüzeysel ve bir-iki kelimedden oluşan kısa yanıtlar verebildiler. Verdikleri yanıtlar üzerine açıklama yapmaları istendiğinde ise herhangi bir söylemde bulunamadılar. Felsefe etkinliğinin dördüncü sorusundan sonra gözlemlenen konuyla ilgili olma durumunun tartışma sürecinin devamında sürekliliğini kaybettiği görülmüştür. Bunun üzerine tartışma süreci sonlandırılarak değerlendirme

çalışmasına geçilmiştir. Bu konuya ilişkin Rehber Öğretmen de 31.03.2022 tarihli günlüğünde şu şekilde bir açıklamada bulunmuştur.

“Ders sürecinde çocuklar konuyla ilgili olmayan noktalarda fikirlerini söylüyorlar, fakat konunun etrafında görüş ifade edemiyorlar. Derse katılım fazla fakat konunun etrafında değil. Grupta konuyla ilgili paylaşımda bulunan beş öğrenci var. Bu öğrencilerin de genelde kendini ifade edebilen ve aileleri tarafından ilgilenilen öğrenciler olduğunu görüyoruz.”

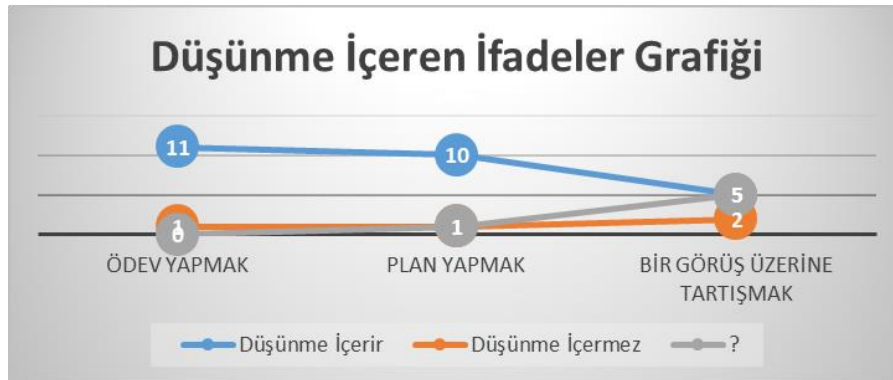
## Değerlendirme

Öncelikle, öğrencilerin her birine Tablo 4.4'teki ifadeleri içeren kâğıtlar dağıtılmış ve tabloda yer alan her bir maddenin hangi kategoriye girdiğini belirlemeleri istenmiştir.

**Tablo 4.4.** Düşünme içeren / düşünme içermeyen / kararsızım değerlendirme tablosu

| İfadeler                    | Düşünme İçerir | Düşünme İçermez | Kararsızım (?) |
|-----------------------------|----------------|-----------------|----------------|
| Yüzmek                      |                |                 |                |
| Nefes almak                 |                |                 |                |
| Sakız çiğnemek              |                |                 |                |
| Ödev yapmak                 |                |                 |                |
| Uyumak                      |                |                 |                |
| Yürümek                     |                |                 |                |
| Plan yapmak                 |                |                 |                |
| Bir görüş üzerine tartışmak |                |                 |                |

Daha sonra öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiş ve yanıtları doğrultusunda da aşağıdaki Grafik 4.1 ve 4.2 oluşturulmuştur.

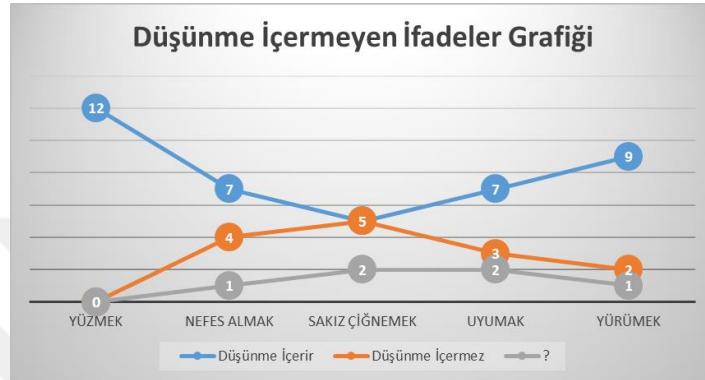


**Grafik 4.1.** Düşünme içeren ifadeler

Grafik 4.1'e bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğunun düşünme içeren ifadeleri belirleyebildikleri söylenebilir. Sadece *bir görüş üzerine tartışmak* ifadesinde öğrencilerin beşi bu ifadenin düşünme içerdiğine kanaat getirmişken diğer beş öğrencinin bu konuda kararsız kaldığı görülmüştür. Ayrıca, diğer iki öğrenci de düşünme içermediğini ifade etmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında çocukların tartışma kavramını olumsuz bir davranış olarak

algılamaları olabilir. Yaşamış oldukları sosyokültürel çevrede onlara örnek olabilecek saygı çerçevesinde yürütülen bir tartışma gözlemlememeleri de buna sebep olarak gösterilebilir.

Grafik 4.2'deki sayısal verilere bakıldığında ise düşünmek, derin düşünmek kavramlarının anlaşılmadığı, çocukların hem ifadelerin ne olduğu, nasıl oluştuğu üzerine düşünmediklerini hem de düşünme kavramı üzerine gerçekleştirilen felsefe etkinliğinin sonunda düşünme becerileri adına bir ilerleme meydana gelmediği görülmektedir.



**Grafik 4.2.** Düşünme içermeyen ifadeler

Yapılan değerlendirmeye ve tartışma sürecine bakıldığında öğrencilerin işbirlikli düşünme becerisinin bir özelliği olan *katılım gösterme* davranışını sergilemiş olmalarına rağmen bu durum birkaç öğrenci ile sınırlı kalmıştır. Hikâyeye odaklanma ve yapılan konuşmaların konuyla ilgili ancak kısa olması özenli ve yaratıcı düşünme becerilerini yansıttıkları fikrini verse de alternatif düşüncelerin, açıklamaların, sorgulamaların, anlaşılabilirlik için örneklendirmelerin yapılamadığı, dolayısıyla da tartışmayı derinleştirecek üst düzey düşünme becerilerinin sergilendiği bir felsefe etkinliğinin gerçekleşmediği söylenebilir. Bu hususla ilgili araştırmacı 31.03.2022 tarihli günlüğüne şu ifadeleri not etmiştir:

*“Öğrencilerimin bir önceki etkinliğin aksine dikkatlerinin ve düşüncelerinin daha dağınık olduğunu fark ettim. Tartışma süreci maalesef belli başlı birkaç öğrencimin etrafında döndü. Ayrıca, konu bütünlüğünü sağlamakta ve düşünme kavramı üzerine öğrencilerimi yoğunlaştırmakta oldukça zorlandım.”*

Diğer taraftan, özellikle ikinci felsefe etkinliğinin ardından (haftanın ilk günlerinden itibaren) öğrencilerin çoğundan başka felsefe etkinliklerinin ne zaman yapılacağına dair çokça soru yöneltilmiştir. Bu hususla ilgili ise araştırmacı 31.03.2022 tarihli günlüğüne şu ifadeleri not etmiştir:

“Çocuklara felsefe etkinliğimizi perşembe günleri yaptığımızı defaten söylememe rağmen öğretmenim ne olur bugün yapalım, şeklinde heveslerini, isteklerini ifade ediyorlar. Olumsuz yanıt almalarının ardından yine ısrarla, ikna etmeye yönelik ‘tamam o zaman yarın yapalım’ diyerek bu çalışmaya ne kadar istekli olduklarını ve çalışmadan ne denli hoşlandıklarını ortaya koyuyorlar.”

Bu durumun oluşmasının temelinde çocukların daha önce eğitsel oyunlarla eğlenerek bir derse başlayıp sonrasında özgürce düşüncelerini ifade etmeleri olabileceği gibi; çocukların aile bireyleri ile aralarında sağlıklı bir iletişimin olmaması, kendilerine bu zamana dek pek fazla söz hakkı tanınmaması ya da sözlerinin çok dikkate alınmaması da etkili olabilir.

#### 4.1.4. Dördüncü Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı

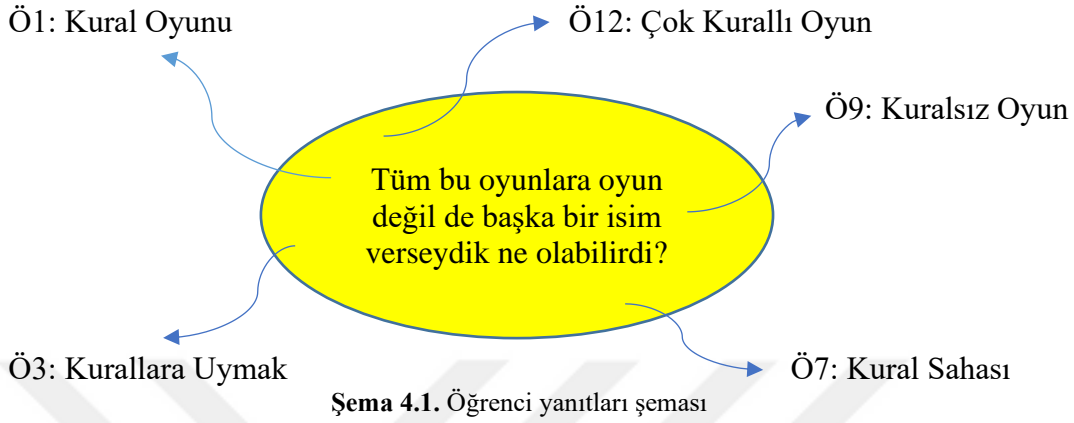
Tablo 4.5, dördüncü hafta öğretim etkinliği uygulama planını göstermektedir.

| <b>4. Hafta Eylem Planı</b> |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Ders</b>                 | Beden Eğitimi ve Oyun   |
| <b>Süre</b>                 | 40’ + 40’   |
| <b>Kavram(lar)</b>          | Oyun, kazanmak, adil oyun   |
| <b>Sınıf Düzeyi</b>         | 3   |
| <b>Kazanım</b>              | “BO.2.2.2.9./BO.3.2.2.11. Oyun ve fiziki etkinliklerde başarıyı tebrik eder.”<br>“BO.4.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde adil oyun anlayışı sergiler.”  |
| <b>Araç-Gereçler</b>        | Paulette Bourgeois ve Brenda Clark’ın “Franklin Oyun Oynuyor” adlı çocuk kitabı   |
| <b>Yöntem ve Teknikler</b>  | Beyin Fırtınası   |
| <b>Hazırlık</b>             | Çocuklara farklı mekanlarda oynadıkları oyunların ve bu oyunların birbirleriyle olan ortak özellikleri ile farklı yanlarının neler olduğu sorulur. İsimleri tahtaya yazılan oyunlar hakkında çocukların düşünceleri alınır. |
| <b>Tartışma</b>             | “Franklin Oyun Oynuyor” adlı hikâye okunur ve sorular yöneltilir.   |
| <b>Değerlendirme</b>        | Çocuklardan “Franklin Oyun Oynuyor” hikayesini bireysel ve sözlü olarak kendilerinin tamamlamaları istenir. Sözlü sunum belirlenen ölçütlere göre değerlendirilir.  |
| <b>Kaynak:</b>              | Akkocaoğlu Çayır (2021, s. 251-256)   |

#### **Hazırlık**

Çocuklara okul bahçesinde, sokakta, teneffüslerde oynadıkları oyunlar sorulur. “*Bu oyunların ortak özellikleri neler olabilir? Bu oyunların diğer oyunlardan farkı nedir? Tüm bu oyunlara oyun değil de başka bir isim verseydik ne olabilirdi?*” sorularıyla çocukların düşünceleri alınır. Oyun, kazanmak ve adil oyun kavramları soyuttur. Hazırlık aşamasında sorulan bu sorularla kavranması zor ve soyut fikirleri daha anlaşılır hale getirmek için öncü bir tartışma oluşturmak hedeflenmiştir. Öncü tartışmalar çocukların felsefi ya da anlaşılması kolay olmayan kavramlarla karşılaşmadan önce üzerine konuşabilecekleri daha basit tartışmalardır (Worley, 2021).

Çocukların bu sorular üzerine yapmış oldukları tartışmalar sonucunda oynadıkları oyunlarda önemli ayrımları yapamadıkları, farklılıkları ya da benzerlikleri ortaya koyamadıkları gözlenmiştir. Hazırlık bölümünün son sorusuna verilen yanıtlar ise Şema 4.1’de gösterilmiştir.



Yaratıcı düşünceye sahip bireylerde benzerlik ve farklılıkları görebilme, var olan ya da öne sürülen örneklerden bağımsız olma gibi özelliklerin olması gerektiği bilinmektedir (Tok, 2008). Örneğin, öğretmen oyun kavramıyla ilgili “yaratıcı” (farklı) kavramlar söylemelerini istediğinde öğrencilerden beklediği örnekleri alamamış, birbirinin benzeri ya da tekrarı niteliğindeki yanıtlarla karşılaşmıştır. Bu durum, öğrencilerin soyut kavramlara ilişkin özgün fikirler sunmakta zorlandıkları, dolayısıyla yaratıcı düşünme becerisi geliştirme noktasında istenen hedefe ulaşamadığı şeklinde yorumlanabilir.

## Tartışma

Öncelikle, “Franklin Oyun Oynuyor” adlı hikâyenin aşağıdaki bölümü okunur.

### Franklin Oyun Oynuyor

Franklin, bir kaplumbağa. O, nehir kenarında dolaşabiliyor. Ayakkabılarını kendi bağlıyor ve ikişer ikişer saymasını da biliyor. Hatta Ayı'nın evine kendi başına gidebiliyor ama futbol topunu istediği yere atmayı bir türlü beceremiyor. Bu da hiç iyi bir şey değil çünkü o, takımın en iyi oyuncusu olmak istiyor.

Franklin futbola bayılırdı. Koşmayı ve top sürmeyi de çok seviyordu. Bazı zamanlarda futbol topunu da yatağa alarak uyur ve gol attığı anların hayalini kurardı. Her maçtan önce parka gidip antrenman yapardı. Çalışmaya başlamadan önce esnemeler yaparak ısınır ve antrenmanı bittikten sonra da yürüyüşe çıkar vücudunu dinlendirirdi. Yine de Franklin istediklerini yapamıyordu. Çok hızlı koşamıyor, hatta top ayağında değilken bile hızlı koşmayı beceremiyordu. Ve topa ne zaman vursa top asla istediği yere gitmiyordu. Bir gün Kaz, Kunduz, Franklin birlikte antrenman yapıyordu. Kaz kafasını kaldırıp Franklin'in topunun çalılarının arasına gidişini takip etti. “Asla gol atmayı beceremeyeceğim.” dedi Franklin üzgün üzgün.

Daha sonra, “Sizin bir futbol takımınız olsa Franklin’i takımınıza alır mıydınız? Neden?” sorusu öğrencilere yöneltilir.

- Ö7: Onu takımıma alırdım. Çünkü o topa vurduğunda istediği yere atamıyormuş ya onu takımıma alır bir güzel nasıl topa vuracağını öğretirdim. Böylece ona yardım etmiş olurum.
- Öğretmen: Ona yardım etmek amacıyla alırdım diyorsun, doğru mu anlamışım?
- Ö7: Hayır. Topa vursa da önemli değil, vurmasa da önemli değil.
- Ö1: Onu takımıma alırdım. Çünkü çok çalıştırdım. Çok iyi oynardı. Çalışırsa bir şeyleri yapabilir.
- Ö2: Ben de onu takımıma alırdım. Çalıştırdım, çalıştırdım...
- Ö7: Alırdım. Top atmayı bilmiyormuş ya, öğretirdim. Öğrettiğimde başarılı olur.
- Ö9: Ben çok daha fazla çalıştığı için onu oyuna alırdım.
- Ö12: Ben alırdım, onu kaleci yapardım. Oyuncu olmayı bilmediği için bence kaleciliği iyi yapar.

Diyaloğun bu kısmına kadar öğrencilerin söyledikleri fikirler; ortaya çıkan ilk fikir ile benzer ya da aynı diyebileceğimiz ifadeleri içermektedir. Yaratıcı düşünmenin özelliklerinden olan özgün olma ve bağımsız düşünme becerilerinin bu diyalogdan hareketle sergilenemediği söylenebilir. Sonrasında ise diyalog şu şekilde gelişir:

- Öğretmen: Peki Franklin'i takımınıza almamak için bir sebep sunabilecek olanınız var mı? Mesela koşamıyor, topa vuramıyor...
- Ö1: Vazgeçtim, almayacağım. Onun yüzünden yenilirdik.
- Ö10: Almam. Çünkü başka takımlara yeniliriz.
- Öğretmen: Peki yenileceğinizi düşünerek, futbolu çok seven, çalışkan ama yavaş ve topu istediği yere vuramayan birini takımınıza almamak ne derece doğru? Ne düşünüyorsunuz bu konuda?
- Ö7: Ben almam. Elleri ayakları küçücük, yavaş, topa vuramaz.
- Ö2: Ben de fikrimi değiştirdim, almazdım. Topa iyi vuramaz, başka takımlara yeniliriz.
- Ö3: Ben alırdım. Çalıştırır, koşturur, hızlandırırdım onu. Sonra plan kurdururdum, şöyle yap böyle yap diye. Ondan sonra belki yenebilirdik.

Tartışma sürecinin başında yöneltile soruya çocukların ilk eğilimi, doğru olduğunu varsaydıkları ya da doğrusu bu denerek çocuklara dayatılan düşünceleri söylemek olduğu görülmektedir. Oysa doğru olduğunu düşündükleri fikri teyit etmek yerine o fikri çürüten bir soru ya da örnek verildiğinde zihinlerinde inşa ettikleri yapı (şema) çökmektedir. Bir başkasının ortaya attığı iddiayı kanıtlamaya çalıştığımızda ya da genel geçer bir fikri çürütmeye çalıştığımızda uyguladığımız bu stratejiye yanlıslama veya karşı örnek verme denmektedir (Worley, 2021).

Bu doğrultuda, "Peki Franklin'i takımınıza almamak için bir sebep sunabilecek olanınız var mı?" sorusuyla yanlıslama (karşı örnek verme) stratejisi uygulanmıştır. Bu strateji ile çocukların sorgulama yapmaları ve akıl yürütmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Diyalogda da görüldüğü üzere, çoğunlukla öğrencilerin fikirleri değişmiştir. Düşüncelerini, davranışlarını,

kararlarını değiştirmeye açık olmak; esnek olmayı gerektirir ki bu da özenli düşünmenin bir gereğidir. Özenli düşünme becerisi sergileme yönünden bakıldığında olumlu görünen bu durum, yaratıcı, eleştirel ve işbirlikli düşünme becerilerini yansıtmada olumsuz görünmektedir. Çünkü eleştirel düşünmenin özellikleri arasında akla uygunluk vardır ve bu da sonuçlar, kararlar için nedenler/kriterler sunmayı, sorgulamayı gerektirir. Yaratıcı düşünmenin özelliklerinde ise tutarlılık vardır. Tutarlılık, fikirlerin diğer fikirlerle ilişkilerinin kurulması durumudur. İşbirlikli düşünme becerisi açısından bakıldığında ise öğrencilerin birbirlerinin görüşlerini yapılandırmaya yardım etmek yerine aynı ya da benzer görüşler ifade ettikleri, farklı görüş ve tercihleri ortaya koyamayıp birbirlerinin anlatmak istedikleri üzerine ortak bir çaba göstermedikleri görülmüştür. Rehber Öğretmen de bu konuya ilişkin düşüncelerine 07.04.2022 tarihli günlüğünde şu şekilde yer vermiştir.

*“Konu üzerine ayrıntılı düşünmüyorlar, basit düzeyde düşünüyorlar. Karşılıklı olarak arkadaşlarının düşüncelerinin farklı olan noktalarına odaklanıp ‘ben sana katılmıyorum’ gibi cümleleri sıkça kullanıyorlar. Çok fikir sahibi olmayan öğrenciler ise ‘ben arkadaşına katılıyorum’ şeklinde dönütler verdiler. Aslında bu kendi fikirlerini ifade etmeye çekindikleri veya bir fikirleri olmadığı içindi.”*

- Öğretmen: Oyunun amacı kazanmak mıdır?  
Ö1: Oyunun amacı eğlenmektir.  
Öğretmen: Peki, az önce oyunu kaybedeceğini düşünerek Franklin’i oyuna almamaya karar vermiştin Ö1. Bu durumu bana açıklar mısın?  
Ö12: (Düşünmesi için zaman verilir.)  
Ben oyunu eğlenmek için oynuyorum. Franklin’i de oyuna alırdım. Çünkü onun da eğlenmeye hakkı var.  
Ö3: Franklin’i ben de alırdım. Oyunu kaybetsek de canı sağ olsun.  
(Ö1 cevap veriyor, bu defa da oyunun amacının mücadele etmek olduğunu söylüyor.)  
Ö6: Yanıma alırım. Her gün alıştırırım. Bir gün topa vurmayı da öğretirim. Sonra da yeneriz.  
Öğretmen: Peki düşündüğün gibi olmazsa yine de Franklin’i oynatmaya devam eder misin?  
Ö6: Evet devam ederim.  
Ö11: Kazanmak da kaybetmek de önemli değil bence. Önemli olan eğlenmek.  
Öğretmen: Neden böyle düşünüyorsun?  
Ö11: Oyunda kızmak kötü bir şey.  
Ö1: Öğretmenim Ö11’e katılıyorum. Çünkü... (yanıt yok.)  
Ö7: Çünkü onu çalıştırırım.  
Ö12: Ö11’e katılıyorum. Çünkü en başta dediğim gibi oyun eğlenmek için oynanır.

- (Çocukların düşüncelerini toparlamaları amacıyla öğretmen gruba, “Oyunun amacı nedir?” sorusunu yöneltir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö12, Ö11, Ö10 oyunun amacının eğlenmek olduğunu düşünür.)
- Ö7: Oyunun amacının mücadele etmek olduğunu düşünüyorum. Kaybetmenin de kazanmanın da farkı yok. Arkadaşımı bırakamam. Önemli olan mücadele etmektir. (Ö9 dersten sıkılmış ve ilgisiz görünüyor. Söz almıyor. Fikri sorulduğunda sessiz kalıyor.)
- Ö3: Yensen de yenmesen de onu düşünmeyebilirsin. Mesela oyun oynadıktan sonra yenen taraf seviniyor, kaybeden taraf üzülüyor. Yenemediğimde buna canım çok sıkılıyor.
- Öğretmen: Beden eğitimi derslerinde oynadığımız oyunlar geldi aklıma. Mesela yakan top oynarken birçok arkadaşımın birbirine çok kızdığını görüyorum. (Herkes birbirine laf atmaya başlıyor...)
- Öğretmen: Dinleyebilir misiniz? Yanlışlıkla pas kaptırıldığında ya da hızlı atılmadığında veya oyun kaybedilince kızılıyor. Şimdi çoğunuz esas olan eğlenmektir, mücadele etmektir, kazanmanın da kaybetmenin de farkı yok diyorsunuz. Bu iki farklı durum birbiriyle çelişiyor mu?
- Ö7: Hem kendimizi üzmüş oluruz hem de öğretmenimizi.

Son olarak, öğretmenin sorduğu “*O zaman oyunun amacı gerçekten eğlenmekse, bahsettiğim duyguları yaşamamanız gerekmez mi?*” sorusuna ise öğrencilerden yanıt alınamıyor. Durumu değerlendirip net bir karar ortaya koyamıyorlar. Örneğin “*Sizin bir futbol takımınız olsa Franklin’i takımınıza alır mıydınız?*” sorusuna Ö12 “*Ben alırdım, onu kaleci yapardım. Oyuncu olmayı bilmediği için bence kaleciliği iyi yapar.*” cevabını vermiştir. “*Oyunun amacı kazanmak mıdır?*” sorusuna ise Ö12 “*Ben oyunu eğlenmek için oynuyorum. Franklin’i de oyuna alırdım. Çünkü onun da eğlenmeye hakkı var.*” demiştir. “*Peki düşündüğün gibi olmazsa (çalıştırdınız ama istediğiniz verimi elde edemediniz) yine de Franklin’i oynatmaya devam eder misin?*” sorusuna ise Ö12 “*En başta dediğim gibi oyun eğlenmek için oynanır.*” şeklinde yanıt vererek yaratıcı düşünme becerisinin bir özelliği olan tutarlı olma davranışını sergilemiştir. Diğer taraftan Ö1 ise aynı sorulardan ilkinde “*Onu takımuma alırdım. Çünkü çok çalıştırırdım. Çok iyi oynardı. Çalışırsa bir şeyleri yapabilir.*”, ikincisine “*Oyunun amacı eğlenmektir.*” demiştir. Üçüncü soruya ise “*Oyunun amacının mücadele etmek.*” olduğu yanıtını vererek sorgulama ve akıl yürütme becerilerini gösteremediği, zihnindeki düşünceleri yapılandıramadığı ve tutarlı davranmadığı söylenebilir. Oysa çocukların kendi düşünce ve davranışlarında yanıldıklarını belirtebilmeleri, farklı bir bakış açısını kabul edebilmeleri, daha önceki fikirlerini eleştirebilmeleri, sadece öğretmenini değil, birbirlerini de dikkatle dinleyip birbirlerini anlamaya çalışabilmeleri dört temel düşünme becerisinin kabul etme, arkadaş canlısı olma, açık olma ve amaçlılık özelliklerini kapsamaktadır.



“Aktif öğrenme yönteminin uygulandığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin kavram örneklerinden ya da görsellerinden yola çıkarak, var olan bilgilerini kullanarak, sorgulayarak, birlikte çalışarak kavramlara kendilerinin ulaşması beklenmektedir” (İnel, 2012, akt. Topal Germi, 2020, s. 90). Bu edinimi sağlayabilmek ise düşünme becerilerini işe koşmakla mümkündür. Hikâyenin kalan kısmı okunduktan sonra sorulan ilk iki sorudan ikincisi tekrar sorulmuş ve şu yanıtlar alınmıştır:

- Ö11: Adil bir oyun değil. Çünkü bir taraf güçlü diğer taraf güçlü değil.  
Ö1: Adil değil. Çünkü bir taraf çok güçlü, diğer taraf değil. Adil olması için her ikisinin de aynı güçte olması lazım.  
Ö7: Adil değil. Ö1’e katılıyorum. Güçlünün karşısında zayıfın pek bir şansı olmaz.  
(Sınıfın tamamı oyunun adil olmadığını söyler.)  
Öğretmen: Peki adil olması için ne olmalı?  
Ö12: İki takımın da aynı güçte olması gerekiyor.  
Ö5: Ö12’ye katılıyorum. Doğru bir cümle söyledi.  
Ö3: Ben de Ö12’ye katılıyorum. Çünkü ikisi de güçlü olduğu zaman ikisi de birbirini yenebilir.

Çocuklara adil olma kavramına ilişkin açıklama yapıldıktan sonra bu kavramı zihinlerinde daha iyi yapılandırabildikleri, düşüncelerini daha doğru ifade edebildikleri görülmüştür. Fakat çoğunlukla aynı söylemleri kullanmış, düşünceleri hikayedeki olayla sınırlı kalmış ve gerçek yaşamla bağlantılı farklı örneklendirmelerde bulunamamışlardır. Araştırmacı bu konuyla ilgili düşüncelerinin 07.04.2022 tarihli günlüğüne şu şekilde yer vermiştir:

*“Felsefe oturumu sırasında öğrencilerimin ‘adil olmak’ kavramını bilmediklerini fark ettim. Bu kavram etkinliğin gidişatını etkileyeceği için onunla ilgili bilgilendirme yapmam gerekti. Bu durum bana öğrencilerimin kelime haznelerindeki yetersizliğin, okuma-yazma ve anlama becerilerindeki seviye geriliğinin, felsefi tartışmalardaki zengin düşünce ve sohbet ikliminin oluşmasına engel oluşturduğunu düşündürdü. Okuma-yazma-anlama ve kavram bilgisinin daha üst düzey olduğu bir öğrenci gurubunda felsefi tartışmanın daha kapsamlı olacağı kanaatindeyim.”*

### **Değerlendirme**

Çocuklardan “Franklin Oyun Oynuyor” hikayesini bireysel olarak kendilerinin tamamlamaları istenir. Çocuklar bu oyunun adil olduğu ve adil olmadığı yönündeki argümanlardan birini seçer ve seçtikleri argüman doğrultusunda sözlü olarak hikâyeyi

tamamlar. Çocukların çalışmaları, Tablo 4.6’da yer alan ölçütlere göre değerlendirilir. Çocukların sözlü sunumlarının değerlendirme sonuçları Tablo 4.6’da verilmektedir.

**Tablo 4.6.** Sözlü sunu değerlendirme çalışması analizi

| Ölçütler   | Yetersiz | Kısmen Yeterli | Yeterli |
|--|----------|----------------|---------|
| 1 Tartışma sürecinde ortaya koyulan argümanlardan birini belirlemiş. | -        | -              | 10      |
| 2 Belirlediği argüman ile söyledikleri tutarlıdır.                   | 7        | 1              | 2       |
| 3 Açık ve anlaşılır bir dil kullanmıştır.                            | -        | -              | 10      |
| 4 Hikâyenin mantıksal bütünlüğü vardır.                              | 2        | 4              | 4       |

**Not:** Dördüncü felsefe etkinliğine iki öğrenci devamsız olması nedeniyle katılamamıştır.

Tablo 4.6’ya göre, öğrencilerin tamamı hikayedeki oyunun adil olmadığı argümanını benimsemiş, açık ve anlaşılır bir dil kullanarak hikâyenin sonuna ilişkin sözlü sunumda bulunmuşlardır. Ancak bu sunumlardan sadece iki öğrencinin sundukları argüman ile söyledikleri tutarlı bulunmuştur. Ö3’ün şu tümceleri “*Ayı Franklin’e, ‘Bu defa da biz yendik ama bir dahakine senin yine şansın olabilir.’ der. Kurt’u Franklin’in takımına verip Kaz’ı da Ayı’nın takımına verselerdi oyunu adil bir şekilde tekrar oynarlardı. Bu kez berabere maç bitebilirdi.*” bu ölçüte uygun bir örnek olarak verilebilir. Hikâyenin mantıksal bütünlüğüne bakıldığında ise sadece dört öğrencinin sunumunun yeterli bulunduğu söylenebilir. Dayanaksız genellemeler yapmamak ve tartışmanın odağında kalmak yaratıcı düşünmenin tutarlılık ve konuyla ilgili olma özelliklerini içermektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

#### 4.1.5. Beşinci Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı

Tablo 4.7, beşinci hafta öğretim etkinliği uygulama planını göstermektedir.

**Tablo 4.7.** Beşinci hafta öğretim etkinliği uygulama planı

| 5. Hafta Eylem Planı       |   |
|----------------------------|---|
| <b>Ders</b>                | Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi  |
| <b>Süre</b>                | 40’ + 40’   |
| <b>Kavram(lar)</b>         | Adalet, eşitlik, paylaşım, adil paylaşım, hukuk, etik, empati.  |
| <b>Sınıf Düzeyi</b>        | 3   |
| <b>Kazanım</b>             | “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programındaki empati, karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme becerileri ile adalet ve eşitlik değerlerinin kazanımını destekler.”   |
| <b>Araç-Gereçler</b>       | Jörg Mühle’nin “İki Bana Bir Sana” adlı çocuk kitabı.   |
| <b>Yöntem ve Teknikler</b> | Beyin Fırtınası, doğaçlama, rol oynama.   |
| <b>Hazırlık</b>            | Paylaşımcı ve seçici olmak üzere gönüllü iki öğrenci seçilir. Bu öğrencilerden biri çikolatalı diğeri ise meyveli pastayı sevmektedir. Paylaşımcı ve seçicinin kararları ve tutumları izlenir. Yapılan etkinliğin ardından sorulan sorularla dersin işlenişine devam edilir.  |
| <b>Tartışma</b>            | “İki Bana Bir Sana” adlı hikâye okunur ve sorular yöneltilir.   |
| <b>Değerlendirme</b>       | Guruplara ayrılan çocuklardan tartışma sürecinin sonunda konuyla ilgili sorular hazırlamaları istenir. Her gurubun sorusu farklı bir grup tarafından kendi içlerinde tartışılır. Yapılan tartışmalar gruplar tarafından sınıfa sunulur. Sunumlarına bakarak tartışma sürecindeki fikirlerden ne ölçüde yararlandıkları gözlemlenir ve not edilir. |

**Kaynak:** Özdemir (2021, s. 139-148).

## Hazırlık

Bir önceki çocuklar için felsefe etkinliğinde “adil olma” kavramını öğrencilerin tam olarak zihinlerinde yapılandıramadığı gerekçesiyle beşinci felsefe etkinliği de özellikle adalet, eşit paylaşım ve adil olma kavramları üzerine odaklanmış ve işleniş bu odak noktaları üzerinden planlanmıştır. Buna göre:

*“Tahtaya yarısı çikolatalı ve diğer yarısı meyveli bir yuvarlak pasta resmi çizilir. Ardından gönüllü iki öğrenci tahtaya kaldırılır. Öğrencilerden X hem çikolatalı hem de meyveli pastayı seviyor olsun, Y ise yalnızca meyveli pastayı seviyor olsun denir. Öğrenciler rollerini anlayıp benimsedikten sonra onlara görevleri verilir. X paylaştırıcı, Y seçici olarak görevlendirilir. Paylaştırıcının görevi pastaları uygun gördüğü şekilde paylaşmak, seçicinin görevi ise bu paylaşımına bakarak en uygun seçimi yapmaktır. Açıklama yapıldıktan sonra, X ve Y oyuna başlar. Paylaştırıcının (X) ve seçicinin (Y) kararları ve davranışları hep birlikte izlenir. Neden bu kararları aldıklarını ya da bu şekilde davrandıklarını gerekçeleriyle birlikte açıklamaları istenir. Ardından da Y paylaştırıcı, X seçici olarak görevlendirilir ve bu kez nasıl davrandıklarını gözlenir. Görevler değiştiğinde davranışlarında değişim olup olmadığı sorulur ve nedenleriyle açıklamaları istenir.”*

Hazırlık çalışmasına ilişkin yukarıdaki açıklama yapıldıktan sonra öğretmen oyuna dahil olacak öğrencileri belirlemek için kimlerin gönüllü olduğunu sorar. Sınıfın neredeyse tamamının oyuna dahil olmak için istekli olması işbirlikli bir anlayış geliştirdiklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Çalışma grubundan Ö3 ve Ö4 seçilerek etkinliğe başlanır. Ö3, X kişisi ve Ö4 de Y kişisi olarak belirlenir. X kişisi hem meyveli pastayı hem çikolatalı pastayı seviyor. Y kişisi ise sadece meyveli pastayı seviyor. Ö3 ilk pastada *Paylaştırıcı*, Ö4 ise *Seçici* görevini üstlenir. Ö3 yarısı meyveli yarısı çikolatalı olan pastayı üç dilim bir tabakta diğer üç dilim de ikinci tabakta olmak üzere paylaştırır. Buna göre:

- Tabak A’da 2 meyveli, 1 çikolatalı pasta dilimi vardır.
- Tabak B’de 1 meyveli, 2 çikolatalı pasta dilimi vardır.

*Seçici* olan öğrenci (Ö4) meyveli pastayı seven kişi rolünde olmasına karşın çikolatalı pasta diliminin daha fazla olduğu ikinci tabağı almak istediğini söyler. Öğretmen, Ö3’e “*Tabağı neden böyle paylaştırdın?*” sorusunu yöneltir. Ö3, “*Çünkü ya Tabak A’yı seçsin ya da Tabak B’yi seçsin. İkisinden birisini seçsin. Ama meyveli tabak istiyor. Hangi tabağı seçerse*

*meyveli var*” cevabını verir. Öğretmenin sorduğu bu soru karşısında Ö3, karşısındaki *Seçicinin* isteklerine duyarsız kalmadığını, böylece meyveli pastayı her iki tabağa da koyduğunu söyler. Öğretmen, daha sonra Ö3’e “*Peki Tabak A’ya iki meyveli bir çikolatalı pasta koydun, Tabak B’ye ise bir meyveli iki çikolatalı pasta koydun. Bunun bir nedeni var mı?*” diye sorar. Ö3’ten herhangi bir yanıt alınamaz. Öğretmen bu defa *Seçici* öğrenciye (Ö4’e) dönerek “*Meyveli pastayı seven birisi olarak neden tek dilim meyveli pasta olan Tabak B’yi seçtin?*” diye sorar. Ö4, “*Yanlışlıkla Tabak B’yi gösterdim. Aslında Tabak A’yı seçerim. Çünkü onda iki dilim meyveli pasta var*” diye cevap verir. *Seçici* olan Ö4 de beklenildiği üzere, istek ve ihtiyacını ön plana alan bir yanıt verir.

Etkinliğin ikinci kısmında ise daha önce *Paylaştıracı* olan Ö3 *Seçici*, *Seçici* olan Ö4 ise *Paylaştıracı* olarak görev değişimi yapar. Aynı şekilde, yarısı meyveli ve diğer yarısı da çikolatalı bir bütün pasta var ve bu kez Ö4 bu pastayı iki tabağa paylaştırır. Ö4 yarısı meyveli yarısı çikolatalı olan pastayı üç dilim bir tabakta, diğer üç dilim de ikinci tabakta olmak üzere paylaşımı yapıyor. Buna göre:

- Tabak C’de 2 meyveli, 1 çikolatalı pasta dilimi vardır.
- Tabak D’de 1 meyveli, 2 çikolatalı pasta dilimi vardır.

Öğretmen, meyveli pasta seven Ö3’e hangi tabağı tercih edeceğini sorar. Ö3, “*Tabak C’yi tercih ediyorum. Çünkü orada 2 dilim meyveli pasta var*” diye cevaplar. Öğretmen *Paylaştıracı* öğrenciye (Ö4’e) dönerek “*Peki Tabak C’ye iki meyveli bir çikolatalı pasta koydun, Tabak D’ye ise bir meyveli iki çikolatalı pasta koydun. Bunun bir nedeni var mı?*” diye sorar. Ö4, “*Öğretmenim bir ona, bir bana gibi düşündüm. O yüzden böyle paylaştırdım*” der. Öğretmen, “*Peki seçici olan arkadaşımızın meyveli pastayı sevdiğini biliyoruz. Paylaşım yaparken neden tüm meyveli pasta dilimlerini tek bir tabakta toplamadın?*” diye sorar. Ö4, “*Böyle paylaşdırmak istedim*” der. Öğretmen, “*Peki bu durumun senin hem meyveli hem de çikolatalı pastayı sevmenle bir ilgisi olabilir mi?*” diye sorar. Ö4, “*Olabilir*” diyerek soruyu yanıtlar.

Hazırlık çalışmasındaki etkinlik süreci analiz edildiğinde, Ö3’ün empati kurabildiği ancak paylaşım yaparken derinlemesine düşünemediği; Ö4’ün ise daha çok kendi ihtiyaç ve isteğini ön planda tuttuğu söylenebilir. Sonuç olarak, her iki öğrencinin de kendisinin ya da karşısındakinin ihtiyacına göre bir paylaşım ve tercihte bulunduğu ifade edilebilir. Akkocaoğlu Çayır’a (2021, s. 118-119) göre, grubun bir parçası olarak etkinliklere katılmak işbirlikli

düşünme becerisinin katılım özelliğini yansıtmaktadır. “Her paylaşımda, kendini diğerinin yerine koymak, kendini bir insanın ihtiyaç duyabileceği şeylerden yoksun olduğunu da varsayarak onun yerine koymak gerekir” (Özdemir, 2021, s. 146). Özenli düşünme bireyin karşısındaki kişiyle ilgilenme, saygı duyma, önemseme ve empati kurabilme becerisidir (Uluçınar, 2018).

Fotoğraf 4.7 ve 4.8, etkinlikte yer alan pasta paylaşımına ilişkin görsellere yer vermektedir.



Fotoğraf 4.7. Pasta paylaşımından önceki görsel



Fotoğraf 4.8. Pasta paylaşımından sonraki görsel

## Tartışma

Öğretmen tarafından “İki Bana Bir Sana” adlı hikâyenin aşağıdaki bölümü okunur ve akabinde çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilir.

### İki Bana Bir Sana

*Ayı evine giderken üç tane mantar bulur. Ayının eve getirdiği mantarları gören gelincik çok sevinir. Onları temizler ve özenle pişirir. Masaya otururlar ve ayı mantarları paylaşmaya başlar. “Bir mantar sana, bir mantar bana. Sonra bana bir mantar daha. Ben büyüğüm o yüzden çok yemeliyim.” der.*

- Ayı gelincikten daha büyük ve iri olduğu için ondan daha çok mantar alması adil midir?
- Adil paylaşım, eşit paylaşım mı yoksa ihtiyaçlara göre paylaşım mıdır?
- Neden ayı paylaşırma hakkını kendisinde görüyor?
- Bu hakkı kendisinde gören biri adil olabilir mi?
- Gelinciğin onayı ya da rızası alındı mı?
- Bunu göz ardı eden biri adil olabilir mi?

Bu sorulara verilen yanıtlar genel olarak analiz edildiğinde, öğrencilerden sessiz kalan birkaç öğrencinin haricinde tamamı mantarların bir tanesini ayı, diğerini gelincik, kalan bir tanesinin ise ortadan ikiye bölünerek paylaşılması gerektiğini düşünür. Öğretmen “Eşit

*paylaşım her zaman adil paylaşım mıdır?*” sorusunu yönelttiğinde ise öğrencilerin düşüncelerini tartmadan, gerekçelendirmeden, derinlemesine üzerine düşünmeden adil paylaşımın eşit paylaşım olduğu yanıtını verdiklerini fark eder. “Oysa adil paylaşımın gerçekleşmesi için birçok ölçütün gözden geçirilmesi gerekmektedir. Kişilerin yaşamsal ihtiyaçları, paylaşılan şeye harcadıkları emek, paylaşılan şey üzerindeki hakları, içinde buldukları mevcut durumları, istekleri, eşit ve özgür olmaları gibi pek çok ölçütün değerlendirilmesi gerekir” (Özdemir, 2021, s. 146-147). Eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme biçimleri, daha iyi nasıl düşünebileceğimizi ifade etmenin yollarıdır. Eleştirel bir şekilde düşünürken düşüncemize uygun ve mantıklı olan kuralları, kriterleri, standartları, gerekçeleri ve yöntemleri kullanırız. Yaratıcı bir şekilde düşünürken kendimizi ve çevremizi ifade etmenin yeni yollarını keşfederiz; geçmişte düşündüğümüz yolların ötesine geçmeye çalışırız, olası hayatların ayrıntılarını hayal ederiz ve daha önce görülmemiş yenilikleri ortaya çıkarırız. “Özenli bir şekilde düşünürken ise önemli olarak ele aldığımız, özen gösterdiğimiz, gereksinim duyduğumuz şeylerle meşgul oluruz” (Lipman, 1995, akt. Uluçmar, 2018, s. 21). İşbirlikli düşünmeyi ise karşılaştığımız sorunların çözümü için birçok kişinin ortak akıl yürütmesi şeklinde ifade edebiliriz.

Öğretmen bu dört temel düşünme becerisini harekete geçirmekten uzak tartışma sürecini, derinleştirerek sürdürebilmek ve takılıp kalınan bu sabit fikirden sıyrılabilme için Ö7’nin söylediği “*Ayı zaten büyük. Gelincik küçük. Gelinciğe iki tane verilmeli ki yiyip büyüsün. Ayı zaten büyümüş.*” tümceleri hatırlatılarak “*Eşit paylaşmak, adil paylaşmak mıdır?*” sorusunu yineler. Cevapları alınmadan önce de çocuklardan acele etmemelerini, düşüncelerini etraflıca düşündükten sonra ifade etmelerini, kendi fikirleri için nedenler, kriterler, dayanaklar bulmaları gerektiği konusunda uyarılarda bulunur. Bu defa da sınıfın çoğunluğu “*Hayır...*” yanıtını verir. Ancak üst düzey düşünme becerilerini yansıtan açıklamalara yer verilmez.

Öğretmen hikâyenin bir kısmını daha okur ve aşağıdaki soruyu sorar.

*Gelincik aynı fikirde değildir. “Bir mantar bana, bir mantar sana. Sonra bana bir mantar daha. Adil olan bu! Ben küçüğüm ve büyümeliyim!” der.*

- Gelinciğin daha çok mantar alması adil midir?

Öğretmenin bu sorusuna Ö12, bir önceki etkinlikte (dördüncü etkinlik, Resim 4.1’de) görsellerle desteklenerek açıklanmaya çalışılan adil olma kavramına atıf yapar. Ardından Ö12 “*Bu da aynı o gibi. Gelincik iki tane, ayı bir tane yemeli. Çünkü gelincik küçük büyümesi*

*lazım.*” diyerek ihtiyaca yönelik adil olma anlayışına atıfta bulunur. Görüşlerine durumla örtüşen örnekler verebilmek, tartışmalarla ilgili uygun ilişkilendirmeler yapabilmek yaratıcı düşünmenin pratik/amaçlılık ve gerçeklik ilkeleriyle örtüşmektedir. Ö12’nin bu görüşünün üzerine birkaç öğrenci Ö12 ile aynı görüşte olduğunu ifade eder.

Tartışmanın başlangıcında salt eşitlik adına mantarların eşit paylaşılması gerektiğini savunan öğrenciler tartışma derinleştikçe önce bir kısım öğrenci ayının haklı olduğu düşüncesiyle daha fazla alması gerektiğini belirtirken, hikâyenin ikinci kısmından sonra ise gelincik’in haklı olduğunu düşünen yeni bir grup ortaya çıkıyor. Bu şekilde düşünen öğrencilerden birine öğretmenin *“Peki ayı da ‘Ben büyüğüm benim daha çok yemeye ihtiyacım var.’ diyerek doğru söylemiş olmuyor mu?”* sorusu üzerine Ö11, Ö4 ve Ö6 arasında aşağıdaki şekilde bir diyalog gerçekleşir:

- Ö11: Gelincik doğru söylüyor. Ayı bir, gelincik iki almalı. Çünkü gelincik küçük, onun fazla yemesi lazım. Böylece adil bir dağılım oluyor.
- Ö4 (Ö11’e dönerek): Evet gelincik büyümesi gerektiği için iki tane alması gerekir ama o zaman da ayıya bir tane kalır ve o da ona yetmez. Bu yüzden ikisinin de eşit bir şekilde paylaşması gerekir.
- Ö6: Biri küçük, biri de büyük ama ortak yemeliler. Gelincik’in iki tane alması adil değil.

Bu noktada, şimdiye kadarki görüşleri dinleyerek her iki görüşün de haklılığını kabul eden üçüncü bir görüş ortaya çıkar. Bu fikirde olan öğrenciler artık adil bir paylaşım adına eşit paylaşım yapılması gerektiğini önerirler. Bu ifadelerden hareketle yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin işe koşulduğunu söyleyebiliriz. Öğrenciler bir önceki görüşlerle ilişkili çıkarımlarda bulunarak yaratıcı düşünme becerisini sergilerken, aldıkları kararlar için gerekçeler sunarak fikirlerini akla uygun hale getirmektedirler. Bu da eleştirel düşünmenin bir yansıması olarak kabul edilebilir.

- Gelincik de kendisinin daha fazla alması gerektiğini gerçekten düşünüyor mu, yoksa yalnızca ayıya tepki olsun diye mi böyle söyledi?
- Gelincik’in davranışı hakkında ne düşünüyorsunuz? Başka türlü davranabilir miydi?

Tartışmaya yukarıdaki sorularla devam edilir ancak tartışmayı derinleştirecek farklı bir görüş ortaya koyulmaz. Öğretmen hikâyenin bir kısmını daha okur.

*Bu kez ayı “Bir tane sana, iki tane bana. Adil olan bu, çünkü mantarları bulan benim.” der. Gelincik ise şöyle karşılık verir: “Haksızlık bu, sen onları getirdin ama bütün işi ben yaptım. Mantarları temizledim, lezzetli biçimde pişirdim, masayı hazırladım.”*

- Ayı ve gelincik mantarların adil paylaşımıyla ilgili yeni bir ölçüt mü belirliyor?
- Adil paylaşımında harcanan emek bir ölçüt müdür? Kimin ne kadar emek harcadığı nasıl ölçülür?

*Ayı “Ben mantar yemeyi daha çok seviyorum.” der. Gelincik ise şöyle karşılık verir: “Mantar benim en sevdiğim şey! Üstelik çok açım. Dinle bak, midem nasıl gurulduyor.”*

- Ayı ve gelincik mantarların adil paylaşımıyla ilgili yeni bir ölçüt mü belirliyor?
- Adil paylaşımında mevcut durum bir ölçüt müdür? Nasıl değerlendirilir?

Buraya kadar okunan kısa hikâyelerin ardından sorulan sorularla bireyler arasındaki denklik, eşitlik ve karşılıklılığın nasıl değerlendirileceği ve adaletin nasıl sağlanacağı üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Eşit olmayan insanlar arasında eşitliğin nasıl sağlanacağına karar verebilmek, herkesin yapabilecekleri ve yükümlülükleri farklıyken adil paylaşımın nasıl olacağını belirleyebilmek için bireyin sorgulaması, eleştirmesi, yaratıcı ve özenli düşünmesi; ayrıca soruşturma ilerlerken de birbirlerinin düşünceleriyle dayanışma içerisinde birlikte düşünceler inşa ederek iş birliği sergilemeleri gerekmektedir (Kayaalp, 2021).

Bu aşamada, Ö11, Ö1 ve Ö4 arasında aşağıdaki şekilde bir diyalog gerçekleşir:

- Ö11:** Gelincik fazla almalı. O daha fazla uğraşmış. Ayrıca büyük olanın her şeye gücü yeter o her şeyi yapabilir. Gelincik küçük onun daha fazla ihtiyacı var.
- Ö1:** Ama ayının da ihtiyacı var.
- Ö4 (Ö11 arkadaşına dönerek):** Ayı mantarları bulmuş getirmiş. Gelincik de temizlemiş, pişirmiş, hazırlamış tamam bunları biliyoruz ama mantarların eşit paylaşılması gerekir.
- Ö11:** Gelincik çalışıyor ama...
- Ö4:** Evet biliyoruz, gelincik de temizlemiş, emek harcamış ama ayı da mantarı bulmuş getirmiş paylaşımları lazım.

Öğrenciler tarafından sunulan yukarıdaki görüşler analiz edildiğinde, her farklı fikrin kendi bağlamı içinde doğruluk payı olabileceği gibi bireyler arasında eşitlik, denklik ve karşılıklılığın asla tam olarak gerçekleşemeyeceği de söylenebilir. Zaten çocuklar için felsefede de nihai amaç, sorulara doğru cevap verebilmek değil, düşündürmektir. “Sorulara verilen yanıtlar tarafsız olarak sunulur. Böylece insanların farklı bakış açılarını görmesi sağlanır. Farklı bakış açıları sayesinde de düşünme becerileri gelişir ve insan dünyayı sorgulamaya başlar” (Kayaalp, 2021, s. 15).

Öğretmen hikâyenin kalan kısımlarını da okur ve öğrencilere okuduğu kısımlarla ilişkili sorular sormaya devam eder.

*Ayı ile gelincik kavga tutuşurlar. Mantar benim, mantar senin derken kavga büyür. “Artık benim arkadaşım değilsin.” diyerek birbirlerine arkalarını döndükleri sırada, ağacın arkasında onları izleyen tilki gelir ve hooop üçüncü mantarı mideye indirir. Ayı ve gelincik dehşete kapılırlar ve “Bu haksızlık! Mantarımızı çaldı.” diye bağırlar.*

- Ayı ve gelincik mantarı paylaşamazken tilki karşısında “Mantarımız.” diyerek birleşiyorlar. Bu durumla ilgili ne düşünüyorsunuz?

*Ayı ile gelincik geri kalan iki mantarı eşit şekilde yerler. Gelincik “Şimdi tatlı servisi” der ve masaya içinde üç çilek olan bir tabak getirir. Atı sevinçle “Orman çilekleri, en sevdiğim şey.” diye bağırlar. Ve gelincik çilekleri paylaşmaya başlar.*

- Ayı ve gelincik çilekleri paylaşmayı başarabilecek mi?
- Adil paylaşım nedir?

Sorulara alınan yanıtlar analiz dildiğinde 12 öğrenciden 10’u adil paylaşımın eşit paylaşım olduğunu ifade etmiştir. Kalan iki öğrenciden biri olan Ö9 ile öğretmen arasında geçen diyalog ise aşağıdaki gibi gerçekleşir:

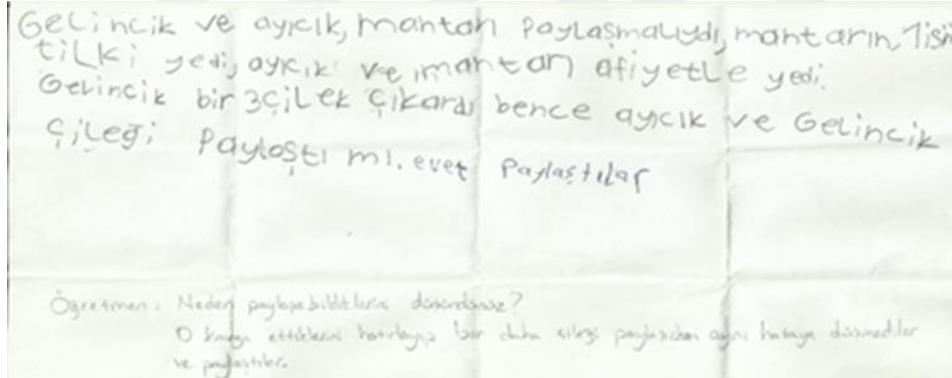
- Ö9: Adil paylaşım kötü bir şey derim. Çünkü kavga oluyor. İyi paylaşım olmalı, arkadaşlık paylaşımı olmalı.
- Öğretmen: İyi paylaşım, arkadaşlık paylaşımı dediğin şey nedir? Biraz açıklar mısın?
- Ö9: Yani öğretmenim kardeşin gibi davranmak. Kardeşinle bir şeyler paylaşıyorsun. Onunla yiyorsun her şeyi. Ben kötü davranmak istemiyorum.
- Öğretmen: Duruma göre, ihtiyaca göre arkadaşça, iyilik yaparak paylaşım yapılması gerektiğini mi söylemeye çalışıyorsun?
- Ö9: Evet.

Paul ve Elder’a (2020) göre iyi bir eleştirel düşünür, zihninde mevcut olan kavram bilgisinin yerini alabilecek yeni ve farklı kavramlarla bilgiyi açıklayabilme yeteneğine sahip olan kimsedir. Buna göre, Ö9’un adil paylaşım kavramına alternatif olarak “iyi paylaşım, arkadaşlık paylaşımı” adında yeni paylaşım kavramları sunduğu söylenebilir. Ayrıca, Ö9 gerçek yaşamla bağlantılı bir örnek üzerinden sunduğu kavramları açıklamaya çalışmaktadır. Ö9’un bu çabası Tablo 2.1.’de yer alan yaratıcı düşünme becerilerinden özgünlük ve gerçeklik özelliklerini yansıttığı söylenebilir. Benzer şekilde, Ö12’nin “Adil paylaşım ihtiyaca göre olmalı. Eşit paylaşmak adil olmayabilir.” şeklindeki ifadesiyle çoğunluktan farklı bir bakış açısı sunması da yine yaratıcı bir düşünme becerisi sergilediği şeklinde yorumlanabilir.

## Değerlendirme

Sınıf dört gruba ayrılır. Her gruba tartışılan konuyla ilgili bir soru yazıp yanındaki gruba vermesi söylenir. Öğretmen, “Soruyu alan grup, bu soru üzerine tartışsın. Tüm gruplar yaptıkları tartışmaları, düşüncelerini, argümanlarını, ulaştıkları sonuçları veya çözümleri sınıfta paylaşsın.” diyerek değerlendirme sürecini başlatır. Soru yazmaları için bir süre verilir ve öğrenciler belirledikleri soruları başka bir gurupla değiştirerek soru üzerine tartışırlar.

“Çocuklar İçin Felsefe programına göre temel olan şey, çocukların karşılaştıkları problemler üzerine soru sorması ve bu sorular doğrultusunda düşünmesidir” (Estarellas, 2007, akt. Turhan, 2021, s. 63). Oluşturulan gruplardan birinin soru oluşturma sürecinde zorlandığı gözlenmiştir. Diğer üç grubun ise konuyla ilgili, hikâyeye odaklı sorular sordukları görülmüştür. Uyarıcıya odaklanmak özenli düşünmenin bir özelliği iken konuşmaların sorgulamaya ilgili olması da yaratıcı düşünmenin özellikleri arasındadır. Buna karşılık eleştirel düşünmenin bir gereği olan tahmine, varsayım ve sorgulamaya dayalı sorular sorma özelliği yansıtılmamıştır. Fotoğraf 4.9, Grup 4’e ait çalışma kâğıdını göstermektedir.



Fotoğraf 4.9. Grup 4’e ait çalışma kâğıdı

Çocuklarla birlikte sorgulama yapmak, oluşturulan sorularla tartışmayı derinleştirmek ve tartışma kurallarını işler kılmak (karşıdaki kişiye saygı gösterme, dikkatle dinleme) çocuklar için felsefenin temel amaçlarından (Fisher, 2005, akt. Akkocaoğlu Çayır, 2021). Nitelikli bir tartışma ortamı sağlayabilmek için belirlenen konuşma (söz almak, gülümsemek, konuşma sırasına uymak) ve dinleme (konuşanla göz teması kurmak, sözünü kesmemek, etkin dinlemek) kuralları aynı zamanda işbirlikli düşünme ve özenli düşünme becerilerine hizmet etmektedir. Çünkü teşvik etme ve duyarlı olma işbirlikli düşünme becerisinin özellikleri iken saygılı olma da özenli düşünmenin bir özelliğidir. Uygulanan beşinci eylem planında çocukların tartışmaya önceki etkinliklere kıyasla daha etkin katıldıkları, felsefe çalışmalarının genel işleyişine daha hâkim olduklarını söylenebilir. Ancak, tartışma sürecinin sonlarına doğru düşüncelerini ifade

eden öğrencilerin karşılıklı diyaloglarda birbirlerinin sözlerini kestikleri, birbirlerini anlama gayreti içerisinde dinlemedikleri, dikkatlerinin dağıldığı ve daha ilgisiz bir tutum içinde oldukları gözlenmiştir. Bu durum çocuklarda işbirlikli ve özenli düşünme becerilerinin henüz istenen düzeyde sergilenemediği şeklinde yorumlanabilir. Özellikle karşılıklı diyalogların neredeyse ilk kez bu etkinlikte gerçekleşmesi, tartışma süreçlerinin artık sadece öğretmen ve karşısındaki bir öğrencinin tekil diyalogundan sıyrılıp, öğretmenin de dahil olduğu daha genel ve çoklu bir diyaloga dönüştüğü görülmektedir. Araştırmacının 21.04.2022 tarihli günlüğünde yer verdiği aşağıdaki ifadeler çocukların felsefe etkinliklerini benimsediklerini; düşüncelerini ifade etmede, gerekçelendirmeler yapmada ve konuya hâkim olarak konuşmada daha da geliştiklerin düşündürmektedir.

*“Çocukların daha önceden aşına oldukları kavramlar üzerine tartışmanın yapılması sorgulamanın oldukça verimli geçmesini sağladı. Ayrıca hikayelerin kısa kısa olması ve aralarda sorulara yer verilmesi de oturumu daha canlı kıldı. Çocukların bu felsefe oturumunda birbirlerine daha çok sorular sordukları ve savundukları fikirler doğrultusunda farklı düşünen arkadaşlarını ikna etme girişimlerinin olduğunu gözlemledim.”*

#### 4.1.6. Altıncı Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı

Tablo 4.8, altıncı hafta öğretim etkinliği uygulama planını göstermektedir.

| <b>Tablo 4.8. Altıncı hafta öğretim etkinliği uygulama planı</b> |   |
|--|---|
| <b>6. Hafta Eylem Planı</b>                                      |   |
| <b>Ders</b>  | Hayat Bilgisi   |
| <b>Süre</b>  | 40' + 40'   |
| <b>Kavram(lar)</b>   | Dostluk.  |
| <b>Sınıf Düzeyi</b>  | 3   |
| <b>Kazanım</b>   | “HB 3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.”<br>“HB 3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder.”<br>“HB 3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken husuları kavrar.”           |
| <b>Araç-Gereçler</b>   | Ann Bonwill ve Simon Rickerty'nin yazarı olduğu “Bezelye olmak istemiyorum!” Hugo ve Bella'nın “Maceraları” adlı çocuk kitabı, çocuk sayısı kadar dostlarımızdan isteyebileceklerimiz/isteyemeyeceklerimiz tablosu, çocuk sayısı kadar Fikir Değerlendirme Formu. |
| <b>Yöntem ve Teknikler</b>                                       | Küçük grup tartışması   |
| <b>Hazırlık</b>  | Öğrenciler ikişerli gruplara ayrılır. <i>Dostlarımızdan isteyebileceklerimiz/isteyemeyeceklerimiz tablosunu</i> doldurmaları istenir. Yapılan etkinliğin ardından sorulan sorularla dersin işlenişine devam edilir.   |
| <b>Tartışma</b>  | “Bezelye Olmak İstemiyorum!” adlı hikâye okunur ve sorular yöneltir.  |
| <b>Değerlendirme</b>   | Çocuklardan bir konuşmacı olduklarını hayal etmeleri istenir. “Dostumuz için neler yapabiliriz? Neden? Sorusuna yanıt olarak bir sözlü sunu yapmaları istenir. “Fikir Değerlendirme Form”undan yararlanılarak sunular değerlendirilir.                            |
| <b>Kaynak:</b>   | Akkocaoğlu Çayır (2021, s. 208-213)   |

## Hazırlık

Çocuklardan ikişer kişilik eş olmaları istenir. Her bir gruba Tablo 4.9'daki çalışma kâğıdı verilir ve ilgili ifadelerin altındaki sütunları doldurmaları söylenir.

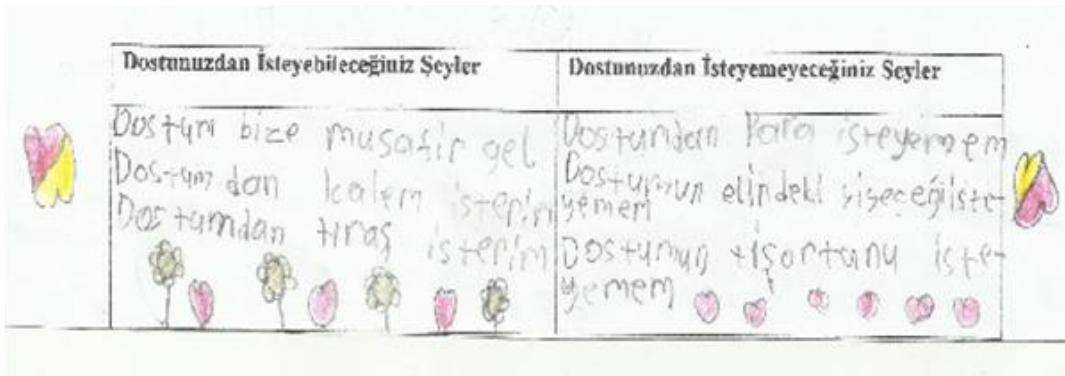
**Tablo 4.9.** Dostlarımızdan isteyebileceğimiz ve isteyemeyeceğimiz şeyler

| Dostunuzdan İsteyebileceğiniz Şeyler | Dostunuzdan İsteyemeyeceğiniz Şeyler |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| •                                    | •                                    |
| •                                    | •                                    |
| •                                    | •                                    |
| •                                    | •                                    |
| •                                    | •                                    |

Öğrencilerin küçük gruplara ayrılarak her grubun kendi fikirlerine ilişkin kısa açıklamalar yazmalarının istenmesi; kendi mantıksal şekillendirmelerini daha iyi ifade etmelerini sağlayabilir (Wartenberg, 2009, akt. Erdoğan, 2018). Bu doğrultuda uyaran öncesi hikâyede değinilen dostluk kavramıyla ilgili çocukların kendi öz düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içerisinde sunabilmeleri amaçlanmıştır. Verilen sürenin ardından çocuklar yazdıklarını paylaşırlar. Paylaşımların ardından çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilir.

- Dostumuzdan isteyebileceğimiz şeylerin özellikleri neler?
- Herhangi bir arkadaşımızdan isteyebileceğimiz şeylerin özellikleri neler?
- İki istek listesi arasındaki farklar neler? Neden?

Yöneltilen bu sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde bir başkasının şahsına ait olan kendi kullanımındaki eşyaları isteyemeyeceklerini ancak yine kendilerine ait olan ama aynı zamanda ortak da kullanılabilen eşyaları izin alarak isteyebileceklerini ifade etmişlerdir. Fotoğraf 4.10, etkinlikte üretilen bir örneği göstermektedir.



**Fotoğraf 4.10.** Örnek çalışma kâğıdı

## Tartışma

“Bezelye olmak istemiyorum!” adlı hikâyenin aşağıdaki bölümü okunur.

### **Bezelye Olmak İstemiyorum!**

**Hugo:** Bütün hipopotamların kuşları vardır. Benim kuşumun adı da Bella.

**Bella:** Düzeltiyorum: Bütün kuşların hipopotamları vardır. Benim hipopotamımın adı da Hugo.

**Hugo:** Aman! Ne diyorum ben? Hah buldum, bu gece çok özel bir gece. Bu gece Hipo-Kuş Masallarındaki Şık Kıyafetler Partisi var.

**Bella:** Kuş-Hippo Masallarındaki Şık Kıyafetler Partisi demek istedin herhalde. Neyse ne! Önemli olan şu: Kostümümüze karar verdik.

**Hugo:** Partiye Prenses ve Bezelye kılığında gideceğiz. Çok güzel görünmüyor muyuz?

**Bella:** Ama ben bezelye olmak istemiyorum. Bezelye çok yeşil ve çok küçük ben onun yerine denizkızı olacağım. Sen de benim kayam olacaksın. Senden harika bir kaya olur.

**Hugo:** Ben kaya olmak istemiyorum. Kaya çok gri ve şekilsiz.

**Bella:** Ama sen de gri ve şekilsizsin.

**Hugo:** Bunu duymamış olayım. Kral ve soytarısına ne dersin? Müthiş görünüyorsun.

**Bella:** Çok komik görünüyorum. Kral ve soytarısı olmayacağız işte! Bence Sinderella ve balkabağını deneyelim.

**Hugo:** Ben balkabağı olmam. Ne kadar turuncu olabilirim ki?

**Bella:** Bence oldukça turuncu görünüyorsun. Çok da güzel oldun.

**Hugo:** Teşekkür ederim. Ama yine de balkabağı olmam ben.

**Bella:** Saat ilerliyor! Senin yüzünden partiyi kaçıracağız.

**Hugo:** Partiyi asıl senin yüzünden kaçıracağız. En başında bezelye olmayı kabul etmeyen sensin.

**Bella:** Madem bezelyeleri o kadar seviyorsun, sen bezelye ol. Ben de prenses olayım. Hem ben artık seninle partiye de gitmek istemiyorum.

**Hugo:** Peki öyleyse, ben de seninle gitmek istemiyorum.

Okunan hikâyenin ardından öğretmenin sorduğu “İki dost Bella ve Hugo’nun birbirlerinden istedikleri şeyler hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna Ö4’ün, “Bella ‘Ben prenses olmak istiyorum. Sen de kaya ol’ demiş. ‘Hayır ben kaya olmam.’ demiş. Sonra Hugo ‘Kral ve soytarısı olalım’ demiş. Bella ‘Hayır.’ demiş. Hugo ‘Sen bezelye olsaydın olurdu’ demiş. Bella da ‘Çok istiyorsan sen bezelye ol.’ demiş. Tartışmışlar.” şeklindeki anlatımıyla etkin bir dinleme yaparak hikâyeye odaklandığı, dolayısıyla özenli düşünme becerisi gösterdiği söylenebilir. Çalışma gurubunda yer alan diğer öğrenciler de benzer ifadelerle konuyla ilgili olduklarını ortaya koymuşlardır.

Bununla birlikte, öğrenciler bir taraftan kendi fikirlerini savunmaya çalışırken diğer taraftan da karşılarındaki kişilerin gerekçelerini sorgulayan bir tutum takınmışlardır. Hem farklı görüşler ifade eden arkadaşlarını anlaşılır kılmak hem de kendi görüşlerini açıklamak için karşılıklı sorular sormuş ve cevaplar vermişlerdir. Eleştirel düşünmenin özünde soru sorma, akıl yürütme, sorgulama ve değerlendirme bulunmaktadır. Bir diğer ifadeyle, eleştirel düşünme bireyin edindiği tecrübeleri, sahip olduğu bilgi ve düşünceleri analiz edip, alternatif bakış açılarını ve bilgileri kendi akıl süzgecinden geçirdikten sonra faydalı, anlamlı ve duruma uygun bir karar verme sürecidir (Kurnaz, 2013). Karşı örneklerle, farklılıklarla, ayrımlarla ilgili

olmak, anlaşılabilirlik için sorular sormak eleştirel düşünme becerisini yansıtan özelliklerdir. Bu bağlamda, birkaç öğrencinin tümcelerinde eleştirel düşünme becerisinin özelliklerini gösteren ifadelerin yer aldığı söylenebilir. Örneğin:

- Ö7: Birbirlerinin kalplerini kırmayacaklar. O beğendiyse o giyecek. Dostluğunu atmayacak.
- Ö12: Herkes kendisine göre ne istiyorsa o olsun.
- Öğretmen: Neden böyle düşünüyorsun? Dostun olan kişi senden bir şey istediğinde onu üzmemek adına tamam olsun demez misin?
- Ö1(Ö12'ye dönerek): Onu giyinmeni istedi diye giymeyerek onun kalbini kırmak mı istiyorsun?
- Ö4 (Ö1'e dönerek): Herkes kendi istediğini giyebilir, böyle bir şey yok. O diyor ki illa benim dediğimi giyeceksin. Diğeri de diyor ki illa benim dediğimi giyeceksin.
- Ö7(Ö4'e dönerek): Arkadaş ortamında her şey var. Onlar dost ise paylaşabilecek eşyasını.

Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri düşünmenin bireysel yanına işaret ederken; özenli ve işbirlikli düşünme becerileri ise P4C yönteminde düşünmenin birçok kişiyi içine alan karma yanını vurgulamak için kullanılmaktadır. Felsefi bir diyalog içinde düşünen bir birey, iletişim kurduğu kişinin dile getirdiği fikirlerini anlamalı, kendi görüşünün daha da netleşmesi ve derinleşmesi için bir dayanak olarak görmelidir. Bu açıdan bakıldığında iş birliği, konuşup tartıştığımız ve bu yolla fikirlerimizi ifade ettiğimiz her bir bireyin düşünceleri inşa etme sürecine katkı ve fayda sağladığı inancına sahip olmaktır. (Aşçı, 2021). Benzer şekilde Direk (2002), tartışmanın herhangi bir konuda sahip olunan fikri karşı tarafa kabul ettirmek olmadığını bunun aksine; esas olması gerekenin kapsamlı bir şekilde konuya ilişkin düşüncelerin paylaşılarak konuşulan konu hakkında daha derin bilgiler edinmek olduğunu, tartışma sürecinde karşıt görüşlere hoşgörüle yaklaşımın ve gerektiğinde görüşlerini yeniden düzenleyebilmenin olağan olduğunun anlatılması gerektiğini belirtmektedir. Çocuklar için felsefenin işleyişinde bir hikâyenin etrafında toplanan grubun yöneltilen felsefi soru ile ilgili fikirler ortaya koyarak soruşturma yapması esastır. Herhangi bir kavramla ilgili kesin bir yargıya varma söz konusu değildir. Zaten amaç ortak bir yargıda bulunma ya da tanımı zihne aktarma değil, çocukların zihnini çalışır kılmaktır (Özdemir, 2021). Çocuklar yaptıkları karşılıklı soruşturmalar sayesinde durum değerlendiren, akıl yürüten ve zihinlerini çalışır kılan çoklu diyalogları daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Bu durum dört temel düşünme becerinin işe koşulduğu şeklinde yorumlanabilir. Olumsuz görünen taraf ise çalışma grubundan sadece dört-beş öğrencinin bahsedilen bu becerileri sergileyebildiğidir. Nitekim, aşağıda bir kısmına yer verilen tartışma sürecinin devamına ilişkin diyalogda,

öğrencilerin daha çok karşılıklı kendi düşüncelerini dile getiren söylemlerinin olduğu görülmektedir.

- Ö7: Hugo'ya Bella, kaya ol demiş ya. Bella ona çok ayıp yapmış. Hem onunla dost hem de arkadaşını kaya yapacak. Bu çok ayıp bir şey.
- Öğretmen: Burada ayıp olan şey dostundan kaya olmasını istemesi mi yoksa onu kaya olması konusun da zorlaması mı?
- Ö7: Her ikisi de ayıp. Ben prenses olacağım, sen kaya ol dediğimde kötülük yapmış oluyorum... Yani nasıl desem?  
(Ö1 söze girerek, "yani dostunu küçük düşürmüş oluyor" der.)
- Ö7: Hıh. Evet. Arkadaşını küçük düşürmüş oluyor. Hizmetçi gibi davranmış oluyor.
- Ö4 (Ö7'ya yönelerek): Tamam ama Bella bence bu durumun ayıp olmadığını düşünüyordur.
- Öğretmen: İki kişinin birbirinden dost oldukları için böyle şeyler istemesi normaldir mi demek istiyorsun?  
(Ö4'ün "Öğretmenim bence ben burada sorun görmüyorum." şeklindeki sözleri, birbirlerinin düşünceleri üzerine düşünerek, fikirlerini anlayıp açıklayan öğrencilerin işbirlikli düşünme becerisini yansıtan ifadeler olarak göze çarpmaktadır.)
- Öğretmen: Peki dostlukta "isteme"nin özellikleri nelerdir? Dost olan iki insan birbirinden istekte bulunurken nelere dikkat etmeleri gerekir?
- Ö7: Dost olsak bile kimse kimseyi zorlayamaz. Kimse kimseyi şunu giyeceksin diyemez. Her ikisini de dediği olabilir. Dostunun kalbini kırmamalısın. Kırsan bile bir şeyle özür dilemelisin ondan.
- Ö4 (Ö7'ya yönelerek): Sen diyordun ya o onun istediğini giyecek, o da onun istediğini giyecek. Bella da diyor ya 'Çok istiyorsan bezelye elbisesini sen giy' diye. Hugo niye giymiyor?
- Ö1: İki de demiş arkadaşız. İki de birbirlerinden istesin ne giyeceğini.
- Ö4 (Ö1'a yönelerek): Hayır. Ama sürekli birbirleriyle inatlaşıyorlar.
- Ö7 (Ö4'a yönelerek): Ben şöyle söyleyeyim. Bezelye kıyafetini bir gün o giyer, ertesi gün de o giyer.
- Ö4 (Ö7'ya yönelerek): Ama Hugo istemiyor ki bezelye elbisesini giyinmeyi.
- Öğretmen: Bir de şöyle bir durum var. Gece bir parti var ve bir kereye mahsus.

Hikâyenin devamı okunur. Hikâyenin bitiminde aşağıda yer alan sorularla tartışmaya devam edilir.

**Bella:** Daha önce Kuş-Hugo Partisine Hugosuz gitmemiştim hiç. Aslında belki de bezelye olabilirim.

**Hugo:** Bellasız hiç keyfi olmaz ki. Aslında Bella ne kadar güzel bir prenses olurdu. "Ne garip bir kostüm! Sen de kimsin?" diye sordu kocaman kötü hipopotam. "Ben Hugo, Bella'nın hipopotamıyım," dedi Hugo. "Ben Bella, Hugo'nun kuşuyum," dedi Bella. "Ve biz aynı kabuğun içindeki iki bezelye tanesiyiz... Olması gerektiği gibi..."

- Hugo ve Bella kendi istediklerini giymemeye karar verdiler. İki de dostunun istediğini giydi. Bu davranışları hakkında ne düşünürsünüz?

- Dostlarımız için bazen istemediğimiz şeyleri yapmalı mıyız? Neden?

Alınan cevaplara göre, öğrencilerin çoğu ‘dostlarımız için bazen istemediğimiz şeyleri yapabiliriz çünkü dostumu çok seviyorum ve onu kırmak istemiyorum’ şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Ancak sürecin sonuna doğru öğrencilerin birbirlerine hitabı kabalaşmış, ses tonları yükselmiş ve ayaklanmışlardır. Ayrıca, tartışma konusunun da dışına çıkmıştır. Oysa karşı görüşlere arkadaşça karşılık vermek, birbirlerini anlamaya çalışarak uzlaşma noktası bulmak işbirlikli düşünme becerisinin arkadaş canlısı olma ve kabul etme özellikleriyle ilgilidir. Ek olarak, özenli düşünmenin bir gereği olan saygılı olma ilkesi de yerine getirilememiştir.

### **Değerlendirme**

“Eleştirel düşünmede, okunan hikâye ile ilgili konuşma, hatırlama, analiz etme, karşılaştırma, sonuç çıkarma ve değerlendirme yapmaya ilişkin noktalar göz önünde bulundurulur” (Kress, 1992, akt. Tok, 2008, s. 68). Bununla birlikte eleştirel düşünmenin standartları içinde mantığa uygunluk da yer almaktadır. Mantıklıca düşünmek, doğru gerekçelendirmektir. Bu da fikirlerimizin sonucunda akla uygun sağlam sonuçlara ulaşmamızı sağlamaktadır. Tutarlılık da eleştirel düşünmenin standartları içindedir ve başkalarının tutarsızlıkları için eleştirel düşünenler daima tetiktedirler (Ceran, 2019). Kısaca ifade etmek gerekirse eleştirel düşünme, bir bireyin sorunu doğru şekilde gerekçelendirip değerlendirmesidir. Bu yönüyle eleştirel düşünme, sorun çözmeye doğru yollar izleyerek kendi düşüncelerine sahip olmasını sağlayan bir düşünme şeklidir. Kendi düşüncelerini oluşturabilen bir çocuk da fikirlerini üretmede özgürce davranarak yaratıcılığını geliştirir. Bu noktada yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünmenin birbirleriyle ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Lipman’a (2003) göre, düşünmenin geliştirilmesindeki en önemli üç boyutun eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme olduğudur. Lipman, düşünmenin bu üç boyutunun iç içe geçtiğine vurgu yapmaktadır.

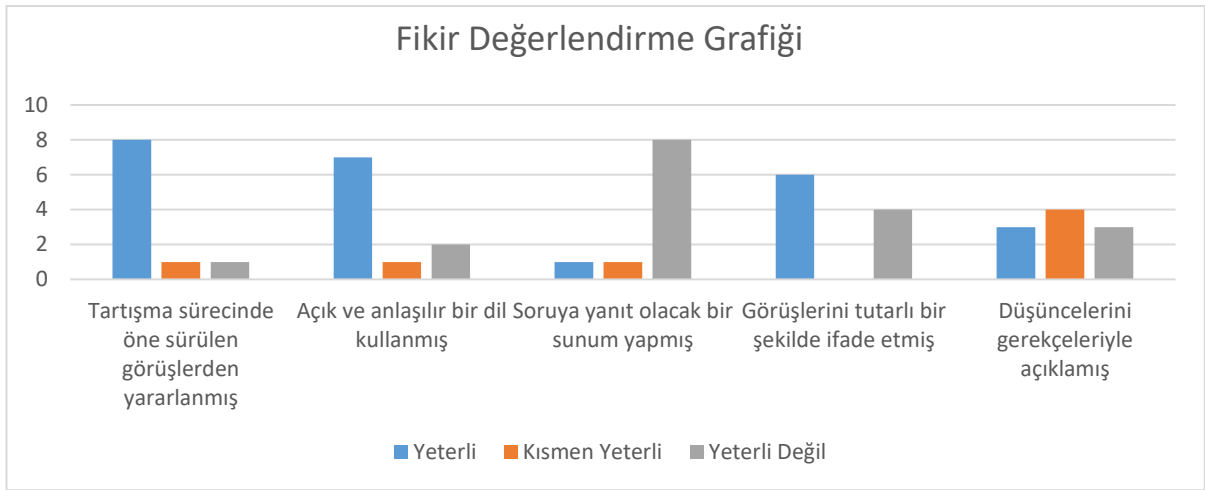
Bu kapsamda gerçekleştirilen değerlendirme aşamasında, çocuklardan bir konuşmacı olduklarını hayal etmeleri ve “*Dostumuz için neler yapabiliriz? Neden?*” sorularına yanıt olacak bir sözlü sunu yapmaları istenir. Bu sunumda tartışma sürecinde ortaya konulan fikirlerden yararlanabilecekleri ifade edilir. Çocukların sunularını değerlendirmek için aşağıda Tablo 4.10’de verilen ‘Fikir Değerlendirme Formu’ndan yararlanır. Yapılan sözlü sunuların değerlendirilmesi doğrultusunda ‘Fikir Değerlendirme Grafiği’ oluşturulmuştur.

Tablo 4.10, 'Fikir Değerlendirme Formu'nu sunmaktadır.

Tablo 4.10. Fikir değerlendirme formu

| Ölçütler   | Yeterli | Kısmen Yeterli | Yeterli Değil |
|--|---------|----------------|---------------|
| Tartışma sürecinde öne sürülen görüşlerden yararlanmış |         |                |               |
| Açık ve anlaşılır bir dil kullanmış                    |         |                |               |
| Soruya yanıt olacak bir sunum yapmış                   |         |                |               |
| Görüşlerini tutarlı bir şekilde ifade etmiş            |         |                |               |
| Düşüncelerini gerekçeleriyle açıklamış                 |         |                |               |
| <b>Açıklama:</b>                                       |         |                |               |

Grafik 4.3, 'Fikir Değerlendirme Grafiği'ni göstermektedir.



**Grafik 4.3.** Çocukların sunumlarında oluşturulan fikirlerin değerlendirilmesi

**Not:** Bu etkinliğe 10 öğrenci katılmıştır.

Grafik 4.3'e göre, çocukların çoğunluğunun tartışma sürecinde öne sürülen görüşlerden yararlandıkları görülmektedir. Uyarıcıya odaklanmak ve uyarıcı üzerine düşünmek özenli düşünmenin yansıması şeklinde yorumlanabilir. Sunumlarda açık, anlaşılır bir dil kullanmış olsalar da sorgulamaya ilişkin sorulan soruya yanıt olabilecek yeterli bir sunum gerçekleştirememişlerdir. Konuyla ilgili olmamanın yanında fikirlerinde de tutarsız açıklamalarda bulunmaları yaratıcı düşünme becerisini göstermede yetersiz oldukları şeklinde yorumlanabilir. Son olarak, düşüncelerini gerekçelendirmede de az sayıda öğrencinin akla uygun ifadelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum da eleştirel düşünme becerisi açısından yeterli olmadıklarını gösterebilir.

#### 4.1.7. Yedinci Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı

Tablo 4.11, yedinci hafta öğretim etkinliği uygulama planını göstermektedir.

**Tablo 4.11.** Yedinci hafta öğretim etkinliği uygulama planı

| 7. Hafta Eylem Planı |  |
|----------------------|--|
| Ders                 | Hayat Bilgisi  |
| Süre                 | 40' + 40'  |
| Kavram(lar)          | Yardımseverlik, fedakârlık, duyarlılık, duyarsızlık, sorumluluk, ilişkiler, iletişim, sevgi şefkat, kendini tanıma, insani değerler, duygular.   |
| Sınıf Düzeyi         | 3  |
| Kazanım              | “HB 3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.”<br>“HB 3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder.”   |
| Araç-Gereçler        | Julia Donaldson' nın yazarı olduğu “İyi Yürekli Dev Memo” adlı çocuk kitabı.   |
| Yöntem ve Teknikler  | Beyin Fırtınası  |
| Hazırlık             | “Yardımseverlik” kavramını somut bir şeye benzeterek “Öyle olsaydı nasıl olurdu?” sorusu sorulur. Yanıtlarını gerekçeleriyle açıklamaları istenir. Yapılan etkinliğin ardından sorulan sorularla dersin işlenişine devam edilir. |
| Tartışma             | “İyi Yürekli Dev Memo” adlı hikâye okunur ve sorular yöneltilir.   |
| Değerlendirme        | Çocuklardan yardımseverlik kavramıyla ilgili bir tümce kurmaları istenir. Çocukların kurdukları tümcelerine bakarak tartışma sürecindeki fikirlerden ne ölçüde yararlandıkları gözlemlenir ve not edilir.                        |

**Kaynak:** Özdemir (2021, s. 156-162)

#### Hazırlık

“Yardımseverlik” sözcüğü tahtaya yazılır. “Yardımseverlik bir oyuncak olsaydı ne olurdu?” sorusu sorulur ve çocukların verdikleri yanıtları (neden o oyuncuğa benzettiklerini) gerekçeleriyle birlikte açıklamaları istenir. Öğretmenin sorduğu “Yardımseverlik nedir?” sorusuna ilişkin Ö7 “Birinin üst-başı olmadığında o kişinin üst-başlarını giydirirsin.”, Ö2 “Birinin üst-başı yok ya ona üst-baş alırsın, lokantada karnını doyurabiliriz.”, Ö1 ise “Birinin çaresizliğine bir çare bulmak.” yanıtlarıyla bu kavrama ilişkin düşüncelerini ifade ederler.

“Yardımseverlik tutumu, duyarsızlık ve fedakârlık diyebileceğimiz iki uç tutum arasındaki bir dengedir. Başkasının ihtiyacına duyarsız olmak kadar kendi ihtiyacımızı tamamen göz ardı ederek başkasının ihtiyacı ile ilgilenmek de sorunlu bir davranış olabilir. Yardımseverlik her iki tarafın yararını gözetilen bir arzu durumudur” (Özdemir, 2021, s. 160). Yardımseverlik karşılaşılan bir sıkıntının dayanışmayla üstesinden gelinmesidir.

Öğretmenin “Yardımseverlik dediğimiz şey bir oyuncak olsaydı hangi oyuncak olurdu? Neden o seçtiğiniz oyuncak olurdu?” sorusuna ise Ö4 “Niye oyuncak oluyor öğretmenim yardımseverlik?” sorusuyla yanıt vermiştir. Açıklama, örnekler ve anlaşılabilirlik için sorular sorma, eleştirel düşünmenin özellikleri arasında yer alan anlaşılabilirlik ilkesinin bir gereğidir. Dolayısıyla, Ö4’ün anlaşılabilirlik amacıyla soru sorma girişiminde bulunması, eleştirel düşünme becerisi sergilediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen “Hayal ediyoruz sadece... Bir oyuncak olsaydı yardımseverlik acaba hangi oyuncak olurdu?” cevabı üzerine Ö4 “Temizlikçi oyuncak. Çünkü yemek yapıyor, yerleri süpürüyor, iş yapıyor. Bunlar yardım.” cevabını vermiştir. Buna ilaveten Ö1 “Robot olurdu. Çünkü birilerinin işleri var. Onların işini yapıyor.”, Ö7 “Balon. Çünkü karşıdaki birinin elinde bir balon olsa. Oda ağlıyorsa balon diye. Ona balon alıp vermeli. O bir iyilik olurdu, onu mutlu ederdi.” şeklinde yanıtlar vermiştir. Bu açıklamalara ve yanıtlarına bakarak öğrencilerin yardımseverlik kavramına ilişkin bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

## **Tartışma**

Öğretmen etkinliğe başlamadan önce öğrencilerden konuşma sırasında sorulan sorulara odaklanarak bu sorular üzerine düşünmelerini ister. Konuşmalarını bu sorulara yanıt olabilecek şekilde yapmaları konusunda uyarır. Salt soru sormuş olmak için soru sormamalarını, gerçekten merak ettikleri, anlamak istedikleri durumlar, olaylar için sorular sormaları gerektiği vurgulanır. Aksi takdirde çocuklar için felsefenin de amaçlarından olan çocuklara kendilerini rahat güvende ve özgürce düşüncelerini ifade edebilecekleri bir ortamı sağlamak uğruna felsefe çalışmalarının süreleri fazlasıyla uzamaktadır. Bu da bazı öğrencilerin tartışma sürecinden sıkılmalarına ya da konunun odağından uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Sonuç itibarıyla her öğrencinin etkin katılım sağladığı, her birinin özgürce düşüncelerini ifade ettiği nitelikli bir tartışmanın gerçekleştirilememesi durumu ortaya çıkmaktadır. Ardından hikâyeyi dikkatle dinlemeleri istenir ve hikâyeye okunur. Hikâyeye okuma sırasında bazı kısımlarda durularak çocukların hikâyeye ve sahip oldukları fikirler üzerine düşünmeleri sağlanmaya çalışılır.

Daha sonra, “İyi Yürekli Dev Memo” adlı çocuk kitabının aşağıdaki bölümü okunur.

### **İyi Yürekli Dev Memo**

*Dev Memo kentin en pasaklı devidir. Bir gün üzüntüyle “Keşke kentin en pasaklı devi olmasam.” der. Tam o sırada içi güzel giysilerle dolu bir dükkân görür. Dükkâna girer ve kendisine güzel bir gömlek, güzel bir pantolon, güzel bir kemer, çizgili bir kravat, baklava desenli bir çift çorap ve parlak bir çift ayakkabı alır. Kendine aynada bakar ve “Artık kentin en yakışıklı devi oldum.” der gururla. Eski giysilerini geride bırakır ve evin yolunu tutar. Yolda yürürken kaldırımda kederli bir zürafa görür. “Söyle bana derdin ne?” diye sorar. “Boynumdan dertliyim” der zürafa. “Boynum çok üşüyor. Keşke onu sıcak tutacak bir atkımla olsa.” “Haydi dert etme bunu.” der Dev Memo ve boynundan çizgili kravatını çıkarır. “Zaten çoraplarıma da uymuyordu.” der ve kravatını zürafaya verir.*

Ardından, öğretmenin çocuklara yönelttiği “Dev Memo kravatını zürafaya verirken ‘Zaten çoraplarıma da uymuyordu.’ der. Neden böyle diyor? Neden zaten ile başlayan bir cümle kuruyor?” sorusuyla tartışma süreci başlatılır. Öğretmenin sorusuna çocuklardan Ö1 “Kendisini düşünmüyor, başkalarını düşünüyor.”, Ö4 “Yardımseverlik yapıyor.”, Ö2 ise

“Belki acımıştır, o yüzden öyle demiştir.” tümcelerini kullanarak cevap vermiştir. Bu yanıtlardan hareketle çocuklar, kendilerini hikayedeki kahramanın yerine koyarak Dev Memo’nun sergilediği davranışı ve söylediği sözleri hangi duygular içerisinde yaptığını anlamaya çalışan bir yaklaşımla soruyu cevaplandırmaya çalışır. Özenli düşünmenin standartları arasında karşımızdaki kişiyi dinleme, anlama, duygu ve düşüncelerini önemseme vardır. Matthew Lipman’ın aşağıdaki açıklaması göz önünde bulundurulduğunda, çocukların yanıtlarında özenli düşünme becerisinin etkin olduğu söylenebilir. Örneğin:

“Matthew Lipman özenli düşünmeyi değerler içinde değerlerle birlikte düşünmek olarak tarif eder ve empatik düşünmeyi de özenli düşünmenin altında düşünür. En genel anlamıyla empatiyi kendimizi başkalarının durumu içinde tahayyül etmek ve onun bu durumdaki duygularını deneyimlemek olarak açıklar. Özenin bir biçimi kendi duygularımızın, bakış açımızın ve ufkumuzun dışına çıkarak diğer kişinin yerinde kendimizi tahayyül etmektir” (Lipman, 2003, akt. Bakır, 2023, s. 1).

Hikâyenin devamı okunur.

*Dev Memo eve yürümeye devam ederken bir dere kıyısına gelir. Bir teknenin içinde mızıl mızıl meleyen bir keçi görür. “Söyle bana derdin ne?” diye sorar. “Yelkenimden dertliyim.” der keçi. “Fırtınada parçalandı gitti. Keşke teknemin yeni ve sağlam bir yelkeni olsa.” “Haydi dert etme bunu.” der Memo ve yeni beyaz gömleğini çıkarır. “Zaten durmadan belimden dışarı sarkıyordu.” der ve gömleğini keçiye verir.*

Öğretmen “Dev Memo bu kez de gömleğini keçiye veriyor ve ‘Zaten durmadan belimden dışarı sarkıyordu.’ diyor. Neden böyle diyor?” sorusuyla süreci devam ettirmeye çalıştığı anda dört-beş öğrenci birden söz alıp akıllarındaki yanıtı paylaşmak için parmak kaldırır ve bir taraftan da “öğretmenim, öğretmenim” diyerek seslerini duyurmaya çalışırlar. Aynı zamanda görüşlerini de sabredemeyip dile getirmeye başlarlar. Bu öğrencilerin kendilerini fark ettirerek diğerlerinden daha önce konuşmak için birbirleriyle yarışarcasına öne atıldıkları gözlenir. Bunun üzerine öğretmen herkesin düşüncesini ifade etmesine fırsat vereceğini hatırlatarak, konuşma sırasına uyma ve söz kesmeme kuralları hususunda uyarıda bulunur. Söz kesmeme (saygılı olma) özenli düşünmenin; konuşma sırasına uyma (teşvik etme) ise işbirlikli düşünmenin bir özelliğidir. Sergilenen bu davranışa göre işbirlikli ve özenli düşünmenin belirtilen bu özelliklerinin çocuklar tarafından henüz içselleştirilemediği söylenebilir.

Sonrasında gelen yanıtlar dinlendiğinde, öğrencilerin “Ona acıdığı için gömleğini çıkartıp veriyor. Onun üzülmesini istemiyor.” seçeneği üzerinde yoğunlaştığı görülür. Çocuklar her ne kadar tartışmanın odağında kalsalar da görüşlerini ifade ederken farklı bakış açılarını

keşfedemedikleri anlaşılır. Örneğin, “Yeni aldığı gömleğini verirken üzülüyor ve kendisini teselli etmek için öyle diyor.” şeklindeki bir seçenekte de yoğunlaşabilirlerdi ya da buna benzer farklı görüşler de ortaya çıkarabilirlerdi. Ancak çocuklar çok yönlü düşünemiyorlar ve sadece tek bir bakış açısı üzerinde duruyorlar. Bu durum daha önceki oturumlarda da ilk fikrin hemen benimsenmesi ve tartışmanın o fikir üzerine kurulması şeklinde gözlemlenmiştir. Hiçbir düşünme çabası içerisine girmeden, başkasının ortaya atmış olduğu fikirden yararlanarak tartışma sürecine dahil olmaya çalışan çocukların bu tutumu, alternatif görüşler önermekte zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu da yaratıcı düşünme becerilerinden özgünlük özelliğinin çocuklarda zayıf olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Hikâyenin devamı okunur.

*Dev Memo yürümeye devam eder. Yolda rastladığı pek çok hayvana dertlerini sorar ve üzerindeki eşyaları parça parça vermeye devam eder. Sonunda Dev Memo üstünde atleti, çorapsız ve ayakkabısız ayağıyla sekerek yürürken artık kemeri de olmayınca pantolonu belinden düşüverir.*

Hikâyenin devamında sorulan “Dev Memo karşısına çıkan herkese yardım ederken kendisi mi yardıma muhtaç hale gelmiştir?” sorusuna ise neredeyse öğrencilerin tamamı “Dev Memo muhtaç hale gelmiştir.” yanıtını vermiştir. Bunun üzerine öğretmen “Peki Dev Memo’nun muhtaç hale gelecek kadar etrafına yardımcı olmuş olması doğru mu?” sorusuna ise yine “Evet doğru. İyi olmuş. Çünkü arkadaşlarına yardım etmiş ve sevap kazanmış.” yanıtını vermeleri çocukların sorular karşısında derinlemesine düşünmediklerini ve alışlagelmiş fikirlerle yanıt verdiklerini göstermektedir. Çocukların kalıplaşmış düşünceleri vardır ve sorulan sorudaki problemin farkında olmadan cevaplama girişiminde bulunmaktadır. Şöyle ki duyarsızlık (verici olmama) ya da aşırı fedakârlık (verici olma) durumunu bir problem olarak görememekte ve bu sebeple problemi çözememektedirler. Oysa:

“Eleştirel düşünme, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varıldığı düşünme biçimidir” (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003, s. 2).

Hikâyenin devamı okunarak sonlandırılır.

*Dev Memo “Pantolonum düşüyor yere! En çok üşüyen devim bu kentte” der. Titremeye başlar, içini keder kaplar, yakışıklılığında eser kalmaz. Eski giysilerini bulur, sevinir, onları giyer ve evinin yolunu tutar. Eve vardığında yardım ettiği hayvanlar kapının önünde onu beklemektedir. Önlerinde büyük bir hediye paketi vardır. “Haydi gel Memo, aç paketi!” derler. Memo paketi açar ve içinde altın kâğıttan yapılmış çok güzel bir taç ve bir kart bulur. Memo taçı başına takar ve kartı okur. Yaptığı yardımların listelendiği karttaki şiir “Kentin en iyi yürekli devi!” sözleriyle biter.*

Hikâyenin sonunda “Tüm hayvanlar, Dev Memo’ya yaptığı yardımlar için teşekkür ederler. Bu hikâyenin sonu başka türlü bitebilir miydi?” sorusuyla hikâyenin sonu açık uçlu hale getirilmiştir. “Açık uçlu sorular varsayımlara dayalı, metnin içinden gelen ama cevabı kişilerin hayal güçlerini kullanarak kurguladıkları sorulardır” (Özdemir, 2021, s. 31). “Yaratıcı düşünme, yeni ve alışılmamış ürünler oluşturma, buluş yapma, keşfetme, hayal etme, varsayma, tahmin etme süreçlerini içerir” (Tok, 2008, s. 69). Ancak Ö1 “Yardım ettiği arkadaşları da Dev Memo’ya yeni giysiler alıp verebilirlerdi.” veya Ö7 “Dev Memo’yu yeni kıyafetlerin satıldığı bir dükkâna götürüp ona yeni kıyafetler alabilirlerdi.” şeklindeki ifadeleri çocukların kolay tahmin edilemeyen, alışılmamış yeni ve farklı kurgulamalar yapmakta zorlandıklarını göstermektedir.

### **Değerlendirme**

Çocuklardan “yardımseverlik” kavramına ilişkin birer tümce kurmaları ve sınıfta paylaşımları istenir. Çocukların kurdukları tümcelere bakarak tartışma sürecindeki fikirlerden ne ölçüde yararlandıkları gözlemlenir ve not edilir. Değerlendirmenin tamamlanmasının ardından elde edilen verilere göre öğrencilerin çoğunun görüşünün konuyla ilgili olduğu ve tartışmanın odağında kalan argümanlarla bağlantılı düşüncelerden oluştuğu görülmüştür. Örneğin, Ö4’ün “Çarşıya gidiyorsun birisi aç, üstü başı yırtık, ayakkabısı yok, çorabı yırtılmış. Bu kişiyi götüreceksin mağazaya, komple giydireceksin, lokantaya götüreceksin, istediği yemekleri sipariş edeceksin yiyecek. Yardımseverlik deyince aklıma bunlar geliyor.” tümcesi tartışma sürecindeki fikirlerden oldukça faydalandıklarını göstermektedir. “Yardımseverlik” kavramına ilişkin kurulan tümcelerin sorgulamayla ilgili olması Tablo 2.1’e göre yaratıcı düşünmenin konuyla ilgili olma özelliğini yansıtmaktadır. Yine Ö4’ün ifadesine benzeyen ancak çocukların içinde bulunduğu sosyokültürel yapıya da örnek teşkil eden başak bir tümce ise Ö2 tarafından “Benim babam cezaevindeyken bir tane arkadaşım evimize geliyordu. Onun annesi de babası da cezaevindeydi. Ninesi de salıveriyordu. Biz de eve geldik karnım çok açtı. Mangal yapıyorduk, canınız çekmesin. Yıldız’ı çağırdım. Yedik. Onun üst-başlarını yaptık, Bir gün biz de yatırdık. Sonra ödevlerini yaptık.” şeklinde ifade edilmiştir. Bunun üzerine Ö3 de “Öğretmenim arkadaşımın dediği kız var ya Yıldız, anneannesi bakıyordu sonra yurda verdiler.

*Yıldız'ın bir de kardeşi vardı, Aynur diye. Biz de onu aldık. Kız arkadaşlarımla toplandık. O kıza giysiler verdik. Karnını doyurduk. Evlerine yolladık.*" tümcesiyle yardımseverlik kavramının zihinlerinde ne anlama geldiğini örneklendirmiştir. Çocukların görüşlerine durumla örtüşen örnekler verebilmesi yine Tablo 2.1'e göre yaratıcı düşünmenin gerçeklik özelliğini desteklemektedir. Çünkü gerçeklik, yaşamla bağlantılı örnekler verebilmeyi gerektirir. Bu konuya ilişkin araştırmacı, 16.05.2022 tarihli günlüğünde öğrencilerin ne denli zor bir yaşam içinde kendilerine yol bulmaya çalıştıklarını şu ifadelerle yansıtmıştır.

*"Bu oturumda dikkatimi en çok çeken şey ise günlük hayattan yardımseverlik ile ilgili tam ve yerinde örnekler vermeleri oldu. Aslında verilen örnekler bu çevrenin de sosyal yapısını yansıtmakta. Sürekli iç içe oldukları bir yaşam. Devlet yurduna yerleştirilen çocuklar diğerlerine göre daha şanslı, yitip giden nice çocuklar var aslında."*

Çalışma grubunda yer alan çocukların kurdukları tümcelere göre üç öğrenci herhangi bir görüş beyan etmemiş, sekiz öğrenci temel ihtiyaçların (giyinme, yeme-içme ve barınma) karşılanmasının yardımseverlik olarak düşünmüştür. Bir öğrenci ise *"Yardımseverlik deyince, zengin olanlar ihtiyacı olanlara yardım etmeli."* tümcesiyle görüşünü belirtmiştir. Buradan hareketle çocukların hala karşı örnekleri, farklılıkları, ayrımları sezemedikleri, sonuçları ve nedenleri sorgulayamadıkları, kalıplaşmış düşüncelerden sıyrılıp düşüncelerini, davranışlarını değiştirmeye açık olmadıkları söylenebilir. Bu değerlendirmelerin dışında hem araştırmacı öğretmenin hem de rehber öğretmenin hemfikir olduğu diğer bir konu ise uyarıcı olarak sunulan hikâyenin görselleriyle birlikte verilmesiydi. Bu konuda rehber öğretmen günlüğünde *"Yardımseverlik konusuna daha önce kendi derslerimde de değindiğimden konuya ilişkin fikir sahibiydiler ve hikâye görsellerle destekli bir şekilde anlatıldığı için dikkatlerini konuya verebildiler."* diyerek görüşünü belirtirken araştırmacı öğretmen de *"Bu oturumda uyarıcı olarak kullanacağım hikâyenin renkli büyük boy kitabını temin ettim ve görsellerini göstererek hikâyeyi okudum. Bu durum çocukların hikâyeye yoğunlaşmasında oldukça etkili oldu."* şeklindeki ifadeleri P4C etkinliklerinde uyarıcının görsellerle birlikte verilmesinin konuya odaklanmayı kolaylaştırdığını ve öğrencileri sorgulamaya teşvik ettiğini vurgulamıştır.

#### 4.1.8. Sekizinci Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı

Tablo 4.12, sekizinci hafta öğretim etkinliği uygulama planını göstermektedir.

**Tablo 4.12.** Sekizinci hafta öğretim etkinliği uygulama planı

| <b>8. Hafta Eylem Planı</b> |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Ders</b>                 | Hayat Bilgisi   |
| <b>Süre</b>                 | 40' + 40'   |
| <b>Kavram(lar)</b>          | İhtiyaç, istek.   |
| <b>Sınıf Düzeyi</b>         | 3   |
| <b>Kazanım</b>              | “HB 3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.”  |
| <b>Araç-Gereçler</b>        | Stephanie Shaw ve Becca Moor’un yazarı olduğu “ <i>Möö La La Alışverişe Çıkan İnek</i> ” adlı kitap, 2 set çeşitli nesnelerin olduğu görseller, İhtiyaç / İhtiyaç Değil / ? / ifadelerinin yer aldığı 3 adet fon kartonu.   |
| <b>Yöntem ve Teknikler</b>  | Küçük grup tartışması.  |
| <b>Hazırlık</b>             | Çocuklar iki guruba ayrılır. Birçok farklı nesnenin yer aldığı görseller guruplara dağıtılır. Çocuklardan dağıtılan görseller üzerine küçük grup tartışması yaparak bu görsellerin ihtiyaç olup olmadıklarına karar vermeleri istenir. Vermiş oldukları kararlarını ise gerekçeleriyle açıklamaları gerektiği söylenir. |
| <b>Tartışma</b>             | “Möö La La Alışverişe Çıkan İnek” adlı hikâye okunur ve sorular yöneltilir.   |
| <b>Değerlendirme</b>        | Çocuklara verilen boşluk doldurma tümcelerini tamamlamaları istenir. Çocukların kavramı açıklama ve kavramlar arası ilişki kurma yetkinlikleri değerlendirilir.   |

**Kaynak:** Akkocaoğlu Çayır (2021, s. 225-228)

#### **Hazırlık**

Öğrenciler iki gruba ayrılır. Her gruba aşağıdaki sözcüklerin görselleri verilir.

*“Kitap, müzik aleti, defter, kalem, selpak, çamaşır suyu, saat, parfüm/deodorant, et, meyve, süt ve süt ürünleri, müzik çalar, televizyon, bilgisayar, internet, çatal, yorgan-yastık, ayakkabı, sabun, su, evcil hayvan, biblo, makyaj malzemesi, el kremi, pasta, özel araç, fotoğraflar, takı, kuruyemiş, kitap ayracı, su ısıtıcı, çay, sandalye, kızartma tavası, anahtarlık, cüzdan, pasta tabağı, mum, tablo, top.”*

Öğrencilerden bu malzemelerin hangisinin ihtiyaç, hangisinin ihtiyaç olmadığına karar vermeleri istenir. Gruplar *İhtiyaç / İhtiyaç Değil / ? (soru işareti)* olarak ayrılan ifadelerin altına ilgili görselleri yapıştırırlar. Karar veremediklerini soru işaretinin altına yerleştirirler. Süre bitiminde her grubun kararlarını gerekçeleri ile açıklamaları istenir.

İlk grup önlerinde bulunan görselleri birbirlerine danışarak, tartışarak ve çoğunluğun görüşüne göre *İhtiyaç, İhtiyaç Değil, Kararsız* şeklinde gruplandırır. Bu gruplandırmayı *İhtiyaç / İhtiyaç Değil / ?* ifadelerinin yer aldığı üç adet fon kartondan hazırlanarak sınıf tahtasına yerleştirilen tabloların altındaki şeritlere asarak yapar. Birinci grup et, kuru yemiş, su ve el sabununu ihtiyaç; pasta, makyaj malzemesini ihtiyaç değil; özel şoförlü araç görselini de kararsızlığı ifade eden ‘?’ tablosunun altına yerleştirir. Çocuklardan, ellerindeki malzemelerin

dağılımını neden böyle yaptıklarının gerekçelerini açıklamaları istendiğinde ise sadece iki öğrenci söz alarak “El sabunu olmazsa ellerimiz kirli kalır.” (Ö9) ve “Eti pişirip yiyoruz.” (Ö3) şeklinde gerekçelerini bildirmişlerdir.

İkinci gurup da yastık-yorgan, selpak kâğıt mendil, kalem ve kol saatini ihtiyaç, parfüm ve resim tablosunu ihtiyaç değil ve evcil hayvanlar görselini de kararsızlığı ifade eden ‘?’ tablosunun altına yerleştirir. İkinci grupta yer alan Ö1 “Eşyaları ihtiyacımıza göre kullanmalıyız.”, Ö12 “Saatin kaç olduğuna bakabiliriz. Okula geç kalabiliriz o yüzden saate bakmamız gerekiyor.” tümceleriyle vermiş oldukları kararların gerekçelerini açıklamış ve eleştirel düşünmenin akla uygunluk ilkesini yansıtan birer cevap vermişlerdir. Yine ikinci grupta bulunan Ö4 ise “Öğretmenim ben parfümün ihtiyaç olduğunu düşünmüştüm. Mesela bir yere gideceksin üstün kötü kokuyor. Bunu önlemek için gerekli. Ama grup arkadaşlarımın çoğu ihtiyaç olmadığını söyleyince onları kıramadım. O yüzden ihtiyaç değil tablosuna yerleştirdim.” tümcesiyle grubun bir parçası olma bilincini taşıdığını göstererek işbirlikli düşünme becerisinin katılım özelliğini gösterebilmiştir.

Her iki gurup da almış oldukları kararlara ilişkin gerekçeler sunmuş, gurup içerisinde yer alarak etkinliklere katılım göstermişlerdir. Ancak düşüncelerini ve gerekçelerini sunan öğrenci sayısı istenen düzeyde olmamıştır. Fotoğraf 4.11 ve 4.12 birinci ve ikinci grupların ihtiyaç / ihtiyaç değil / kararsızım (?) ifadelerinin yer aldığı görselleri yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.11 ve Fotoğraf 4.12. Birinci ve ikinci grupların ifadeleri

## Tartışma

“Möö La La Alışverişe Çıkan İnek” adlı hikâyesinin aşağıda verilen bölümü öğretmen tarafından okunur.

### Möö La La Alışverişe Çıkan İnek

*Tıkış tıkış bir yolculuğun ardından kasabaya vardılar. Pete, Benekli ve Möö La La'ya kendisini arabada beklemelerini söyledi ve ekledi: "Bugün kasabada küçük bir festival var. Festival başlamadan işlerimizi halledip çiftliğe dönmeliyiz. Şu köşedeki mağazadan at nalı alacağım." "Nal ne demek?" diye sordu Möö La La, "At ayakkabısı," dedi Pete gülümseyerek. "Ne?!" diye bağırdı Möö La La, "Atın ayakkabıları mı var? Benim niye yok? Ben de istiyorum." "Emin misin?" diye sordu Pete, "Ayakkabılarla rahat edemeyebilirsin." Ama Möö La La çoktan kamyonundan inmiş, ayakkabıcının vitrinine bakıyordu. "Şu kırmızı ayakkabılar tam benlik! Onları alalım!" Biraz uğraştırıcı olsa da Möö La La sonunda çok beğendiği kırmızı ayakkabıları giyebildi. Ayakkabılar çok güzeldi ama... Möö La La'nın ayaklarını öyle acıtıyorlardı ki neredeyse gözünden yaş gelecekti! "Süt ırmakları aşkına!" diye bağırdı Möö La La. "At ayağında bu şeylerle nasıl yürüyor?" "Haydi gidelim," dedi Pete, "ayakkabıcıda çok zaman kaybettik. Daha kızım Mimi'ye elbise alacağız." "Nasıl yani?" diye sordu Möö La La şaşkınlıkla. "Mimi genelde elbise giyer," diye cevapladı Pete. "Ah kaymaklı yoğurt aşkına!" diye söylendi Möö La La. "O zaman ben de elbise istiyorum," dedi ve...Az ilerideki Kabarık Etek mağazasına doğru yürümeye başladı. "İyi günler hanımefendi," dedi görevli, "size nasıl yardımcı olabilirim? Elimde harika elbiseler var. Şu çiçekli elbiseye ne dersiniz? Mavi size çok yakışacak."*

*\* Hikâyenin bir bölümü kullanılmıştır.*

Cevabı metnin içinde bulunan, hikâyenin anlaşılabilirliğini belirlemeye yönelik "Möö La La neler almak istiyor?" sorusuyla tartışma süreci başlatılır. Öğrencilerden Ö9 "Pete ayakkabı söylediği için Möö La la da ayakkabı almak istedi." ve Ö10 "Kızına elbise almak istedi ya Pete. Möö La la da elbise almak istedi." tümceleriyle cevap verirler. Ardından "Sizce başka neler isteyebilir?" sorusuna da hikâyede bahsi geçen nesnelere benzer nesnelere (çorap, saat, küpe-kolye, terlik, şapka ya da pantolon) yanıtlar alınmıştır. Çocukların bu cevaplarına istinaden dinleme becerisi göstererek uyarıcıya odaklandıkları ve hikâyeyi anladıkları ve dolayısıyla da özenli düşünmenin özenli olma/odaklanma özelliğini taşıdıkları söylenebilir.

Sürecin devamında öğretmenin "Sizce bu saydıklarınıza Möö La la'nın ihtiyacı var mı? Neden?" sorusuna sınıfın çoğunluğundan "Hayır" sesleri yükselir. Ö2 "Çünkü üstü var.", Ö10 "Kürkü var.", Ö9 "Ayakları var." ve Ö11 de "Onların şekli farklı. O yüzden ihtiyaçları yok." yanıtlarıyla gerekçelerini belirtir. Öğretmenin "Sizce Möö La la'nın ihtiyacı olan şeyler nelerdir peki?" şeklindeki bir diğer sorusuna ise Ö10 "Su ve saman ihtiyacı var.", Ö1 "Möö La la'nın eve ihtiyacı var." ve Ö2 de "Saman ile su. Çünkü besleniyorlar." şeklinde açıklamalarda bulunur. Çocuklar bu açıklamalarında akla ve mantığa uygun, gerçek yaşamla bağlantılı ifadelerle yer vermişlerdir. Konuya ilişkin vermiş oldukları kararların nedenlerini sunmaları eleştirel düşünme becerisinin akla uygunluk özelliğini yansıtmaktadır. Gerçek yaşamla örtüşen yanıtlar vermeleri de yaratıcı düşünmenin gerçeklik özelliğini yansıtmaktadır.

Öğretmen, daha sonra, "Peki insanların nelere ihtiyacı var?" sorusunu yöneltir ve aşağıdaki diyalog gerçekleşir.

- Ö1: Yorgan ve yastığa.  
Ö12: Yemeğe ihtiyacımız var.  
Ö10: Elbiseye.  
Ö5: Eve ihtiyaçları var.  
Ö2: Her şeye ihtiyacı var.  
Ö1 (Ö2'ye yönelerek ve gülümseyerek) Her şeye ihtiyacımız var diyorsun ya! Samana da ihtiyacımız var mı? Saman mı yiyeceğiz?  
Ö9 (Ö1'e yönelerek): Biz saman yemiyoruz ki biz ekme yiyoruz.  
Ö1: Tamam. Ben de öyle düşünüyorum ama Ö2 her şeye ihtiyacımız var deyince ben de samana da mı ihtiyacımız var? diye sordum.  
Ö4 (Ö1'e yönelerek): Tamam samanı yemeyiz ama samanı yakarak ısınabiliriz.

Yaşanan bu diyaloga göre Ö4 arkadaşı Ö1'i farklı düşünmeye yönlendiren bir yaklaşımla (samanın farklı kullanım amacını belirterek) yaratıcı düşünme becerisinin hem özgünlük hem de pratik/amaçlılık kriterlerine uygun bir düşünme becerisi sergilemiştir. Pratik/amaçlılık, bir önceki görüşle ilişkili çıkarımda bulunmaktır. Özgünlük ise alternatif düşünme yolları önermekle ilgilidir (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Ayrıca, diyalogun tamamına bakıldığında çocukların birbirlerinin fikirlerine ve isimlerine atıfta bulunarak konuşmaları, birbirlerini anlamaya çalışmaları işbirlikli düşünme becerisinin özelliklerini yansıtmaktadır. Yine Ö1'in Ö2'ye açıklama ve anlaşılabilirlik için soru sorması eleştirel düşünmenin anlaşılabilirlik özelliği ile ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla, ilk haftalardaki felsefe etkinliklerine kıyasla bu etkinlikte çocuklar, birbirleriyle soru-cevap tarzı konuşmaları daha çok yapmış ve bu konuşmalarda kendi düşünceleri arasındaki tutarlılığı daha belirgin olarak yansıtmışlardır.

Diyaloğun devamı şu şekildedir:

- Öğretmen: İnsanlarla hayvanların benzer ve farklı ihtiyaçları olabilir mi? Varsa bunlar nelerdir? Mesela giyinmekten, yemekten, içmekten, evden bahsettik...
- Ö9: Biz insanların giyinmeye (elbiseye, ayakkabıya, çoraba...) ihtiyacı var ama onların giyinmeye ihtiyacı yoktur.
- Ö2: Elbiselere ihtiyacımız var. Hayvanların ihtiyacı yok. Ama ev hayvanları (evcil hayvanlar) var ya köpekler. Onları besliyorlar. Kıyafet giydireyorlar.
- Öğretmen: Normalde sen hayvanların kıyafete ihtiyaçlarının olmadığını söylüyorsun. Peki evcil hayvanların giydirilmesi konusunda ne düşünüyorsun?
- Ö2: Yani onları besliyorlar. Olabilir. Normal.
- Ö9 (Ö2'ye yönelerek): Hadi insanların parası yoksa, çok pahalıysa o elbiseler?

Ö4 (Ö9'a Hadi insanların paraları pulları varsa, elbise alabiliyorlarsa ne yönelerek): diyeceksin?  
Ö9: İstediklerini yapsınlar. Ama gereksiz şeyler yapıyorlar.

Yukarıdaki diyalogda Ö9'un ifadelerine bakıldığında arkadaşlarıyla gerçekleştirdiği karşılıklı soru-cevaba dayalı konuşmasında ilk ifade ettiği fikriyle sürecin sonundaki fikirlerinin birbiriyle örtüşmesi yaratıcı düşünmenin *tutarlılık* özelliğini yansıttığı gibi fikrini özgürce ve açıkça söyleyebilmesi de özenli düşünmenin *dürüst/cesur olma* özelliğine uygun bir söylemdir.

Sürecin devamında öğretmen "*Herkesin ihtiyaçları aynı mıdır? Neden?*" sorusunu çocuklara yönelir. Ö7 "*Herkesin ihtiyacı farklıdır.*" diyerek kesin ve kararlı bir yanıt verir. Bunun üzerine soruda geçen ihtiyaç kavramının tam olarak anlaşılması ve tartışmanın bu kavram üzerine derinleştirilebilmesi amacıyla öğretmen "*Herkesin ihtiyaçlarının farklı olduğunu söylediniz. Peki ihtiyaç nedir? İhtiyaç deyince ne geliyor sizlerin aklına? Bana örneklendirebilir misiniz bunu?*" şeklinde öğrencilerden açıklama, örnekler ve anlaşılabilirlik için gerekçeler sunmalarını ister.

Ö1: Suya, eve (barınmaya), yemeye ihtiyacımız var. Bütün insanların ihtiyacı var.  
Öğretmen: Herkesin ortak ihtiyaçları var ya farklı ihtiyaçları da var mı?  
Ö9: Arkadaşımda siyah kalem var bende de farklı renk bir kalem var. Farklı. Değişik yani.

Ö9'un ifadesinden yola çıkarak çocukların akıl yürütme ve kavramsal beceriler alanında önemli ayrımları yapamadığı, farklılıklar ya da benzerlikleri kurmada yetersiz kaldığı görülmektedir. Yeterince konuya odaklanılmadığı, üzerine yeterince düşünülmediği izleniminden hareketle öğretmen "*İstek ve ihtiyaç arasındaki ilişkiyi açıklayabilir misiniz? İstek nedir? İhtiyaç nedir?*" şeklindeki farklı sorularla onları düşünmeye yönlendirip günlük hayatla ilişki kurmalarını sağlayarak kavramların daha somut bir hal almasını sağlamaya çalışmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerden gelen yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin pek çoğunun istek ve ihtiyaç kavramlarının ayırımına ilişkin fikir sahibi oldukları söylenebilir. Örneğin:

Ö10: İhtiyaç denince insanlara lazım olan şeyler akla gelir. İstek ise insanların istediği. İstek farklı ihtiyaç farklı yani. İhtiyaç insanların istediği şeyi almasıdır. Mesela Zeynep'in tokaya ihtiyacı varsa toka alır, çantaya ihtiyacı varsa çanta alır. İstek ise mesela insanların pasta yemek, almak istemesi.

- Ö9: İstek ve ihtiyaç farklı. İhtiyaç, Zeynep'in kalemi, çantası yoksa onları alması gerekir. Ama eğer varsa da o yine de alırsa o istek olur.
- Ö1: Giysi ihtiyacımız ama ayakkabı istek.
- Ö7 (Ö1'e yönelerek): Kıyafete ihtiyacımız var, ayakkabıya da ihtiyacımız var. Ama sen diyorsun ki ayakkabı ihtiyaç değil!
- Ö1: Ayakkabım var ama bir tane daha almak istiyorsan işte o istek.
- Ö9: Senin dolabında dolu dondurma var. Sen bir daha çok dondurma alırsan, o istek. Fazlaca almak istektir.

## Değerlendirme

Değerlendirme aşamasında öğrencilerden üç cümleliğin yer aldığı bir çalışma kağıdını tamamlamaları istenir ve çocuklar kavramı açıklama ve kavramlar arası ilişki kurma yetkinlikleri açısından değerlendirilir. Beş öğrenci çalışma kağıtları üzerinde herhangi bir yazma çalışması yapmamıştır. Diğer yedi öğrencinin cevapları ise şu şekildedir.

- Ö1:
- Bugün İHTİYAÇ kavramıyla ilgili *ihtiyaç ve isteğin ne olduğu* sorularını tartıştık.
  - İHTİYAÇ kavramıyla ilgili *ihtiyaç ve isteğin farklı olduğunu fark ettim. Mesela eve ihtiyacımız var ama çikolata gördük onu aldık. Onun istek olduğunu fark ettim.*
  - İHTİYAÇ kavramının ... kavramıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü ...
- Ö2:
- Bugün İHTİYAÇ kavramıyla ilgili ... sorularını tartıştık.
  - İHTİYAÇ kavramıyla ilgili *dükândan canın çikolata çekti onu alman istek. Ama bir arkadaşımın tokası yoksa onu almasının ihtiyaç olduğunu fark ettim.*
  - İHTİYAÇ kavramının ... kavramıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü ...
- Ö3:
- Bugün İHTİYAÇ kavramıyla ilgili ... sorularını tartıştık.
  - İHTİYAÇ kavramıyla ilgili *benim iki tane ayakkabım olmuş olsun. Sokaktan ayakkabısı olmayan bir çocuk geçiyor. Ben ayakkabımın birini ona verebilirim* fark ettim.
  - İHTİYAÇ kavramının ... kavramıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü ...
- Ö4:
- Bugün İHTİYAÇ kavramıyla ilgili ... sorularını tartıştık.
  - İHTİYAÇ kavramıyla ilgili *mesela sen de on tane et var. Arkadaşın acıktı bir tanesini verdin. Yedi karnını doyurdu. Eğer bir tane daha iki tane daha isterse bunun istek olduğunu fark ettim.*
  - İHTİYAÇ kavramının ... kavramıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü ...
- Ö7:
- Bugün İHTİYAÇ kavramıyla ilgili ... sorularını tartıştık.
  - İHTİYAÇ kavramıyla ilgili *on tane dondurman var. Beşini yedin. Beşini daha yedin o istek. İhtiyacın olandan fazlasının istek olduğunu fark ettim.*
  - İHTİYAÇ kavramının ... kavramıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü ...
- Ö10:
- Bugün İHTİYAÇ kavramıyla ilgili ... sorularını tartıştık.
  - İHTİYAÇ kavramıyla ilgili *Beslenmek ihtiyaçtır. Bakkala gittiğinde oradaki bir şeyleri canın çekti onları almak istedin, bunun istek olduğunu fark ettim.*
  - İHTİYAÇ kavramının ... kavramıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü ...
- Ö12:
- Bugün İHTİYAÇ kavramıyla ilgili ... sorularını tartıştık.
  - İHTİYAÇ kavramıyla ilgili *normal yemek yemenin ihtiyaç ama tatlı bir şeyler yemek istemenin istek olduğunu fark ettim.*
  - İHTİYAÇ kavramının ... kavramıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü ...

Buna göre, Ö3'ün çalışma kağıdındaki yazılanlara bakıldığında kavram yanılgısı yaşadığı, kavramı açıklayamadığı görülmüştür. Kavrama ilişkin, kağıtlarında açıklamalarda bulunan öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında ise yanıtlarını daha çok günlük hayattan örnekler vererek, yaşantılarıyla ilişkilendirerek açıkladıkları görülmektedir. “Günlük hayatla ilişki kurmak, hem öğrenilenleri davranışa dönüştürme ihtimalini güçlendirir hem de kavrayışın daha güçlü ve kalıcı olabileceğini bize söyler” (Akkocaoğlu Çayır, 2015, s. 135). Aynı zamanda yaşamla bağlantılı örnekler vermek yaratıcı düşünmenin gerçeklik özelliğini yansıtan bir beceridir. Kavramlar arası ilişki kurma yetkinlikleri açısından değerlendirildiğinde ise tamamlama cümlelerinden üçüncüsünü hiçbir öğrencinin doldurmamış olması, çocukların açıklamalar üzerine düşünemediklerini, nedenler ve bu nedenlerin sonuçlarını açıklayamadıklarını göstermektedir. Diğer felsefe etkinliklerinde olduğu gibi, bu değerlendirme çalışmasında da öğrenciler birbirlerine benzer örnekler vermiştir. Öğretmen farklı örnekler sunma konusunda gerekli uyarılarda bulunarak çocukların soruya, kavrama ya da soruşturmanın tamamına ilişkin zihinlerini zorlamaya, üzerine daha fazla düşüncelerini sağlamaya çalışarak düşünme becerilerini harekete geçirmeyi hedeflemiştir.

#### 4.1.9. Dokuzuncu Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı

Tablo 4.13, dokuzuncu hafta öğretim etkinliği uygulama planını göstermektedir.

**Tablo 4.13.** Dokuzuncu hafta öğretim etkinliği uygulama planı

| 9. Hafta Eylem Planı       |  |
|----------------------------|--|
| <b>Ders</b>                | Hayat Bilgisi  |
| <b>Süre</b>                | 40' + 40'  |
| <b>Kavram(lar)</b>         | Söz tutma, söz dinleme.  |
| <b>Sınıf Düzeyi</b>        | 3  |
| <b>Kazanım</b>             | “HB. 3.1.1. Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder.”   |
| <b>Araç-Gereçler</b>       | Grimm Kardeşler’in Grimm Masalları kitabından “Prenses ile Kurbağa” adlı masal.  |
| <b>Yöntem ve Teknikler</b> | Beyin Fırtınası, Küçük grup tartışması.  |
| <b>Hazırlık</b>            | “Söz verdikten sonra sonuçlarının yanlış olacağını fark etmeniz bile sözünüzü tutmanız gerekir.” ifadesi sınıf tahtasına yazılır. Çocuklardan yazılı ifade üzerine düşünerek; bu görüşe katılıp katılmadıklarını ya da kararsız kalma durumlarını gerekçeleriyle açıklamaları istenir. |
| <b>Tartışma</b>            | “Prenses ile Kurbağa” adlı masal okunur ve sorular yöneltilir.   |
| <b>Değerlendirme</b>       | Çocuklardan tartışma sürecinde vardıkları sonucu bir cümleyle küçük kağıtlara yazmaları istenir. Sınıfta yapılan tartışmada bu fikirlerin açığa çıkıp çıkmadığı analiz edilir.   |

**Kaynak:** Özdemir (2021, s. 178-184)

#### Hazırlık

Sınıfın yazı tahtasına “*Söz verdikten sonra sonuçlarının yanlış olacağını fark etmeniz bile sözünüzü tutmanız gerekir.*” ifadesi yazılır. Çocuklara bu ifadenin miktatis etkisi olduğu söylenir. Fikre katılanların yazılı ifadeye doğru çekildiği, katılmayanların yazı tahtasından

uzaklaştığı ifade edilir. Çocukların bu fikre katılıp katılmadıklarını yazılı ifadeye aldıkları mesafeye göre belirleyecekleri anlatılır. Örneğin, bu fikre katılanlar tahtaya daha yakın, hem katılıp hem katılmayanlar orta mesafede, hiç katılmayanlar ise en uzakta kendilerini konumlandırmalıdır.

Tahtaya yazılan söz tekrar yüksek sesle, anlaşılır bir şekilde okunduktan sonra söz üzerine düşünceleri için çocuklara biraz zaman verilir. Geçen düşünme süresinin ardından kararını veren öğrenciler kendilerini yazı tahtasına göre konumlandırır. Öğrencilerden sekizi kendini tahtaya yakın konumlandırırken, üçü kendini orta mesafede konumlandırır. Ardından çocuklardan aldıkları pozisyonu gerekçeleri ile açıklamaları istenerek tartışma yürütülür.

Fotoğraf 4.13, öğrencilerin yazı tahtasına göre kendilerini konumlandırma biçimlerini göstermektedir.



**Fotoğraf 4.13.** Öğrencilerin kendilerini konumlandırma biçimleri

Tartışma sürecinde, kendini tahtaya yakın konumlandıran öğrenciler kendilerini konumlandıkları yerle ilgili gerekçeler sunmamıştır. Yazılı ifadeye genel olarak katıldıklarını ve söz verdiklerinde ne olursa olsun verdikleri sözü tutmaları gerektiğini söylemişlerdir. Sadece, Ö10 “*Arkadaşıma bir söz verdim mi tutmalıyım. Sözümü tutmazsam kalbi kırılır.*” şeklinde gerekçesini açıklamıştır. Ancak, Mason’a (2007) göre “Eleştirel düşünme, nedenleri açık bir şekilde görme ve değerlendirebilme ya da uygun şekilde açıklayabilme yeteneğini gösterebilme becerisi olarak ifade edilmektedir” (Yılmaz Özelçi, 2012, s. 16). Siegel’e (1988) göre ise “Eleştirel düşünmede, nedenlere dayanarak olay, olgu ya da duruma ilişkin onaylama söz konusudur” (akt. Yılmaz Özelçi, 2012, s. 16). Kendini orta mesafede konumlandıran Ö2 “*Söz veremem. Mesela arkadaşım ‘Gelirken şunları da getir.’ dedi. Onu getiririm ama getirmeye de bilirim. Çünkü unutuyorum. O yüzden bazen sözümde duramayabilirim.*” ve Ö9 “*Ben tahtadaki bu söz ile ilgili kararsızım. İnsanlar bazen söz verip sözünü tutmayabilirler. Bazı insanlar sözünü tutmazlar bu yanlış. Sözümüzü tutmamız gerekir.*”

*Ancak unuta da biliriz.*” tümceleriyle tahtada yazan söz üzerine görüşlerini nedenleriyle birlikte belirtmiştir. Bu durum, hazırlık aşamasında sadece üç öğrencinin eleştirel düşünme becerisini sergilediği şeklinde yorumlanabilir.

## **Tartışma**

Söz vermek ve o kişinin verdiği sözü yerine getirmesi; ahlaken toplum nezdinde kabul gören genel bir kanıdır. Söz vermek ve tutmak, insanlar arasındaki iş birliğini, güveni ve sosyal uyumu etkileyen bir eylemdir (Özdemir, 2021). Söz veren büyüklerin sözlerinde durup durmaması da çocukların özenle üzerinde durduğu bir konudur ve onların duygusal gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Söz tutmak ve söz dinlemek kavramlarının üzerine yoğunlaşılın bu felsefe etkinliğinde öğretmen önce “Prenses ve Kurbağa” adlı masalı okur.

### ***Prenses ile Kurbağa***

*Bir varmış bir yokmuş. Eski zamanlarda uzak diyarlarda bir prenses yaşarmış. Prenses havanın güzel olduğu günlerde gölün kenarında altın topuyla oynamayı çok severmiş. Bir gün oynarken topunu göle düşürmüş ve 'Topum gitti!' diyerek ağlamaya başlamış. Tam o sırada göl kenarında oturan kurbağa prensesin sesini duymuş ve ona 'Benimle arkadaş olmaya, yemeğini benimle paylaşmaya ve birlikte uyumaya söz verersen sana topunu getiririm.' demiş. Bir an önce altın topuna kavuşmak isteyen prenses kurbağanın teklifine hızlıca 'Tamam.' demiş. Kurbağa göle atlamış, topu kurtarmış ancak altın topuna kavuşan prenses sözünü tutmamış ve hızla koşarak saraya dönmüş.*

Sonrasında öğretmen, çocuklara yönelttiği “*Prenses neden verdiği sözü tutmadı?*” sorusuyla tartışma sürecini başlatır. Öğrencilerden gelen yanıtlar “*Topuna kavuştuğu için artık sözünü tutmasına gerek kalmamıştır.*” (Ö3) ve “*Söz verdiği bir kurbağa olduğu için onu beğenmemiş ve sözünü tutmamıştır.*” (Ö11) şeklinde gerekçeler sunmuştur. Bu noktada öğrencilerin çoğunun cevapları; okunan masala odaklanabilme (özenli düşünme), konuşmalarının kısa ve doğrudan konuyla ilgili olması (yaratıcı düşünme) ve nedenler sunabilmeleri (eleştirel düşünme) ile ilgili olup dört temel düşünme becerisinden üçünün bazı özelliklerini yansıttığı söylenebilir (Tablo 2.1.). Bunun yanı sıra aşağıdaki diyalogda, Ö1’in ve Ö4’ün birbirlerinin fikirlerine ve isimlerine atıfta buldukları, karşı görüşlere arkadaşça karşılık verdikleri ve birbirlerini anlamaya çalışarak bir uzlaşma noktasına ulaşabildikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu tutumu, işbirlikli düşünme becerisinin özelliklerini yansıtmaktadır. Ayrıca, Ö1’in diyalogun başında “*Onunla yatmak istemiyor. Yemek yemek istemiyor. Oynamak istemiyor kurbağa olduğu için.*” sözleriyle düşüncelerini ifade ederken; sonunda ise “*Prenses de ona bir iyilik yaparsa tam olurdu.*” sözleriyle düşüncelerini tamamlaması; düşüncelerini değiştirmeye açık olduğunu da göstermektedir. Fikirlerini ve

davranışlarını değiştirmeye açık olma durumu da özenli düşünme becerisinin *açık olma/esnek olma* özelliği ile ilgilidir.

- Ö1: Onunla yatmak istemiyor. Yemek yemek istemiyor. Oynamak istemiyor kurbağa olduğu için.
- Öğretmen: Peki o zaman kurbağanın sunduğu teklife neden tamam dedi?
- Ö1: Çünkü topuna kavuşmak istedi.
- Ö4 (Ö1'e yönelerek): Kurbağa dedi ya, benimle yatağımı paylaşacaksın, yemeğini paylaşacaksın, oyun oynayacaksın diye. O da tamam dedi. Prensesin topunu almaya gitti. Prensesin topunu verdi. Prenses de ona iyilik yapsaydı daha iyi olurdu.
- Ö1: Olurdu tabi. Ö4'ün dediğine katılıyorum.
- Ö4: Kurbağa ona altın topunu vererek iyilik yapıyor. O da kurbağaya iyilik yapsa.
- Ö1: Prenses de ona bir iyilik yaparsa tam olurdu.

Tartışma sürecinin devamında yaşanan aşağıdaki diyalogda ise eleştirel ve işbirlikli düşünme becerilerinin yansımaları görülebilmektedir.

- Öğretmen: Kurbağanın yaptığı iş ile karşılığında prensesden istediği şeyler birbirine denk midir?
- Ö11: Denk değil. Kurbağa sadece ona topunu verdi ama o sürekli prensesin yanında kalmak istiyor. Bu ikisi aynı şey değil.
- Öğretmen: Eğer denk değilse ve kurbağa fazla istekte bulunuyorsa, kurbağa prensesi kullanıyor der misiniz?
- Ö11: Kurbağa bir tane iş yaptı. O da bir tanecik bir şey istemeli.
- Ö2: Hayır kullanmıyor.
- Ö9: Prensesin topu değerli olabilir. Karşılığında da bu kadar istek olabilir.
- Ö2: Kurbağa kullanmıyor ama prenses kullanıyor.
- Ö9: Ben de prensesin kurbağayı kullandığını düşünüyorum. Çünkü prenses yalan söylüyor topu için.

“Eleştirel düşünme, önyargıların, varsayımların, sunulan her türlü bilginin sınındığı ve değerlendirildiği; farklı yönlerinin ve sonuçlarının tartışıldığı ve sonunda bir karara varmayı hedefleyen bir düşünce biçimidir” (Argüden, 2007, akt. Söylemez, 2016, s. 675). Ö9 kurduğu cümlede, topun sudan alınmasının basit bir eylem olduğu yargısına karşılık prensesin topunun çok değerli olduğu ile ilgili bir varsayımda bulunuyor. Bu varsayımdan hareketle değerli topuna karşılık her türlü istekte bulunulabileceği kanısına varıyor. Kendisinin ya da diğerlerinin düşüncelerinin nedenleri üzerine düşünmesi ve bu düşünceleri değerlendirmesi eleştirel düşünmenin bir gereğidir. Ayrıca, Ö9 ile Ö2'nin Ö11'in ortaya koyduğu fikre karşı sundukları düşünce üzerinden birbirlerinin görüşlerini yapılandırmaya yardım ettikleri, söylenmek istenenin açık ve anlaşılır olması için gerekçelendirmeler yapmaları ve ortak bir karara varmaları da işbirlikli düşünme becerisini yansıtmaktadır.

Öğretmen “Yardım teklifini ve bunun sözleşmesini tek başına ortaya koyan kurbağa olduğuna göre acaba kurbağa sanıldığı kadar güçsüz mü?” sorusuyla tartışmayı devam ettirmiştir. Sınıftan “güçlü, güçsüz” şeklinde seslerin yükselmesinin ardından öğretmen “Güçsüz olduğu için mi yoksa güçlü olduğu için mi bu kadar çok istekte bulunuyor?” sorusuyla tartışmayı derinleştirmek istemiştir. Ancak, Ö4’ün “Altın topu mesela güçsüz olsa taşıyamaz. Belli ki güçlü, altın topu taşıdı.” yanıtı ile Ö1’in (Ö4’e yönelerek) “Belki de altın topu hafiftir.” yanıtları öğrencilerin kavramsal becerilerindeki yetersizliğini göstermiştir. Daha önce dördüncü felsefe etkinliğinde de gözlenen kavram bilgisi yetersizliği bu etkinlikte güçlülük-zayıflık kavramları üzerinden kendini göstermiştir. Öğrenciler bu iki kavramın akla gelen ilk anlamlarından hareketle düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmenin çabalarına rağmen kastedilen diğer anlamları çocuklar tarafından algılanamamıştır. Bu durum da tartışma sürecinin olumsuz etkilenmesine ve konuya ilişkin tartışmanın derinleşememesine neden olmuştur. Dolayısıyla akıl yürütme becerileri sergilenememiştir.

Sürecin devamında hikâyenin bir kısmı daha okunur ve çocuklara “Prenses neden babasının sözünü dinlemiş?” sorusu yöneltilir.

*Akşam olduğunda kral ve ailesi sofraya oturmuşlar. Tam o sırada kapıdan bir vıraklama sesi duyulmuş. Kral ‘Kim o?’ diye sorunca prenses babasına olanları anlatıp kurbağaya verdiği sözü söylemiş. Kral ‘Söz sözdür kızım, kurbağayı soframıza davet etmeliyiz.’ demiş. Prenses bu durumdan hiç hoşnut olmasa da babasının sözünü dinlemiş.*

“Söz dinlemek, kimin sözünün ne ölçüde dinleneceği sorusuyla karşımıza çıkar. Çocukların eğitiminde onlardan hem söz dinlemeleri hem eleştirel ve yaratıcı olmaları beklenir” (Özdemir, 2021, s. 183). Aşırı söz dinleyen bir çocuk olunması itaatkarlığa yol açabileceği gibi çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini de olumsuz etkileyebilir. Öğretmenin sorduğu soruya öğrencilerden gelen yanıtlara bakıldığında; “Babasını seviyor, kırmak istemiyor.” (Ö10), “Babası olduğu için onun sözünü dinler.” (Ö5), “Başkalarının, yabancıların sözünü dinlememeliyiz ama ailemizden birinin sözünü dinlemeliyiz.” (Ö1) gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak bu cevaplar alınırken öğrencilerin akıllarına geleni söz almadan söyledikleri, diğer arkadaşlarının açıklamalarını dinlemeden söze dahil olmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Bu durum özenli düşünme becerisinin saygılı olma niteliği ile örtüşmemektedir.

Öğretmenin “Sokaktaki herhangi bir büyüğünüzün de söylediği sözü tutar mısınız?” sorusuna öğrencilerden Ö2’nin “Evet tutarım. Mesela biri sakat ‘şunu al’ derse yardım ederim.”, Ö1’in “Başkalarının sözünü dinlersek, ‘Al şu çikolatayı ye.’ der. Belki içinde ilaç falan bir şey vardır.” ve Ö9’un da “Bir büyüğümüz ‘Oğlum bakkaldan ekmek al gel.’ derse ben

onu alır gelirim. Söz dinlemek budur.” şeklinde verdikleri cevaplara bakıldığında, çocukların soruyu gündelik hayatlarındaki deneyimleriyle ilişkilendirerek yanıtladıkları görülmektedir. Düşüncelerin yaşamla bağlantılı örnekler vererek ifade edilmesi, yaratıcı düşünme becerisinin gerçeklik özelliği ile ilgilidir.

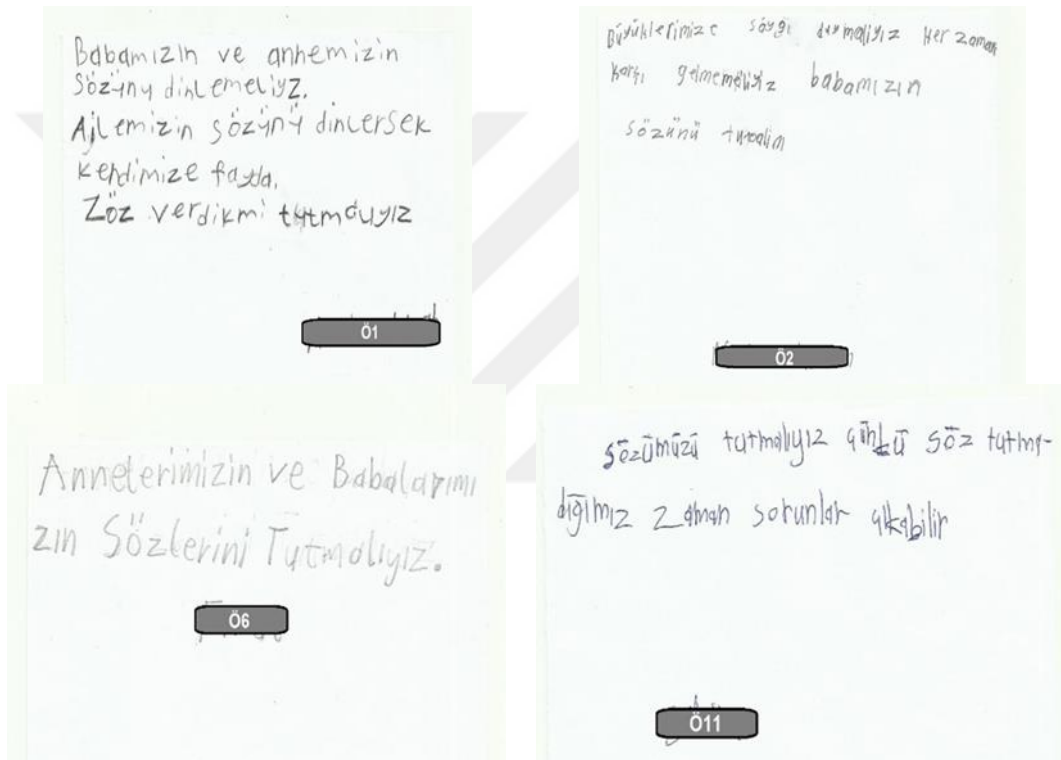
Ardından hikâyenin devamı okunur.

*Yemek bittikten sonra prenses odasına gitmek üzere masadan kalkmış. Kurbağa ‘Ben ne olacağım?’ diye vıraklamış. Kral prensese dönerek ‘Kızım verilen sözlerle ilgili söylediklerimi umarım unutmamışsındır.’ demiş. Bunun üzerine prenses kurbağayı alıp odasına götürmüştü. Kurbağa prensese ‘Birlikte uyumalıyız.’ demiş. Prens isteksiz bir şekilde kurbağayı alıp yastığına koyunca kurbağa birden yakışıklı bir prens dönüşmüştü. Prens şaşkınlık içinde ne olduğunu anlamaya çalışırken prens ‘Korkma, bir cadı beni büyü yaparak kurbağaya dönüştürmüştü ve ancak bu büyüü bir prenses bozabilirdi. Artık bir kurbağa değilim, arkadaş olabiliriz.’ demiş.*

Hikâyenin kalan kısmının okunmasının ardından öğretmenin yönelttiği “Prens için kötü olan bir durum, iyi bir duruma dönüştü der misiniz?” sorusuna öğrencilerin çoğu gerekçeler göstererek, ilişkili çıkarımlarda bulunarak yanıtlar vermişlerdir. Örneğin Ö6’nın “Kurbağa eve gelmemiş olsaydı hala öyle kalacaktı. Ama geldi, prens dönüştü. Bu prenses için iyi bir duruma dönüştü çünkü onunla arkadaş oldular.” tümcesi, hikâyede yaşanan olayın prenses için neden iyi bir duruma dönüştüğünün gerekçesine yer vererek eleştirel düşünme becerisini (akla uygunluk: gerekçeler sunmak.) ve yaratıcı düşünme becerilerinden varsayımsal düşünmeyi (eğer kurbağa eve gelmemiş olsaydı, o zaman hala öyle kalacaktı.) yansıtmıştır. “Varsayımsal düşünme, felsefenin mantıksal ve bir o kadar da yaratıcı bir düşünme biçimi olduğunun altını çizer” (Worley, 2021, s. 27). “Yaratıcı düşünme hayal gücüne dayanır ve pek çok olası yanıt, çözüm, yol ve fikir sunar” (Üstündağ, 2009, s. 96). Bununla birlikte yanıtların özgün olmadığı, birbirlerini tekrar eden ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum, yaratıcı düşünme becerisinin özgünlük özelliği ile çelişmektedir. Farklı bakış açılarının keşfedilememesi ve düşünce çeşitliliğinden yoksun olunması, içinde yeniliği ve özgün fikirler geliştirmeyi barındıran yaratıcı düşünme becerisinin çocuklarda tüm yönleriyle var olmadığı şeklinde yorumlanabilir. “Yaratıcı düşünme becerisi, var olan bir fikir veya ürünü farklı bir bakış açısıyla ya da düşünme şekliyle değiştirip geliştirebileceği gibi, eşsiz fikirler veya ürünler ortaya koyabilmeyi de ifade eder. Ayrıntıları fark etme, zenginleştirme, benzersiz olma, farklı açılardan bakabilme gibi alt becerileri kapsar” (Küçüktepe, 2010, akt. Kayaalp, 2021, s. 24-25).

## Değerlendirme

Öğretmen “Bu tartışma sonucunda vardığınız sonuçlarla ilgili bir tümce kurmanızı istiyorum. Söz vermek ve söz dinlemek üzerine birer tümce kurar mısınız?” sorusuyla değerlendirme çalışmasını başlatır. Küçük kağıtlara yazılan tümcelere bakılarak tartışma sürecinde sunulan fikirlerin açığa çıkıp çıkmadığı analiz edilir. Yazma çalışması için verilen sürenin ardından çocuklar küçük kağıtlara “Verdiğimiz sözü tutmalıyız.”, “Büyüklerimizin sözünü dinlemeliyiz.” şeklinde yanıtlar verir. Verilen yanıtlardan birkaçına Resim 4.2’de yer verilmektedir.



Resim 4.2. Ö1, Ö2, Ö6 ve Ö11'e ait yazma çalışması örnekleri

“Kişinin bir konu üzerine odaklanması ile beyinde yaratıcı eylem başlar. Konuyla ilgili olarak bellekteki kayıtlar değerlendirilir, bilgi toplanır, bunlar amaca uygun bir şekilde düzenlenir ve değerlendirmeler yapılır. Bu süreçlerin sonucunda çözüm aniden bireyin zihninde ortaya çıkar” (Aslan, 2001b, akt. Tok, 2008, s. 88). Söz vermek ve dinlemek üzerine yapılan bu felsefe etkinliğinde de öğrencilerin tartışmanın odağında kalarak, ilgisiz konulara girmeyerek tartışma sürecindeki fikirlerini yansıtan görüşleri hakkında bilgi verdikleri görülmektedir. Bu durum da öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin özelliklerinden konuyla ilgili olma özelliğini yansıtmaktadır.

#### 4.1.10. Onuncu Eylem Planının Uygulanması ve Düşünme Becerilerine Katkısı

Tablo 4.14, onuncu hafta öğretim etkinliği uygulama planını göstermektedir.

**Tablo 4.14.** Onuncu hafta öğretim etkinliği uygulama planı

| 10. Hafta Eylem Planı      |  |
|----------------------------|--|
| <b>Ders</b>                | Hayat Bilgisi  |
| <b>Süre</b>                | 40' + 40'  |
| <b>Kavram(lar)</b>         | Zorbalık ve güç.   |
| <b>Sınıf Düzeyi</b>        | 3  |
| <b>Kazanım</b>             | “HB. 3.1.1. Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder.”<br>“HB. 3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.”<br>“HB. 3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder.”<br>“HB. 3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar.”<br>“HB. 3.4.5. Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.”<br>“HB. 3.4.6. Günlük yaşamında güvenliği tehdit eden bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.” |
| <b>Araç-Gereçler</b>       | Eric Carl’ın yazarı olduğu <i>Huysuz Uğurböceği</i> adlı hikâye kitabı   |
| <b>Yöntem ve Teknikler</b> | Beyin Fırtınası, küçük grup tartışması, soru-yanıt tekniği.  |
| <b>Hazırlık</b>            | Çocuklardan “Zorbalık nasıl görünür?” sorusu üzerine düşünmeleri ve hayal etmeleri istenir. Bir sürelik sessizliğin ardından çocuklardan süreç içerisinde yaşadıklarını ve gözlerinin önüne gelen görselleri ifade etmeleri beklenir.  |
| <b>Tartışma</b>            | “Huysuz Uğurböceği” adlı hikâye okunur ve sorular yöneltilir.  |
| <b>Değerlendirme</b>       | Çocuklardan tartışma sürecinden elde ettikleri en önemli kazanımın ya da çıkarımın ne olduğunu birkaç tümceyle ifade etmelerini istenir. Bu ifadeler düşünme becerileri açısından değerlendirilir.   |

**Kaynak:** Özdemir (2021, s. 129-138)

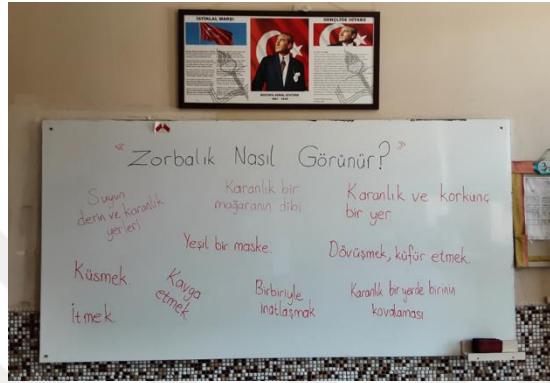
#### Hazırlık

Yazı tahtasına ‘Zorbalık nasıl görünür?’ sorusu yazılır. Herkesten birkaç dakika sessiz kalmaları istenir ve zorbalık sözcüğünü duyduklarında gözlerinin önüne nasıl bir görüntü ya da imge geldiğini düşünmeleri söylenir. Ardından sessizliğe son verilir ve çocuklardan gözlerinin önüne gelen görüntüleri paylaşmaları istenir. Bu çalışmada hem zorbalığın ne olduğuna dair varsayımlar hem de zorbalıkla ilintili kavramlar açığa çıkarılması amaçlanır. Söylenenler tahtaya not edilirken öğrencilerin duygusal, zihinsel ve ruhsal süreçlerini harekete geçirmek için bu görüntülerin neler içerdiği birlikte analiz edilir.

- Ö7: Mavi sular var. Mavi suyun derinliği, karanlık yerleri geldi gözümün önüne.  
Ö4: Karanlık bir mağaranın dibi.  
Ö1: Her yerde zorbalık olabilir. Arkadaşlarım beni korkuttuğu zaman zorbalık olur. Birini korkutmak.  
Ö2: Karanlık bir yer var ve korkunç.  
Ö12: Yeşil bir maske geldi gözümün önüne.  
Ö1: Dövüşmek, zorbalık. Öğretmenim bir de küfretmek zorbalıktır.  
Ö9: Bir yerde iki kişi var. Küsüyorlar birbirlerine, yani küsmek zorbalık.  
Ö6: Kavga etmek.

- Ö7: Tartışmak. Mesela sen benden bir şey rica ettin yani oynayalım diye. Ben dedim yok oynamam filan dedim. Sen hadi hadi oynayalım dedin. Sen bana dadandın ben de sana dadandım öyle tartıştık birbirimizle.
- Öğretmen: İki kişinin birbiriyle inatlaşması diyebilir miyiz bu anlattığına?
- Ö7: Evet.
- Ö10: Karanlık bir yer var ya. Oraya iniyorum. Biri beni kovalıyor.
- Ö11: İtmek.

Öğretmen sınıf tahtasını öğrencilerden gelen paylaşımlarla doldurur. Fotoğraf 4.14, zorbalık kavramına ilişkin öğrencilerin akıllarında yer eden ifadeleri göstermektedir.



Fotoğraf 4.14. Zorbalık kavramına ilişkin ifadeler

Öğretmen ardından bunlar üzerine biraz konuşalım der ve “Zorbalıkla ilgili neden gözlerinizin önüne bu kavramlar geldi?” sorusunu sorar. Çocukların bu soruyu cevaplandırırken daha çok fiziksel ve sözel zorbalıktan bahsettikleri ve gerçek yaşamla bağlantılı örnekler üzerinden yanıtlar verdikleri görülmektedir. Yaşamla bağlantılı örnekler vermek yaratıcı düşünme becerisinin gerçeklik özelliği ile ilgilidir. Ö1’in “Dövüşüyorlar ya. Dövüşmeden konuşarak da halledebilirlerdi. Dövüş varsa orada zorbalık vardır. Konuşma olursa zorbalık olmaz.”, Ö7’nin “Şimdi ben yolda gidiyorum. Bir kişi bana bilerek kötü söz söyledi. Ben de dedim ki ona ‘Kötü söz sahibine aittir. Seni aldırmiyorum.’ dedim. Ama içimdeki his ‘O sana kötü söz söylüyor sen de ona kötü söz söyle.’ dedi. Ben de zorla ona kötü söz söyledim. O zaman ben zorla küfredmiş oluyorum. İşte o zaman o bana zorbalık yapmış oluyor.” ve Ö2’nin “İtmek, bir başkasını ittirmek zorbalık yapmaktır.” ifadeleri çocukların zorbalık kavramına ilişkin gündelik yaşantılarını yansıtan örnekler olarak verilebilir.

## Tartışma

Öğretmen güç ve zorbalık üzerine bir hikâye okuyacağını söyler. Bu hikâyenin başlığının “Huysuz Uğurböceği” olduğunu belirterek hikâyeyi okur.

### Huysuz Uğurböceği

*Sabah saat beşte güneş doğdu. Sol taraftan sevecen uğurböceği, sağ taraftan huysuz uğurböceği uçarak geldi ve ikisi de bir yaprağın üzerine kondular. Yaprak bitlerini yemek üzere kahvaltıya oturdular. “Günaydın” dedi sevecen, “Git buradan, bu yaprak bitlerini ben yemek istiyorum.” dedi huysuz. “Paylaşabiliriz.” dedi sevecen. “Hayır, hepsi benim! Yoksa benimle kavga mı etmek istiyorsun?” dedi huysuz. “İlle de istiyorsan neden olmasın?” dedi sevecen. Huysuz geri adım attı, “Benimle kavga etmek için yeterince büyük değilsin! dedi. “Peki, o zaman sataşmak için neden daha büyük birini bulmuyorsun?” diye sordu sevecen. “Bulurum elbette, görürsün sen gününü!” diye bağırdı huysuz ve uçarak uzaklaştı.*

Ardından öğretmen “Huysuz uğurböceğinin davranışı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusunu yöneltir. Öğrencilerin hepsi bu soruya yanıt vermek için derse katılım sağlar. Birkaç öğrencinin değil, herkesin aktif olması ve herkese söz hakkı verilerek tartışmaya eşit şekilde katılımlarının sağlanması işbirlikli düşünme becerisinin *katılım* özelliğini göstermektedir. Öğrencilerden gelen yanıtlar daha çok huysuz uğur böceğinin haksız olduğuna ve sevecen uğurböceğine zorbalık yapıldığına yöneliktir. Bu durum çocukların hikâyeye odaklandıklarını ve hazırlık çalışmasındaki etkinlik ile hikâye arasında ilişki kurarak yorumlayabildiklerini göstermektedir. Çocukların ilişkili çıkarımlarda bulunabilmesi yaratıcı düşünme becerisinin *pratik/amaçlılık* özelliğini yansıtmaktadır. Çünkü *pratik/amaçlılık* bir önceki görüşle/görüşlerle ilgili çıkarımlarda bulunmak olarak ifade edilmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

Sürecin devamında “Zorbalık nedir?” sorusu öğrencilere sorulur. O günkü felsefe etkinliğine verilen arada kız öğrencilerden birkaçı sınıfta bulunan bir diğer kız öğrenciyi teneffüsten sınıfına geldiğinde yerine oturmasına engel olarak o öğrencinin üzülüp ağlamasına sebebiyet vermiştir. Zorbalığı gerçekleştiren öğrencilerden biri olan Ö7 bu soruya “Biz sınıfa girerken Ö11’in önüne geçtik, yolunu kestik. Bu bir zorbalık. (Sınıfın arka tarafını göstererek) Oraya gitti ağladı ama yazık.” tümcesiyle kendi duygu ve düşüncelerini dürüstçe ifade etmiştir. Deneyimlerini ve inançlarını açıkça dile getirmek özenli düşünmenin *dürüst ve cesur olma* özelliği ile ilgilidir. Bu konuya ilişkin Rehber Öğretmen de 07.06.2022 tarihli günlüğünde “Teneffüs esnasında yaşanan akran zorbalığı konunun onlar için anlamlandırmasını sağladı.” ifadelerine yer vermiştir.

Daha sonra hikâyenin devamı okunur.

*Huysuz uğurböceği saat altıda bir yaban arısıyla karşılaştı. “Hey sen! Kavga etmek ister misin?” “İlle de istiyorsan.” diye yanıt verdi yaban arısı iğnesini göstererek. “Yok yok, sen yeterince büyük değilsin.” dedi ve oradan hızla uzaklaştı huysuz uğurböceği.*

*Saat yedide geyik böceğiyle karşılaştı, onun kocaman çenesini görünce uzaklaştı.*

*Saat sekizde peygamber devesiyle karşılaştı, onun uzun ön bacaklarını görünce uzaklaştı.*

*Saat dokuzda serçeyle karşılaştı, onun sivri gagasını görünce uzaklaştı.*

*Saat onda istakozla karşılaştı, onun kısıkaçlarını görünce uzaklaştı...*

*En sonunda balıyla karşılaştı ve onun kuyruğunu sallamasıyla birlikte şaplağı yedi ve denizin üzerinden savrulurak karaya doğru sürüklendi.  
Akşam saat altıda başladığı yere, yani yaprağın üzerine geri dönmüş oldu. Islak, yorgun ve aç şekilde...*

Öğretmenin “Bu durumda sevecen uğurböceği huysuz uğurböceğine nasıl davranır?” sorusuna Ö9 “İyi davranır. Çünkü huysuz uğurböceği cezasını çekti.”, Ö12 “İyi davranır. Çünkü o onunla yemek yemeyi istiyordu. Sevecen olan ona iyi davranıyordu ama huysuz olan ona kötü davranıyor.” tümcelerini belirtmişlerdir. Verilen yanıtlarda öğrencilerin fikirlerini gerekçeleriyle sunduğu görülmektedir. Siegel’e (1990; akt: Yılmaz Özelçi, 2012) göre eleştirel düşünme, gerekçelerin akla uygun olacak şekilde ifade edilmesi, tüm konuşulanların dikkate alınarak ve kanıtların tartılarak değerlendirilmesidir. Konuşulanları, anlatılanları dikkate alarak, açıklamalarında nedenselliğe dayalı olarak öğrencilerin ‘İyi davranır’ kararına varmaları, eleştirel düşünme becerisinin var olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca, aynı soruya Ö2’nin “İyi davranır. Diğer hayvanlarla yaşadıklarından çok korktu. Ona belki yardım etmezler diye hissetti.” ve Ö1’in “İyi davranır. Çünkü kendinden büyük kimselerle dövüşmeye gitti ama onlar güçlü çıktı. Korktu ve onlardan kaçtı.” şeklinde verdiği yanıtlarda, huysuz uğurböceğinin yaşamış olabileceği hisler üzerine empatik bir yaklaşım sergilemişlerdir. “Empatik düşünme, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak yaşadığı durumu içselleştirip onu anlamaya çalışmasıdır. Empatide başlıca iki öge vardır: bunlar bilişsel ve duygusal öğelerdir. Empatinin bilişsel yönüyle kastedilen, *karşısındakinin ne hissettiğini anlamak*, duygusal yönüyle kastedilen ise *karşısındakinin ne hissettiğini hissetmektir*” (Gladstein, 1983, akt. Dökmen, 1988, s. 158). Lipman (2003, s. 271) “Özenli düşünmenin özelliklerini takdir edici (kadirşinas) düşünme, aktif düşünme, duygusal düşünme, kurallı düşünme ve empatik düşünme olarak belirlemiştir.” Özenli düşünmenin bir anlamı da başkalarının duygularını, hissettiklerini, anlayarak o kişilerin penceresinden hayata bakmaya çalışmaktır (Ünal, 2021). Buradan hareketle örnek tümceleri verilen Ö2 ve Ö1’in empatik düşünme özelliği ile özenli düşünme becerisini sergiledikleri söylenebilir.

## **Değerlendirme**

Çocuklardan tartışma sürecinden elde ettikleri en önemli kazanımın ya da çıkarımın ne olduğunu birkaç tümceyle yazılı olarak ifade etmeleri istenir. Yazılı ifadeler incelenirken tartışma sürecindeki fikirlerden ne ölçüde yararlandıkları ve düşünme becerilerini ne ölçüde yansıtabildikleri değerlendirilir. Grafik 4.4, tartışma sürecinde öğrencilerden elde edilen çıkarımları göstermektedir.



**Grafik 4.4.** Tartışma sürecinde elde edilen çıkarımlar

Grafik 4.4.'e göre öğrencilerin zorbalık kavramını daha çok fiziksel ve sözel şiddetle eşleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları yazılı ifadelerde, tartışma sürecinde konuşulandan ve gündelik yaşantılarından yola çıkarak bu çıkarımlarda buldukları anlaşılmaktadır. Ö10'un "*Ö7, Ö11'e vurmasaydı Ö11 ağlamazdı. Ö7 zorbalık yapmış oldu.*" ifadesi, öğrencilerin çıkarımlarına durumla örtüşen örnekler verebildiklerini göstermektedir. Çocukların yaşamla bağlantılı örneklendirmeler verebilmesi yaratıcı düşünme becerisinin gerçeklik özelliğini yansıtmaktadır (Tablo 2.1).

#### 4.2. Eylem Planlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Çocuklar için felsefe (ÇİF) pedagojisine uygun olarak hazırlanan ve uygulanan her öğretim etkinliğine ilişkin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, ÇİF dersine karşı tutumlarını, ÇİF'in kendilerine ve arkadaşlarına etkisini sorgulamak amacıyla yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Görüşmelerde kullanılan sorular şunlardır:

- Bu öğretim etkinliğini nasıl tanımlarsın (etkinlikte ne oldu)?
- Bu öğretim etkinliğine ilişkin olarak en çok hoşlandığın şey ne oldu? Neden?
- Bu öğretim etkinliğine ilişkin olarak hiç hoşlanmadığın şey ne oldu? Neden?
- Bu öğretim etkinliği ile en önemli kazanımın ne oldu? Açıklar mısın?
- Bu öğretim etkinliği ile ilgili en çok sevdiğin tartışma hangisi oldu? Neden?
- Bu öğretim etkinliği esnasında sınıfta gerçekleştirilen diyaloglar/tartışmalar günlük yaşamını da etkiledi mi? Nasıl?
- Bu öğretim etkinliğini bir arkadaşına anlatman gerekseydi, etkinlikle ilgili ne söylerdin? Neden?
- Bundan sonra da sınıfta bu tür etkinliklerin olmasını ister misin? Neden?

Tablo 4.15, çocuklar için felsefenin ne olduğuna dair öğrenci görüşlerini sunmaktadır.

**Tablo 4.15.** ÇİF etkinliğinin ne olduğuna dair öğrenci görüşleri

| <i>Tema</i>            | <i>Görüşler</i>                               |
|------------------------|---|
| <i>ÇİF'i tanımlama</i> | Sorular sorulup cevaplar verilen bir etkinlik |
|                        | Hikâye okunup üzerine konuşulan bir etkinlik  |
|                        | Tartışılan bir etkinlik                       |
|                        | Oyunlar oynanıp eğlenilen bir etkinlik        |
|                        | Bir şeyler öğrenilen bir etkinlik             |

Aşağıda, bu temayla ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları paylaşılmaktadır:

- “Çok iyi oldu. Tartıştık, konuştuk. Çocuklar için felsefe iyi bir şey. Bir şeyler öğreniyoruz.” (Ö9 / 1. Öğretim Etkinliği)
- “Sen soru soruyorsun biz de konuşuyoruz, cevaplıyoruz. Oradan biri el kaldırıyor, ‘Arkadaşıma bir şey söyleyebilir miyim?’ diyor. Onun üstüne aklımıza gelen cümleleri söylüyoruz.” (Ö2 / 1. Öğretim Etkinliği)
- “Sen bize hikâye okudun. Sonra söz hakkı aldık konuştuk. Arkadaşlarım söz hakkı aldı onlar da konuştu, biz de konuştuk. Hikâye çok güzeldi.” (Ö6 / 3. Öğretim Etkinliği)
- “Arkadaşlarımızla konuştuk. Sorulara cevap verdik. Bizi videoya çektiler. Biz konuştuk. Herkes sorulara cevap verdi. Herkes elini kaldırdı. Herkes gibi sen de konuştun.” (Ö6 / 4. Öğretim Etkinliği)
- “Etkinlikte söz alarak konuşuyoruz. Birbirimizi dinliyoruz. Bazı arkadaşlarımız konuşmuyor. Herkes konuşmayınca ben de iyi olamıyorum.” (Ö4 / 4. Öğretim Etkinliği)
- “Düşündük, düşünüp sorular sorduk. Cevaplama yapanlara da sorular sorduk. Cevaplar söyledik. Düşündük. Konuştuk sorular ve konu hakkında.” (Ö10 / 5. Öğretim Etkinliği)
- “Sen bize hikâye okudun. Biz de dinleyip, anladık. Sonra bize birçok kâğıt verdin. Onlarda resimler vardı. Sonra tahtaya o resimleri yapıştırdık. Sonra sen sorular sordun, biz de neden oralara yapıştırdığımızı söyledik.” (Ö5 / 8. Öğretim Etkinliği)

Bu görüşler incelendiğinde, öğrencilerin uyarıcıya (hikâyeye) odaklandıkları, üzerine düşündükleri ve konuya ilişkin sorulara sorulara yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bu durum, özenli düşünme becerisinin *özenli olma/odaklanma* özelliğini yansıtmaktadır. Öğrenciler ayrıca parmak kaldırıp söz alarak konuştuklarını ve birbirlerini dinlediklerini ifade etmişlerdir. Bunu yaparken de olabildiğince herkesin konuşma gayreti içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu tutum ve davranışlar işbirlikli düşünme becerisinin *teşvik etme* özelliğini; özenli düşünme becerisinin de *saygılı olma* özelliğini yansıttığı söylenebilir.

Tablo 4.16, öğrencilerin ÇİF etkinliklerinde en çok hoşlandıkları hususları göstermektedir.

**Tablo 4.16.** ÇİF etkinliklerinde en çok hoşlanılan hususlar

| <b>Tema</b>                               | <b>Görüşler</b>                  |
|---|----------------------------------|
| <b>Etkinliğe dair hoşlanılan hususlar</b> | Hikayeleri dinlemek              |
|   | Soru sormak ve cevaplamak        |
|   | Oyun oynamak                     |
|   | Tartışmak                        |
|   | Konuşmak, aklına geleni söylemek |
|   | Yeni şeyler öğrenmek             |

Aşağıda, bu temayla ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları paylaşılmaktadır:

- “En çok hoşlandığım soru sormak ve oyun oynamak. Çünkü sorular sorunca tartışmaya başlıyoruz, hoşuma gidiyor.” (Ö9 / 1. Öğretim Etkinliği)
- “Soru sorup cevaplamak çok hoşuma gitti. Çünkü konuşuyoruz, aklımıza geleni söylüyoruz.” (Ö3 / 1. Öğretim Etkinliği)
- “Arkadaşlarımın ve benim karşılıklı tartışmalarımız hoşuma gidiyor. Çünkü o bir fikir söylüyor, konuşuyor, karşısındaki de ona bir fikir söyleyip konuşuyor. O benim hoşuma gidiyor.” (Ö2 / 2. Öğretim Etkinliği)
- “Sorular. Yani çok güzel sorular soruyoruz. Normal derslerde öyle sorular sormuyoruz. Sorular sorunca tartışma başlıyor. Felsefe etkinliği çok olsun istiyorum. Çünkü yeni şeyler öğreniyoruz.” (Ö9 / 2. Öğretim Etkinliği)
- “Senin bize hikâye anlatman. Zihnimi geliştirdiği için.” (Ö3 / 4. Öğretim Etkinliği)
- “Hikâye okurken söz alıyoruz ya, en çok ondan hoşlanıyorum. Çünkü hikâye okurken zihnim açılıyor. Ben zaten normalde de hikayeleri ve boyamayı çok seviyorum.” (Ö4 / 4. Öğretim Etkinliği)
- “Soruları cevaplamak hoşuma gitti. Öğretmenim birisi bir şey dedi mi ona karşı gelmek ya da ona katılmak güzel.” (Ö12 / 5. Öğretim Etkinliği)
- “Arkadaşlarımızla tartışmak. Hani öğretmenim biz Ö7’yle çok kavga ediyorduk ya, şimdi etmiyoruz. Bu etkinlikte tartıştığımız için artık etmiyoruz.” (Ö3 / 5. Öğretim Etkinliği)
- “Sizin kitap okumanız, bir de arkadaşlarıma soru sormak. Siz çok iyi kitap okuyorsunuz. Bir de arkadaşlarıma soru sormayı seviyorum. Felsefe etkinliği ile soru sormaya başladım ve çok sevdim.” (Ö1 / 8. Öğretim Etkinliği)

Bu görüşler incelendiğinde, öğrenciler sorgulamaktan, tartışma sürecinde çoklu diyaloglar yaşanmasından ve fikirlerini rahatça, inandıkları doğrultuda ve akıllarına geldiği gibi ifade etmekten hoşlandıklarını söylemişlerdir. Bu durum özenli düşünme becerisinin *dürüst ve cesur olma* özelliğini yansıtmaktadır.

Tablo 4.17, öğrencilerin ÇİF etkinliklerinde hoşlanılmayan hususları göstermektedir.

| <b>Tablo 4.17. ÇİF etkinliklerinde hoşlanılmayan hususlar</b> |                                |
|---|--------------------------------|
| <b>Tema</b>   | <b>Görüşler</b>                |
| <b>Etkinliğe dair hoşlanılmayan hususlar</b>                  | Hikayelerde yaşanan çatışmalar |
|   | Soru sormamak ve cevaplamamak  |
|   | Oturuma oyunla başlamamak      |
|   | Tartışmalarda konuşulmaması    |
|   | Söz almadan konuşulması        |
|   | Hiçbir şey                     |

Aşağıda, bu temayla ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları paylaşılmaktadır:

- “Okula gelmeyen arkadaşlarım etkinliklerimize katılmadı. Sonra grupta olmayan arkadaşlarım ‘Beni de al. Beni de al.’ dediler. Bu hoşuma gitmedi. Çünkü hem gelmiyorlar hem de sonra senin başının etini yiyorlar.” (Ö3 / 1. Öğretim Etkinliği)
- “Arkadaşlarımızın birbirleriyle tartışırken birbirlerine bağırma başlamaları, aynı kavga gibi olması hoşuma gitmiyor. Çünkü böyle tartışmamaları gerekir. Yavaş tartışmaları gerek.” (Ö6 / 2. Öğretim Etkinliği)
- “Birimiz konuşurken diğerinin parmak kaldırmadan konuşması. Öğretmenim biri söz almadan konuşunca konuşan diğer kişinin kafasını karıştırıyor.” (Ö3 / 4. Öğretim Etkinliği)
- “Ö1’in bana ters ters bakışı hiç hoşuma gitmedi. Felsefe etkinliğinde ben ona soruyu sorunca gözleri kötü bakıyor. Öğretmenim ben ona soru soruyorum o da bana düzgünce cevap verse o da bana soru sorsa, o benim hoşuma giderdi. Ama o bana ters ters bakıyordu.” (Ö7 / 5. Öğretim Etkinliği)
- “Arkadaşlarımın tartışmada soru sormamaları, fazla konuşmamaları hiç hoşuma gitmedi. Konuşmazlarsa etkinliği boşuna yapmış oluruz, dersimiz boşa gidiyor, yapmamış oluyoruz.” (Ö1 / 7. Öğretim Etkinliği)

Bu görüşler incelendiğinde, öğrencilerin tartışma esnasında birbirlerine ses yükseltilmesinden, konuşana saygılı davranılmamasından ve sözlerinin kesilmesinden hoşlanmadıkları anlaşılmaktadır. Bu açıklamalar, öğrencilerin özenli düşünme becerisinin *saygılı olma* özelliğini önemsediklerinin ve benimsediklerinin bir göstergesidir. Ayrıca,

öğrenciler çalışma grubunun bir parçası olmanın önemini vurgulayarak herkesin eşit bir şekilde sorgulamaya (tartışmaya) katılması gerektiğinden fakat bazı arkadaşlarının aktif katılım göstermediklerinden yakınmaları işbirlikli düşünme becerisinin *katılım* özelliğini de ön plana çıkarmaktadır. Karşıt fikirler sunulduğunda ya da arkadaşlarına düşünceleriyle ilgili sorular yöneltildiğinde arkadaşça karşılık verilmesi gerektiği de öğrencilerin üzerinde durduğu bir diğer noktadır. Bu düşünce de işbirlikli düşünme becerisinin *arkadaş canlısı* olma özelliğini yansıtmaktadır.

Tablo 4.18, çocuklar için felsefe etkinliklerinin sağladığı kazanımları göstermektedir.

| <b>Tablo 4.18. ÇİF etkinliklerinin sağladığı kazanımlar</b> |                             |
|---|-----------------------------|
| <b>Tema</b>   | <b>Görüşler</b>             |
| <b>Etkinliklerin sağladığı kazanımlar</b>                   | Yeni bilgi edinmek          |
|   | Sorgulama becerisi          |
|   | Problem çözme becerisi      |
|   | Okuma yapmaktan zevk almak  |
|   | Özgüven                     |
|   | Karar verme becerisi        |
|   | Saygılı olmak               |
|   | Kendini ifade etme becerisi |
|   | İnsani değerler             |
|   | Akıl yürütme becerisi       |

Aşağıda, bu temayla ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları paylaşılmaktadır:

- “Bir şeyler öğreniyoruz. Mesela bu felsefe etkinliğinde Zackarina ile Kumkurdu ülkelerinin adına ortak karar veriyorlar. Biz de bir kural yapıyorsak onu beraber belirlemeliyiz.” (Ö9 / 1. Öğretim Etkinliği)
- “Sen sorular soruyorsun, biz konuşuyoruz. Onunla ilgili düşünüyoruz, sana cevaplar veriyoruz. Biri parmak kaldırıyor. Birbirlerine sorular soruyorlar. Onunla ilgili konuşuyoruz. Bu sayede benim aklıma bir şeyler geliyor. Bana soru soruyorlar ya da cevap veriyorlar, ben de bunlar üzerine konuşuyorum.” (Ö2 / 1. Öğretim Etkinliği)
- “Soruların faydası var. Doğru olanın, iyi olanın ne olduğuna karar veriyorum.” (Ö9 / 2. Öğretim Etkinliği)
- “İyi, faydası oldu. Felsefe etkinliği çok güzeldi. Önceden hiç konuşmuyordum, şimdi bazen konuşuyorum bazen konuşmuyorum.” (Ö6 / 3. Öğretim Etkinliği)
- “Bir şeyler öğrendim. Beynimizi açtı. Her gün onları düşünüyorum. Kendi kendime konuşuyorum. Şöyle olur, böyle olur. Bazen etkinlikte çok konuşmadığımda onu kafama takıyorum. Bir sonrakinde ne yapacağıma dair plan yapıyorum.” (Ö3 / 4. Öğretim Etkinliği)

- “Bende tüm dersler kitabı var, ondan sorular çözüyorum. Felsefe etkinliğinde de sorular çözüyoruz. Benim soru çözmeme kolaylaştırdı.” (Ö12 / 5. Öğretim Etkinliği)
- “Faydası oldu, soruları cevaplamaya başladım. Daha rahat sorulara cevap veriyorum.” (Ö11 / 4. Öğretim Etkinliği)
- “Daha çok hikâye okumaya başladım. Çünkü bana hikayeleri daha çok sevdirdi.” (Ö10 / 10. Öğretim Etkinliği)

Bu görüşler incelendiğinde, öğrenciler P4C temelli öğretim etkinliklerinde yeni bilgiler edindiklerini, birbirlerinin sözünü kesmeden düşüncelerini saygıyla dinlemeyi öğrendiklerini, kendilerini eskisinden daha rahat ifade edebildiklerini, yardımlaşma, paylaşma, adaletli davranma, kötü söz söylememe vb. insani değerlere ilişkin daha duyarlı olduklarını, sorulan soruları etraflıca düşünerek farklı çözüm önerileri sunduklarını ve P4C’nin dört temel düşünme becerisini (*eleştirel, yaratıcı, özenli ve dayanışmacı*) daha iyi yansıtabildiklerini ifade eden tümcelere yer vermişlerdir. Ayrıca, tartışma esnasında belirtilen görüşlerle ilgili çıkarımlarda bulduklarını ve hem kendilerinin hem de başkalarının düşünceleri üzerine tekrar tekrar düşünerek bu durumun kendi fikirlerinde değişime sebep olduğunu dile getirmişlerdir. Düşüncelerindeki değişim üzerinden yeniden konuştuklarını ve tartıştıklarını da ifade etmişlerdir. Bu ifadeler bize yaratıcı düşünme becerisinin *pratik/amaçlılık* özelliği ile özenli düşünme becerisinin *açık olma/esnek olma* özelliğinin çocuklarda var olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca, öğrencilerin “*sorular üzerine düşünüyorum*”, “*cevaplar bulmaya çalışıyorum*”, “*kendi düşüncelerimi (doğruyu/yanlış) şekillendiriyorum*” gibi açıklamalara da yer verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin kendi fikirleriyle ilgili aldıkları kararları ve sonuçlarını sorgulayan bir yaklaşım sergilemeleri eleştirel düşünme becerisinin *akla uygunluk* özelliğinin işe koşulduğunu göstermektedir.

Tablo 4.19, çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrencilerin en çok sevdikleri tartışma konularına ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır.

**Tablo 4.19.** ÇİF’de en çok sevilen tartışma konuları

| <i>Tema</i>                                    | <i>Görüşler</i>        |
|--|------------------------|
| <b><i>En Çok Sevilen Tartışma Konuları</i></b> | Ortak karar verme      |
|  | Kurallara uyma         |
|  | İradeli davranma       |
|  | Düşünerek hareket etme |
|  | Adil olma              |
|  | Yardımsaver olma       |
|  | Sözünü tutma           |

Aşağıda, bu temayla ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları paylaşılmaktadır:

- “Babası ile Zackarina’nın tartışması hoşuma gitti. Zackarina’nın babasıyla annesinin belirlediği kurala karşı gelmesi hoşuma gitti.” (Ö2 / 1. Öğretim Etkinliği)
- “Kumkurdu ile Zackarina’nın sahilde kurdukları ülkeye isim verirlerken yaptıkları tartışmayı çok sevdim. İkisi birlikte çalıştıkları için.” (Ö1 / 1. Öğretim Etkinliği)
- “Franklin güçsüz, Ayı’nın takımı güçlü. Bu tartışma en sevdiğim. Çünkü anlamlı bir soruydu.” (Ö2 / 4. Öğretim Etkinliği)
- “Büyük ben büyüğüm daha çok yemem lazım, küçük de ben küçüğüm daha çok yemem lazım diyor. Bu tartışmayı çok sevdim. Tartışmayı biraz sevdim biraz sevmedim. Çünkü küçük haklıydı, küçüklerin büyümesi lazım, adil olan bu.” (Ö12 / 5. Öğretim Etkinliği)
- “Bu oturumdaki tartışmada Ö1, Ö7 ve Ö4’ün tartışması en sevdiğimdi. Çünkü tartışmalarda biraz daha kuvvetli tartıştıkları için, o soru soruyor diğerleri cevaplıyor, diğerleri soru soruyor o cevaplıyor. Onları izlemesi güzel oluyor. O tartışmaya ben de katılmak istedim. Birisini savunmak için ben de katılmak istedim.” (Ö12 / 6. Öğretim Etkinliği)

Bu görüşler incelendiğinde, öğrenciler demokratik bir anlayış çerçevesinde kendisinin de fikirlerinin olduğunu ve dinlenmesi gerektiğini, kendisini de ilgilendiren ortak kararlar alınırken fikrinin alınmasının önemli olduğunu hikayelerden esinlenerek belirtmektedirler. İş birliği içinde ortak aklı kullanarak hareket etmenin işleri kolaylaştırdığını; eşitlik ve adalet kavramlarının birbirlerinden farklı olduğunu, esas olanın adil olmak olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu ifadelerden yola çıkarak öğrencilerin fikirlerini açıkça dile getirmek istemesi özenli düşünme becerisinin *dürüst ve cesur olma* özelliğini yansıtırken bir sorun karşısında ortak aklı kullanarak uzlaşma noktası bulmaya çalışmalarını işbirlikli düşünme becerisinin *kabul etme* özelliğini yansıtmaktadır.

Tablo 4.20, çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin gündelik yaşamlarına olan etkilerine ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır.

**Tablo 4.20.** ÇİF’in günlük yaşama olan etkileri

| <b>Tema</b>                   | <b>Görüşler</b>                            |
|-------------------------------|--|
| <b>Günlük Yaşama Etkileri</b> | Özel yaşam alanına saygı                   |
|                               | Kurallara uyma                             |
|                               | Kavramlara ilişkin farkındalık kazanılması |
|                               | Düşünceli davranma                         |
|                               | Kötü söz söylememe/Kavgaya etmeme          |
|                               | Yardımsız olma/Arkadaşça davranma          |
|                               | Sözünde durma                              |
|                               | İhtiyaçlara göre alma                      |
|                               | Adil davranma                              |

Aşağıda, bu temayla ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları paylaşılmaktadır:

- “Etkiledi. Düşündüm öğretmenim, tartışmaları düşündüm. Daha fazla kitap okumaya karar verdim. Çünkü okumamı geliştirmem için, büyüdüğümde öğretmen de olabilirim.” (Ö9 / 2. Öğretim Etkinliği)
- “Etkiledi. Cesaretli olmalıyız. Bazen yapmak istediklerimizi yapmalıyız.” (Ö1 / 3. Öğretim Etkinliği)
- “Etkiledi. Şimdi İstiklal Marşı’nı okuyacağız. Arkadaşlarım birinci olacağız diye aşağıya fırtına gibi koşuyorlar. Ama düşünceli olan yavaş gider. Çünkü hem öğretmenimiz uyardı hem de hızlı koşarlarsa şap diye düşerler. Bunları düşünmedikleri için hızlı koşuyorlar.” (Ö2 / 3. Öğretim Etkinliği)
- “Oldu öğretmenim. Ben felsefe etkinliğine katılmadan önce kızlarla kavga ettik mi kötü söz söyledim. Okulda felsefe etkinliklerine katıldıktan sonra kötü söz söylemedim, onlarla takılmadım.” (Ö3 / 4. Öğretim Etkinliği)
- “Etkiledi. İhtiyacımız olan şeyleri almamız. Öğretmenim birileri gofret alıyor. Sonra evde kimse yemiyor. Boşa gidiyor. Hem de gofret sevenler almaya gittiklerinde gofret bulamıyorlar. Ayrıca israf olmuş oluyor.” (Ö1 / 7. Öğretim Etkinliği)
- “Etkiledi. Mesela zorba kelimesini öğrendim. Ö7 arkadaşım bana kötü davranmıştı. Yani zorbalık yapmıştı.” (Ö11 / 10. Öğretim Etkinliği)

Bu görüşler incelendiğinde, öğrenciler yaşantıları, tercihleri ve ilgi alanları üzerine yeni kararlar verdiklerini ifade etmektedirler. Daha cesaretli davranmak gibi bazı noktalarda hayata karşı bakış açılarının değiştiğini de ifade etmektedirler. Doğru ve yanlış tercihlerde bulunmanın önemini ve sonuçlarının getirilerini kavradıklarını, buna göre pozisyon almaya başladıklarını dillendirmektedirler. Belki de yaşantılarında var olan ancak farkında olmadıkları kavramları zihinlerinde yapılandırdıklarını ifade etmektedirler. Tüm bu açıklamalar yaratıcı düşünme becerisinin *gerçeklik* özelliğinin yansıması şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.21, ÇİF etkinliklerinin en çok ilgi uyandıran yönlerini göstermektedir.

**Tablo 4.21.** ÇİF etkinliklerinin en çok ilgi uyandıran yönleri

| <b>Tema</b>  | <b>Görüşler</b>                     |
|--|-------------------------------------|
| <b>Etkinliklerin En Çok İlgi Uyandıran Yönleri</b> | Hikayelerin okunması                |
|  | Soruların sorulup cevaplandırılması |
|  | Oyunların oynanması                 |
|  | Eğlenceli olması                    |
|  | Öğretici olması                     |
|  | Tartışma ortamının olması           |

Tablo 4.21'e göre, daha çok hikâye okunması, öğretim etkinlikleri süresince düşündürmeye yönelik eğlendirici oyunlara yer verilmesi ve sorular sorulup bu sorulara sohbet tarzında samimi bir ortamda cevaplar verilmeye çalışılması en çok ilgi uyandıran noktalar olmuştur. Aşağıda, bu temayla ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları paylaşılmaktadır:

- “*Hem eğlenceli hem de zor. Çünkü biraz zorlandım biraz da eğlendim.*” (Ö11 / 1. Öğretim Etkinliği)
- “*Eğlenceli şeyler yapıyoruz, tartışıyoruz, sorular soruyoruz derim. Bir de arkadaşlarımda katılmasını isterdim. Onların da eğlenmesini ve yeni şeyler öğrenmesini isterdim.*” (Ö1 / 3. Öğretim Etkinliği)
- “*Masal anlattı, eğlendirdi, oyunlar oynattı derim. Çünkü oyun oynadığımızda konuştuklarımız aklıma geliyor, eğlendiğim aklıma geliyor. Gülüyorum kendi kendime.*” (Ö10 / 4. Öğretim Etkinliği)
- “*Herkes konuştu, tartıştı. Hepimiz konuşmacı olduk. Ne güzel herkes bir şeyler söyledi, tartıştı. Tartışınca herkes heyecanlanıyor.*” (Ö6 / 6. Öğretim Etkinliği)

Bu görüşler incelendiğinde, öğrenciler eğlenmenin, tartışmanın ve sorular sormanın ÇİF ile oldukça keyifli bir şekilde yapılabildiğine tanıklık ettiklerini ve durumun kendilerini heyecanlandığını belirtmektedirler. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin ÇİF etkinliklerine istekli bir şekilde katıldıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, işbirlikli düşünme becerisinin *katılım* özelliğinin çocuklarda var olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.22, çocuklar için felsefe etkinliklerine devam edilmesinin istenmesine ilişkin sebepleri göstermektedir.

**Tablo 4.22.** ÇİF etkinliklerine devam edilmesinin istenmesine ilişkin sebepler

| <b>Tema</b>  | <b>Görüşler</b>                     |
|--|-------------------------------------|
| <b>Etkinliklere Devamın İstenmesine İlişkin Sebepler</b> | Hikayelerin okunması                |
|  | Soruların sorulup cevaplandırılması |
|  | Oyunların oynanması                 |
|  | Eğlenceli olması                    |
|  | Öğrenmeyi kolaylaştırması           |
|  | Konuşup tartışılabilmesi            |
|  | Düşüncelerini açıkça ifade edebilme |
|  | Çoklu diyalog ortamının sağlanması  |
|  | Zihni açması                        |

Aşağıda, bu temayla ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları paylaşılmaktadır:

- “*İsterim çünkü sorulara cevap veriyoruz. Eğlenceli bir etkinlik. Bir o el kaldırıyor, bir diğeri el kaldırıyor. Keşke her gün olsa, bitmese.*” (Ö2 / 1. Öğretim Etkinliği)

- *“İsterim çünkü felsefe etkinliği çok güzel. Felsefe etkinliğinde güzel olan şey konuşmamız. Konuşmak iyi bir şeydi. Konuştuğumuzda eğleniyoruz.”* (Ö6 / 2. Öğretim Etkinliği)
- *“İsterim tabii öğretmenim, hem de nasıl isterim. Felsefe etkinliği yapınca eğleniyoruz. Okuma yapınca zihnimiz açılıyor.”* (Ö4 / 4. Öğretim Etkinliği)
- *“İstiyorum, çok eğlenceli. Yeni şeyler öğreniyoruz. Normal derslerde daha çok yazı yazıyoruz. Felsefe dersinde konuşup tartışıyoruz.”* (Ö1 / 9. Öğretim Etkinliği)

Bu görüşler incelendiğinde, öğrenciler daha önce adını bile duymadıkları ve hakkında hiçbir bilgi sahibi olmadıkları çocuklar için felsefe etkinliğini çok sevdiklerini ve etkinliklerin devamı konusunda oldukça istekli olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle uyaran olarak verilen hikayeleri çok beğendiklerini ve o hikayelerde yaşanan çatışmalardan ya da insani değerlere ilişkin anlatılanlardan çokça etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Gündelik hayatlarındaki benzer olaylarda da hikayelerden yaptıkları çıkarımları kendi yaşamlarına aktararak tutum ve davranışlarındaki değişiklikleri dile getiren tümceler kurmuşlardır. Bu durum da uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin yaşama dair becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Tüm bunlarla birlikte öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini anlamaya çalışarak arkadaşça tartışma sürecine dahil olmaları; tartışma süreci boyunca birbirlerinin sözünü kesmeden deneyim ve fikirlerini açıkça ifade etmeleri; konuşmalarının sorgulamayla, verdikleri örneklerin yaşamlarıyla ve diğer katılımcıların görüşleriyle ilintili olması; açıklamaya, anlamaya yönelik sorular sormaları ve düşüncelerini değerlendirip gerekçeler göstererek karar vermeleri de işbirlikli, özenli, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimi göstermektedir.

Çocuklar için felsefenin, bireyi nedenler sunmaya, varsayımlarda bulunmaya ve değerlendirmeler yaparak sonuçlar elde etmeye zorlaması; sonuçlara ulaşırken tüm veri ve kanıtları incelemesi; düşünme becerilerinin desteklenmesindeki önemini vurgulamaktadır (Alkın-Şahin ve Tunca, 2015). Çalışmada kullanılan P4C pedagojisine uygun öğretim etkinlikleri öğrencilerin çok boyutlu düşünme becerilerini tetiklediği, öğrencilerin düşünme becerilerindeki gelişimi desteklediği öğrencilerle yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. P4C temelli öğretim etkinlikleri aracılığıyla konuşmanın, tartışmanın ve sorulara cevap vermenin çok verimli olduğunu bir de bunlara eğlenceyi dahil edince karşılığında ÇİF’in çıktığını belirten öğrencilerin süreçten olumlu etkilendiklerini ifade etmek mümkündür.

#### 4.5. Eylem Planlarına İlişkin Öğretmen Gözlemleri

Araştırmacı olarak Sınıf Öğretmeni (SÖ) ve Rehber Öğretmen (RÖ) P4C pedagojisine uygun olarak düzenlenen eylem planlarının uygulanmasına ilişkin gözlemler gerçekleştirmişlerdir. Düşünme becerilerindeki gelişime ait gözlemler “*Sorgulama Becerileri*”, “*Akıl Yürütme ve Kavramsal Beceriler*” ile “*Grup Etkileşimi*” olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Gözlem formunda bulunan soruların tamamı Tablo 2.1’de verilen düşünme becerilerinin özellikleriyle ilişkilendirilmiştir. Gözlem sonuçlarının değerlendirilmesi bu ilişkilendirilme esas alınarak yapılmıştır. Gözlem formunda yer alan sorular ile düşünme becerilerinin özelliklerinin ilişkilendirilmesine Tablo 4.23’te yer verilmektedir.

**Tablo 4.23.** Dört temel düşünme becerisinin özellikleri ile ilişkilendirilmiş gözlem soruları

| Alan                                       | Sorular  | Dört Temel Beceri         |                       |                         |                                   |
|--|--|---------------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------------------|
|  |  | <i>İşbirlikli Düşünme</i> | <i>Özenli Düşünme</i> | <i>Yaratıcı Düşünme</i> | <i>Eleştirel Düşünme</i>          |
| <b>Sorgulama Becerileri</b>                | Çocuklar çeşitli sorular sordular mı?  |                           |                       |                         | Felsefi sorular, Anlaşılabilirlik |
|  | Çocuklar gerekçeler üzerinde düşündüler mi?                                  |                           |                       |                         | Kuşkucu olma                      |
|  | Çocuklar açıklamalar üzerine düşündüler mi?                                  |                           |                       |                         | Akla uygunluk                     |
|  | Çocuklar farklı bakış açılarını keşfediyorlar mı?                            |                           | Açık fikirli olma     |                         | Kabul etme                        |
|  | Çocuklar görüşlerini gerektiğinde yeniden düzenleyebildiler mi?              |                           | Açık olma-Esnek olma  |                         |                                   |
|  | Çocukların görüşleri konuyla mı ilgiliydi?                                   |                           | Özenli olma/odaklanma | Konuyla ilgili olma     |                                   |
| <b>Akıl Yürütme ve Kavramsal Beceriler</b> | Çocuklar görüşlerini açıkça ifade edebildi mi?                               |                           | Dürüst ve cesur olma  |                         |                                   |
|  | Çocuklar önemli ayrımları yapabildi mi?                                      |                           |                       | Tutarlılık              |                                   |
|  | Çocuklar uygun kıyaslamalar yapabildi mi?                                    |                           |                       | Pratik-Amaçlılık        |                                   |
|  | Çocuklar uygun örnekler verebildi mi?  |                           |                       | Gerçeklik               |                                   |
|  | Çocuklar ilişkili çıkarımlarda bulundular mı?                                |                           |                       | Pratik-Amaçlılık        |                                   |
|  | Çocuklar derinlemesine düşünülmüş yargılarda bulundular mı?                  |                           |                       | Akla uygunluk           |                                   |
| <b>Grup Etkileşimi</b>                     | Çocuklar birbirlerini dinlediler mi?   | Duyarlı olma              | Saygılı olma          |                         |                                   |
|  | Çocuklar tartışmaya eşit bir şekilde katıldılar mı?                          | Katılım                   |                       |                         |                                   |
|  | Çocuklar birbirlerine destek oldular mı?                                     | Arkadaş canlısı           |                       |                         |                                   |
|  | Çocuklar karşıt görüşleri ortaya çıkarabildiler mi?                          | Kabul etme                |                       |                         |                                   |
|  | Çocuklar birbirlerinin görüşlerine saygı duydular mı?                        | Arkadaş canlısı           | Açık fikirli olma     |                         |                                   |
|  | Çocuklar kendi düşüncelerine yönelik adil eleştirileri kabul edebildiler mi? |                           |                       |                         | Kabul etme                        |

Sorgulama becerilerine ilişkin gözlem sonuçları Tablo 4.24'te sunulmaktadır.

**Tablo 4.24.** Sorgulama becerilerine ilişkin gözlem sonuçları

|                     | <i>Sorgulama Becerileri</i>           |       |   |       |   |       |   |    |   |    |  |    |   |
|---------------------|---------------------------------------|-------|---|-------|---|-------|---|----|---|----|--|----|---|
|                     | Çocuklar çeşitli sorular sordular mı? |       | Çocuklar gerekçeler üzerinde düşündüler mi? |       | Çocuklar açıklamalar üzerine düşündüler mi? |       | Çocuklar farklı bakış açılarını keşfediyorlar mı? |    | Çocuklar görüşlerini gerektiğinde yeniden düzenleyebildiler mi? |    | Çocukların görüşleri konuyla mı ilgiliydi? |    |   |
|                     | SÖ                                    | RÖ    | SÖ  | RÖ    | SÖ  | RÖ    | SÖ  | RÖ | SÖ  | RÖ | SÖ   | RÖ |   |
| EYLEM PLANLARI (EP) | EP 1                                  | 1     | 1   | 1     | 1   | 1     | 1   | 1  | 1   | 1  | 1  | 1  | 1 |
|                     | EP 2                                  | 1     | 1   | 1     | 1   | 2     | 2   | 1  | 2   | 1  | 1  | 2  | 2 |
|                     | EP 3                                  | 1     | 1   | 1     | 1   | 1     | 1   | 1  | 1   | 1  | 1  | 1  | 1 |
|                     | EP 4                                  | 1     | 1   | 1     | 1   | 2     | 1   | 1  | 2   | 1  | 2  | 2  | 1 |
|                     | EP 5                                  | 2     | 1   | 2     | 2   | 2     | 2   | 2  | 2   | 1  | 2  | 3  | 3 |
|                     | EP 6                                  | 1     | 1   | 2     | 1   | 1     | 2   | 1  | 2   | 1  | 1  | 2  | 2 |
|                     | EP 7                                  | 1     | 1   | 2     | 2   | 2     | 2   | 1  | 1   | 1  | 1  | 3  | 3 |
|                     | EP 8                                  | 1     | 1   | 1     | 1   | 1     | 1   | 1  | 1   | 1  | 1  | 2  | 2 |
|                     | EP 9                                  | 1     | 1   | 2     | 2   | 2     | 2   | 2  | 2   | 1  | 1  | 3  | 3 |
|                     | EP 10                                 | 1     | 1   | 2     | 1   | 2     | 2   | 1  | 1   | 1  | 1  | 3  | 3 |
| Toplam              | 11                                    | 10    | 15  | 13    | 16  | 16    | 12  | 15 | 10  | 12 | 22   | 21 |   |
| %                   | 36,67                                 | 33,33 | 50  | 43,33 | 53,33                                       | 53,33 | 40  | 50 | 33,33   | 40 | 73,33                                      | 70 |   |

1=Bazen, 2=Sıklıkla, 3=Her zaman

Sınıf öğretmeninin (araştırmacının) gözlemine göre, oturumların neredeyse tamamında öğrenciler eleştirel düşünme becerisinin *felsefi sorular, anlaşılabilirlik ve kabul etme* özelliğini bazen, *kuşkucu olma* ve *akla uygunluk* özelliklerini ise sıklıkla sergileyebildikleri söylenebilir. Özenli düşünme becerisinin *açık fikirli olma* ve *açık/esnek olma* özelliklerini bazen yansıtabilmişlerdir. Buna karşılık katılımcıların yaratıcı düşünme becerisinin *konuyla ilgili olma* özelliği ile özenli düşünme becerisinin *özenli olma/odaklanma* özelliklerini her zaman gösterebildikleri anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgularına göre katılımcıların yaratıcı düşünme becerisinin *konuyla ilgili olma* özelliği ve özenli düşünme becerisinin *özenli olma/odaklanma* özelliği dışında diğer becerilerini sıklıkla ya da bazen gösterebilmişlerdir.

Rehber öğretmeninin gözlemine göre ise oturumların neredeyse tamamında öğrenciler eleştirel düşünme becerisinin *felsefi sorular, anlaşılabilirlik ve kuşkucu olma* özelliğini bazen, *akla uygunluk* ve *kabul etme* özelliklerini ise sıklıkla sergileyebildikleri görülmektedir. Özenli düşünme becerisinin *açık fikirli olma* özelliği sıklıkla; *açık/esnek olma* özelliğini ise bazen yansıtabilmişlerdir. Buna karşılık katılımcıların yaratıcı düşünme becerisinin *konuyla ilgili olma* özelliği ile özenli düşünme becerisinin *özenli olma/odaklanma* özelliğini her zaman gösterebildikleri anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgularına göre katılımcıların yaratıcı düşünme becerisinin *konuyla ilgili olma* ve özenli düşünme becerisinin *özenli olma/odaklanma*

özelliğini yansıtabildiklerinde hemfikir olan gözlemcilerin eleştirel düşünme becerisinin *kuşkucu olma ve kabul etme* özellikleri ile özenli düşünme becerisinin *açık fikirli olma* özelliklerindeki gözlemlerinde ayrıştıkları görülmektedir. Ancak bu ayrışma yüzdelere bakıldığında anlamlı bir farklılık ifade etmemektedir.

Akıl yürütme ve kavramsal becerilere ilişkin gözlem sonuçları Tablo 4.25’de sunulmaktadır.

**Tablo 4.25.** Akıl yürütme ve kavramsal becerilere ilişkin gözlem sonuçları

|                            |       | <i>Akıl Yürütme ve Kavramsal Beceriler</i>               |       |  |       |  |    |  |       |  |    |  |       |
|----------------------------|-------|--|-------|--|-------|--|----|--|-------|--|----|--|-------|
|                            |       | <b>Çocuklar görüşlerini açıkça ifade edebildiler mi?</b> |       | <b>Çocuklar önemli ayrımları yapabildi mi?</b> |       | <b>Çocuklar uygun kıyaslamalar yapabildi mi?</b> |    | <b>Çocuklar uygun örnekler verebildi mi?</b> |       | <b>Çocuklar ilişkili çıkarımlarda bulundular mı?</b> |    | <b>Çocuklar derinlemesine düşünülmüş yargılarda bulundular mı?</b> |       |
|                            |       | SÖ   | RÖ    | SÖ   | RÖ    | SÖ   | RÖ | SÖ   | RÖ    | SÖ   | RÖ | SÖ   | RÖ    |
| <b>EYLEM PLANLARI (EP)</b> | EP 1  | 1  | 2     | 1  | 1     | 1  | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1  | 1     |
|                            | EP 2  | 2  | 2     | 1  | 1     | 2  | 2  | 2  | 2     | 2  | 1  | 1  | 2     |
|                            | EP 3  | 1  | 2     | 1  | 1     | 1  | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1  | 1     |
|                            | EP 4  | 2  | 3     | 2  | 2     | 2  | 1  | 2  | 1     | 1  | 1  | 1  | 1     |
|                            | EP 5  | 2  | 2     | 2  | 2     | 1  | 2  | 1  | 2     | 1  | 2  | 1  | 1     |
|                            | EP 6  | 1  | 1     | 1  | 1     | 2  | 2  | 2  | 1     | 2  | 2  | 1  | 1     |
|                            | EP 7  | 2  | 2     | 1  | 1     | 2  | 1  | 3  | 3     | 2  | 2  | 2  | 1     |
|                            | EP 8  | 2  | 1     | 1  | 2     | 2  | 1  | 2  | 2     | 1  | 1  | 1  | 1     |
|                            | EP 9  | 2  | 2     | 1  | 2     | 2  | 2  | 2  | 2     | 2  | 2  | 1  | 1     |
|                            | EP 10 | 2  | 2     | 1  | 1     | 2  | 2  | 2  | 2     | 2  | 2  | 1  | 1     |
| Toplam                     |       | 17   | 19    | 12   | 14    | 17   | 15 | 18   | 17    | 15   | 15 | 11   | 11    |
| %                          |       | 56,66  | 63,33 | 40   | 46,66 | 56,66  | 50 | 60   | 56,66 | 50   | 50 | 36,66  | 36,66 |

1=Bazen, 2=Sıklıkla, 3=Her zaman

Araştırmada özenli düşünme becerisi ile ilişkilendirilen “*Çocuklar görüşlerini açıkça ifade edebildiler mi?*” sorusuna ait yüzdeye bakıldığında, öğrencilerin yarından fazlasının kendi hayatlarına ait deneyimlerini ve inançlarını rahatlıkla ifade edebildikleri görülmüştür. Buradan hareketle özenli düşünme becerisinin bir yansıması olan *Dürüst ve cesur olma* özelliğinin öğrenciler tarafından sıklıkla yansıtıldığı söylenebilir. Akıl yürütme ve kavramsal beceriler temasında yer alan sorulardan dördü yaratıcı düşünme becerisinin özellikleri ile bağdaştırılmıştır. Tablodaki yüzdelere bakıldığında yaratıcı düşünme becerisinin *tutarlılık* özelliğinin bazen gösterilebildiği, *gerçeklik ve pratik/amaçlılık* özelliklerinin ise sıklıkla gözlemlendiği görülmüştür. Buna ek olarak son soruya ilişkin gözlem yüzdesine bakıldığında da eleştirel düşünme becerisinin *akla uygunluk* özelliğini bazen yansıtabildikleri söylenebilir.

Rehber öğretmeninin akıl yürütme ve kavramsal becerilere ait gözlemine bakıldığında da özenli düşünme becerisinin *dürüst ve cesur olma* özelliğinin sıklıkla gözlemlendiği görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerisinin *tutarlılık* özelliğinin bazen gösterilebildiği, *gerçeklik ve pratik/amaçlılık* özelliklerinin ise yine sıklıkla gösterilebildiği gözlemlenmiştir. Son soruya yönelik gözlem yüzdesine bakıldığında da araştırmacı gözleminde olduğu gibi eleştirel düşünme becerisinin *akla uygunluk* özelliğinin bazen sergilenebildiği tespit edilmiştir.

Grup etkileşimi becerilerine ilişkin gözlem sonuçları Tablo 4.26’da sunulmaktadır.

**Tablo 4.26.** Grup etkileşimine ilişkin gözlem sonuçları

|                            |        | <i>Grup Etkileşimi</i>               |    |   |    |  |    |   |    |   |       |  |    |
|----------------------------|--------|--------------------------------------|----|---|----|--|----|---|----|---|-------|--|----|
|                            |        | Çocuklar birbirlerini dinlediler mi? |    | Çocuklar tartışmaya eşit bir şekilde katıldılar mı? |    | Çocuklar birbirlerine destek oldular mı? |    | Çocuklar karşıt görüşleri ortaya çıkarabildiler mi? |    | Çocuklar birbirlerinin görüşlerine saygı duydular mı? |       | Çocuklar kendi düşüncelerine yönelik adil eleştirileri kabul edebildiler mi? |    |
|                            |        | SÖ                                   | RÖ | SÖ  | RÖ | SÖ                                       | RÖ | SÖ  | RÖ | SÖ  | RÖ    | SÖ   | RÖ |
| <b>EYLEM PLANLARI (EP)</b> | EP 1   | 1                                    | 2  | 1   | 1  | 1  | 1  | 1   | 1  | 2   | 2     | 1  | 1  |
|                            | EP 2   | 1                                    | 1  | 2   | 3  | 2  | 2  | 1   | 1  | 1   | 2     | 1  | 1  |
|                            | EP 3   | 1                                    | 1  | 1   | 1  | 2  | 2  | 1   | 1  | 2   | 2     | 1  | 1  |
|                            | EP 4   | 1                                    | 1  | 2   | 2  | 2  | 2  | 1   | 2  | 2   | 2     | 2  | 1  |
|                            | EP 5   | 2                                    | 1  | 1   | 2  | 2  | 2  | 2   | 2  | 2   | 2     | 2  | 2  |
|                            | EP 6   | 1                                    | 1  | 1   | 1  | 2  | 2  | 2   | 2  | 2   | 2     | 2  | 2  |
|                            | EP 7   | 1                                    | 2  | 1   | 1  | 1  | 1  | 2   | 2  | 2   | 2     | 1  | 1  |
|                            | EP 8   | 1                                    | 1  | 2   | 1  | 1  | 1  | 2   | 2  | 1   | 1     | 1  | 1  |
|                            | EP 9   | 2                                    | 2  | 2   | 2  | 1  | 1  | 2   | 2  | 2   | 1     | 2  | 1  |
|                            | EP 10  | 2                                    | 2  | 2   | 2  | 1  | 1  | 1   | 1  | 2   | 2     | 1  | 2  |
|                            | Toplam | 13                                   | 14 | 15  | 16 | 15                                       | 15 | 15  | 16 | 18  | 18    | 14   | 13 |
| %                          | 43,33  | 46,66                                | 50 | 53,33   | 50 | 50                                       | 50 | 53,33   | 60 | 60  | 46,66 | 43,33  |    |

1=Bazen, 2=Sıklıkla, 3=Her zaman

Grup etkileşimi temasına bakıldığında, daha çok öğrencilerin işbirlikli ve özenli düşünme becerilerine yönelik gözlem yapıldığı söylenebilir. Sınıf öğretmenin gözlemine göre öğrencilerin işbirlikli düşünme becerisinin *duyarlı olma* özelliğini, özenli düşünme becerisinin ise *saygılı olma* özelliğini bazen gösterebildikleri anlaşılmaktadır. İşbirlikli düşünme becerisinin *katılım, arkadaş canlısı ve kabul etme* özellikleri ile özenli düşünme becerisinin *açık fikirli olma* özelliğini ise sıklıkla gösterebildikleri görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisine yönelik “Çocuklar kendi düşüncelerine yönelik adil eleştirileri kabul edebildiler mi?” sorusuna ilişkin gözleme göre ise bu becerinin bazen sergilenebildiği görülmüştür.

Rehber öğretmenlerin gözlemlerine göre ise öğrencilerin işbirlikli düşünme becerisinin *duyarlı olma* özelliği ile özenli düşünme becerisinin *saygılı olma* özelliğini bazen gösterebildikleri ancak işbirlikli düşünme becerisinin *katılım, arkadaş canlısı olma ve kabul etme* özellikleri ile özenli düşünme becerisinin *açık fikirli olma* özelliğini sıklıkla gösterebildikleri görülmektedir. Rehber öğretmenin eleştirel düşünme becerisine yönelik gözlemi de diğerlerinde olduğu gibi araştırmacı gözlemiyle benzerlik göstermektedir.

Üç tema başlığı altında toplanan gözlem sonuçlarına göre, öğrencilerin işbirlikli düşünme becerilerinden katılım, duyarlı olma, arkadaş canlısı ve kabul etme özelliklerinin; özenli düşünme becerilerinden özenli olma/odaklanma, saygılı olma, dürüst ve cesur olma, açık fikirli olma özelliklerinin; yaratıcı düşünme becerilerinden konuyla ilgili olma, tutarlılık, gerçeklik, pratik amaçlılık özelliklerinin; eleştirel düşünme becerilerinden felsefi sorular (sorular sorma), anlaşılabilirlik, kuşkucu olma, kabul etme ve akla uygunluk özelliklerinin gözlemlendiği görülmektedir. Tüm bu gözlem sonuçlarına göre öğrencilerin dört temel düşünme becerisini sıklıkla yansıtabildikleri söylenebilir.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmaktadır. Sonrasında araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

#### 5.1. Tartışma

P4C pedagojisine uygun olarak hazırlanıp uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerde *eleştirel*, *yaratıcı*, *işbirlikli* ve *özenli* düşünme becerilerine katkısının ne olduğunun belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada veriler; video kayıtlar, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem formları ve araştırmacı ve rehber öğretmene ait yansıtıcı günlükler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nihai amacı doğrultusunda elde edilen bulgular çalışmanın alt problemlerine yönelik olarak tartışılmaktadır.

Araştırma süresince öğrencilerin edindikleri çocuklar için felsefe deneyimleri gerek bilişsel gerekse duyuşsal anlamda gelişimlerine olumlu katkı sağlamıştır. Hem eleştirel-yaratıcı düşünme becerilerinde hem de iletişim-sosyal becerilerinde gelişimler gözlenmiştir. Dezavantajlı bir mahallede bulunan bir okulda gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırmacı tarafından çocuklarda gözlenen olumsuz tutum ve davranışlara yönelik uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin *eleştirel*, *yaratıcı*, *özenli* ve *işbirlikli* düşünme becerilerindeki iyileşmenin daha net görülmesine imkân vermiştir. Örneğin, felsefi etkinlikler ilerledikçe öğrencilerin konu ve kavramlarla ilgili daha fazla görüş ifade ettiği ve bu fikirlerin konu ya da kavrama ilişkin tartışmaya daha çok katkı sağlayacak nitelikte olduğu fark edilmiştir. Öğrencilerin hikayelerden yola çıkarak yaptıkları tartışmalarda kahramanların sergiledikleri davranışların ya da yaşanan çatışmaların nedenleri ve kanıtları üzerine düşünerek değerlendirmelerde buldukları görülmüştür. Öğrencilerin akış içerisinde yaptıkları açıklamalar, konuşulanları dikkate aldıkları, tartışma sürecinin başında sahip oldukları görüşü süreç sonunda değiştirdikleri ya da aynı olaya farklı bir pencereden bakılabildikleri gözlenmiştir. Bu hususlar, eleştirel düşünme becerisinin özelliklerini yansıtmaktadır ve eleştirel düşünebilen bireylerin nitelikleri arasındadır.

Bu bulgular aynı zamanda, çocuklar için felsefenin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi amacıyla kullanılabileceğini ifade eden diğer çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Demirtaş ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada uygulanan felsefe

öğretim programının çocukların eleştirel düşünmeye işaret eden sorgulama, soru sorma ve cevap verme becerilerinde olumlu gelişmeye yol açtığı sonucuna varmışlardır. Cassidy ve Christie (2013), çocuklar için felsefe programının ilkökul düzeyindeki çocukların olaylara farklı açılardan bakabilme, fikirlerini eleştirel doğrultuda değiştirme ve farklı bir görüş ortaya koyma gibi düşünme becerilerindeki olumlu değişimlere işaret etmiştir. Benzer şekilde, Benade (2011) çocuklarla felsefe eğitiminin beşinci sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada uygulanan çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine olan katkısına yönelik olarak ise çalışmanın hazırlık aşamasında uygulanan oyunların, tartışma sürecinde yöneltilen hayal kurmaya yönelik kurgusal soruların ve zaman zaman başvurulmuş varsayımsal düşünmeye yönlendiren ifadelerin büyük katkısı olduğu düşünülmektedir. Çocuklar, görüşlerinin konuyla ilgili olmasına ve konunun dışına çıkmadan düşüncelerini ifade etmeye özen göstermişlerdir. Konuşmalarında farklı durumların ortak yönlerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Tartışma konusuna ilişkin tutarlı, mantıklı ve uygun örneklendirmelerde ve tartışma ilerledikçe de ifade edilen görüşlerin üzerinden çıkarımlar yaparak alternatif fikirler üretme girişiminde bulunmuşlardır. Konuyla ilgili olarak yaratıcılık; sadece benzersiz ve daha öncesinde hiç bilinmeyen bir ürün ortaya koymak değil, var olan bilgilerden sentez yapma, sorunlara farklı çözüm önerileri sunma, alışlagelmiş durumların dışına çıkma ve bu durumlara uyum sağlamanın yanı sıra nesnelere işlevini genelgeçer kabullerin dışında düşündürmektir (Karataş ve Özcan, 2010). Yaratıcılık, olmayan bir şeyi ortaya çıkarmak demek değildir. Çünkü yaratıcılık adına ortaya konan her fikir kendinden önceki bir fikirden esinlenmekte ya da farklı bir biçimde yeniden sunulmaktadır (Yeşilyurt, 2020). Bu bağlamda araştırma kapsamında çocukların sergilemiş oldukları yukarıdaki sonuçlar çocuklar için felsefe etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde de çocuklar için felsefe etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerini desteklediği yönünde çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Ghaedi ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada çocuklarla felsefe yaklaşımının çocukların yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Cullen (2016) çocuklar için felsefe etkinliklerinin eleştirel, işbirlikçi ve yaratıcı düşünmeye olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin çocuklar için felsefe ile tanışmalarının, işbirlikli düşünme becerilerine de katkısının olduğu gözlenmiştir. Öncelikle aile ortamlarında ya da yakın çevrelerinde neredeyse

hiç söz hakkı verilmeyen bu çocukların bir hikâyeden yola çıkarak belli bir konu etrafında görüşlerini herhangi bir tepki ya da itiraz ile karşılaşmadan ifade edebilmeleri kendilerini oldukça iyi hissettirmiştir. Hem de karşılarında onlara itiraz etmeden, ‘bu dediğin yanlış, doğrusu bu şekilde’ diyen biri olmadan öğretmenleri tarafından dinlenmeleri onlar için hem heyecan verici hem de tarifi imkânsız bir kıvanç meselesi olmuştur. İlk etkinliklerde öğrencilerin büyük bir kısmının katılım sağlamakta zorlandıkları, düşüncelerini rahatça ifade edemedikleri gözlense de bu süreç fazla uzun sürmemiştir. Bu durumun oluşmasının altında yatan gerekçe ise öğrencilerin öncesinde çocuklar için felsefe diye bir kavramla karşılaşmamış olmalarıdır. Öğretim etkinlikleri uygulandıkça işleyişin nasıl olduğunu anlayan öğrenciler, fikirlerini rahatça söyleyebileceklerini fark etmişler ve topluluğun bir parçası olarak etkinliklerde görev alıp tartışmalara daha aktif katılım sağlamışlardır. Öğretmenin de tartışma sürecinde hiçbir öğrenci dışarıda kalmayacak şekilde her birine söz hakkı vererek ve düşünmelerine zaman tanıyarak işbirlikli düşünme becerisinin özelliklerinden olan *katılımı* arttırmaya yönelik çabaları, bu becerinin gelişimini desteklemiştir. Öğrenciler felsefi sorular karşısında kendi düşüncelerini söyleyebilmiş, arkadaşlarının farklı düşüncelerini dinleyerek söylenmek istenen fakat anlaşılamayan konuları/düşünceleri anlaşılır kılmak adına birbirleriyle iş birliği içerisinde çalışmışlardır. Odaklanılan kavramın daha iyi açıklanabilmesi için birbirlerini desteklemişlerdir. Göze çarpan bir diğer husus ise öğrencilerin felsefe etkinliklerindeki deneyimleri arttıkça yaşanan diyalogların sadece öğretmen ile öğrenciler arasından olmaktan çıkıp hem öğretmenin hem de toplulukta yer alan diğer üyelerin arasında gerçekleşen çoklu diyaloglara dönüşmesidir. Bu çoklu diyaloglar fikirlerin çoğalmasını sağladığı gibi çocukların birbirlerini anlamaya çalışmalarına, karşı görüşteki arkadaşlarına ılımlı yaklaşımlarına, birbirlerine isimleriyle hitap ederek daha duyarlı davranmalarına da neden olmuştur. Bu durumlar, çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin işbirlikli düşünme becerilerine katkısına dikkat çekmektedir. Alanyazında da çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların (kız-erkek fark etmeksizin) atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol etme gibi sosyal becerilerine olumlu katkı sağladığı rapor edilmektedir (Okur, 2008). Naraghi ve diğerleri (2013) tarafından yapılan başka bir çalışmada da çocuklarla felsefe yaklaşımının çocukların sosyalleşme ve öz yönetim gibi farklı özellikler üzerinde de olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuklarla felsefe etkinliklerinin öğrencilerin özenli düşünme becerilerine katkısı ile ilgili olarak ise ilk haftalarda öğretmenin öğrencileri hikâyeyi dinleme, konuşan kişinin sözünü kesmeme, konuya ilişkin akıllarından geçenleri açıkça ifade etme gibi konularda daha çok

uyarıda bulunması söz konusu iken, süreç ilerledikçe soruşturma topluluğunun daha uyumlu olduğu, birbirlerine karşı daha saygılı ve kontrollü davrandıkları görülmüştür. Dikkat çeken bir diğer nokta ise öğrencilerin görüşlerini açıkça ifade etme sıklıklarındaki artıştır. Deneyimlerini ve inançlarını özgürce ifade etmek, özenli düşünme becerisinin *dürüst ve cesur olma* niteliğiyle bağlantılıdır. Çalışmada, öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinlikleriyle dinleme, değer verme, empati kurabilme gibi becerilerinde olumlu değişimler yaşandığı gözlenmiştir. Akkocaoğlu Çayır (2015) da muhatap olduğunuz kişinin aklından neler geçtiğini anlamaya çalışmak, o kişinin düşüncelerine saygı duymak, kendi düşüncesinden farklı bir bakış açısının olabileceğini kabul etmek gibi gündelik hayattaki ilişkiler için özenli düşünmenin önem arz ettiğini ifade etmiştir. Bu noktada, araştırmanın çocukların özenli düşünme becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Alanyazında, Siddiqui ve diğerleri (2017) de çocuklar için felsefenin öğrencilerin iletişim becerilerini daha iyi düzeyde sergileme, kendini ifade etme güvenlerinde artma, farklı düşüncelere saygı duyma ve sınıf kurallarına uyma anlamında önemli katkılar sağlandığını belirtmiştir. Benzer biçimde, Akkocaoğlu Çayır (2015), “felsefe etkinliklerinin sorun çözme ve tartışma kurallarını öğrenme açısından özenli düşünmeye katkı sağladığını bulgulamıştır” (s. 227). Turhan’a (2021) ait bir diğer çalışmada da öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinlikleriyle süreç sonunda otokontrollerini daha iyi sağlayabildikleri ve birbirlerine daha saygılı davrandıkları ifade edilmiştir. Sigurborsdottir (1998) de uyguladığı çocuklarla felsefe programı sonunda; çocukların daha iyi iletişim kurduğu, kendilerini ve düşüncelerini daha iyi anladığı, başka görüşlere daha fazla saygı gösterdiği, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin arttığı sonucuna varmıştır. Aynı şekilde, Haas (1980) tarafından yapılan çalışmada çocuklarla felsefe yaklaşımının uygulandığı öğrencilerin yaratıcı düşünme, okuma ve sosyal ilişki becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Tooping ve Trickey (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ise ilkökul dönemindeki çocuklara uygulanan çocuklarla felsefe öğretim programının “Bilişsel Yetenek Testinden” elde edilen puanlarda deney grubu lehinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Açıkça görüleceği üzere, birçok farklı uygulama ile yapılan araştırmalar incelendiğinde ‘çocuklarla felsefe’ programlarının eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi düşünme türlerine etkisinin yanı sıra duyuşsal alan ile dil ve iletişim becerilerindeki gelişimine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Sonuç

Araştırmada çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinlikleri her eylem planında olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla *hazırlık*, *tartışma* ve *değerlendirmedir*. Araştırmanın uygulamasına yönelik seçilen hikayeler, üçüncü sınıf hayat bilgisi, beden eğitimi ve oyun, fen bilimleri ve serbest etkinlik derslerinde yer alan kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Çocuklar için felsefe çalışmalarının hazırlık aşamasında gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeyi, ilgi ve motivasyonlarını arttırmayı ve çocukları tartışmaya aktif katılımlarını hedeflemiştir. Tartışma aşamasında ise öncelikle öğrencilere uyarın sunulmuş ve uyarandan hareketle tartışma süreci derinleştirilmeye çalışılmıştır. Hem uyarana hem de okunan hikâyede var olan felsefi konulara ilişkin sorularla metne ilişkin sorgulama yapılmış ve öğrencilerden cevaplar alınmıştır. Bu süreci yürütürken tüm öğrencilerin katılımına ve görüşlerinin özgürce ifade edebilecekleri bir sınıf ortamının oluşturulmasına çaba gösterilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik olumlu geri dönütler sağlanmıştır.

Tartışma aşamasında uyarın metnin okunmasının ardından öncelikle metni anlama sorularıyla süreç başlatılmıştır. Sonrasında hayal gücüne dayalı (kurgusal) sorularla devam edilerek esas ulaşılmak istenen soruşturma (kavramsal) sorularına ulaşılmış ve tartışma derinleştirilmeye çalışılmıştır. Bu süreç, öğrencilerin *yaratıcı*, *eleştirel*, *özenli* ve *işbirlikçi* düşünme becerilerini bir taraftan desteklerken bir taraftan da dört temel düşünme becerisinin soruşturma topluluğundaki yansımaları ve gelişimleri gözlemlenmiştir. Tartışma süreci soruşturmanın yapıldığı aşamadır. Bu aşamada öğrencilerin çeşitli sorular sormalarına, görüşlerini açıkça ifade edebilmelerine, tartışmaya eşit bir şekilde katılmalarına yardımcı olunmuştur. Çocuklar için felsefe etkinlikleriyle çocukların farklı bakış açıları keşfetmeleri, ortaya çıkan düşüncelerin gerekçeleri üzerine düşünmeleri, karşıt görüşleri ortaya çıkarmaları ve kendi düşüncelerine yönelik eleştirileri kabul edebilmeleri gibi düşünme becerilerini içinde barındıran birçok nokta desteklenmiştir. Soruların anlaşılmadığı durumlarda, soruları farklı şekilde ifade etme yolları kullanılarak ve cevaplandırma için yeterince bekleme süresi verilerek öğrencilerin düşünme süreci aktif hale getirilmiştir. Böylece çocuklardan tartışılan konu ya da kavrama ilişkin farklı görüşler alınmaya çalışılmıştır. Verilen yanıtlar doğrudan konuyla ilgili olmadığı durumlarda ise demir atma yöntemi kullanılarak soruyla ilişkili olmayan düşüncelerden uzaklaşmaya çalışılmıştır. Demir atmak, yanıtları tekrar soruya yönlendirmek anlamına gelir. Soruyla ilgili olmayan fikirleri yönlendirmek ve çocukların soruyla kurdukları ilişkiyi görünür kılmayı sağlar (Worley, 2021). Öğrencilerin fikirlerini ifade ederken zaman

zaman zorlandıkları anlar olmuştur. Böylesi durumlarda kolaylaştırıcı olarak soruşturma topluluğunda yer alan araştırmacı açma sorularıyla "... ile ne demek istiyorsun?", "Bunu biraz daha açabilir misin?", yankılama ile "Şöyle mi diyorsun...?" hatırlatma ile (kimin, ne zaman, ne söylediğini) gurubun düşünme ve fikir beyan etmelerini kolaylaştırmıştır. Kullanılan bu tekniklerle öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, soruşturma topluluğunun söylenen her fikre dikkat kesilmeleri, birbirlerinin fikirleri üzerinden yeni fikirler üretebilmeleri sağlanmıştır.

Araştırma süresince uygulanan her felsefe etkinliğinin gün geçtikçe öğrenciler üzerindeki olumlu yansımalarının ve düşünme becerilerinin sergilenme sıklığının fazlaştığı gözlenmiştir. Bu olumlu yansımalarından en belirgin olanlarından biri grup dinamiğidir. Worley'e (2021) göre grup dinamiği petek dinamiği ve ağ dinamiği olmak üzere iki ana dinamikten oluşmaktadır. Petek dinamiği öğretmenin daha çok soru sorup cevap bekleyen konumunda olduğu tekil diyaloglarla gerçekleşirken; ağ dinamiğinde ise öğretmen soruşturma sorusuyla topluluğuna tartışması için bir kıvılcım verir ve çocukların kendi fikirlerini ifade etmeleri, birbirlerinin fikirleri üzerine düşünerek karşıt fikirler oluşturmaları sağlanır.

Araştırmanın ilk etkinliklerinde öğrencilerin sessiz kalmaları ve daha çok petek dinamiğine benzer şekilde tartışmaların gerçekleştiği görülürken ilerleyen zamanlarda bu durumun ağ dinamiğine dönüştüğü gözlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin işbirlikli düşünme becerisinin katılım, teşvik etme, duyarlı olma, arkadaş canlısı ve kabul etme özelliklerinin gelişimini sağlamıştır. Ayrıca, bu durumun özenli düşünme becerisinin saygılı olma, açık fikirli olma ve açık/esnek olma; yaratıcı düşünme becerisinin tutarlılık, pratik/amaçlılık ile eleştirel düşünme becerisinin anlaşılabilirlik, kabul etme ve akla uygunluk özelliklerini de desteklediği gözlemlenmiştir.

Tartışma sürecinin başında verilen uyarıcıya yönelik metni anlamaya, hayal gücüne dayalı soruların ardından ulaşılan kavramsal (soruşturma) sorularla başlayan felsefi soruşturma süreci aşamasında çocukların konu ve kavramlara ilişkin tartışmaya katkı sağlayacak açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu açıklamaların nedenleri ve bu nedenlerin sonuçlarına ilişkin akıl yürütmüşlerdir. Tartışma konusunun dışına çıkmayarak görüşlerini açıkça ifade edebildikleri ve birbirlerinin görüşlerine katılıp katılmadıklarını gerekçeleriyle dile getirmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Bu süreç boyunca çocukların sundukları görüşlerle örtüşen örnekler verebildiği ve ilk başta var olan fikrini düzenleyip değiştirebildikleri görülmüştür. Çocukların zamanla sadece öğretmenleri ile değil birbirleriyle de soru-cevap eylemini gerçekleştirdikleri, birbirlerinin sözünü kesmeden ortaya atılan görüşlere kanıtlar aradıkları ve ortak bir fikre

ulaşmaya çalıştıkları fark edilmiştir. Tartışma aşamasında çocuklarda halihazırda var olan eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünme becerilerini ortaya çıkarmak ve bu becerilere katkı sağlamak adına çocuklar için felsefede kullanılan açma soruları, hayali muhalif, yankılama, öncü tartışmalar, kavram haritaları vb. birçok kolaylaştırıcı tekniği de işe koşulmuştur.

Etkinliklerin değerlendirilme aşamasında ise tartışılan konu ya da kavramla ilgili kim daha iyi fikir belirtti, en doğru/en net fikir kimindi gibi hususlar yerine, birbirimizin fikrine saygı duyabildik mi, farklı fikirler geliştirebildik mi, fikirlerimize iyi gerekçeler sunabildik mi şeklinde daha çok topluluk ve birlikte öğrenme değerlendirilmiştir. Bu husus, P4C'nin özenli ve dayanışmacı düşünme becerilerine atıf yapmaktadır. Yapılan değerlendirme çalışmalarında da görüldüğü üzere, etkinlikler ilerledikçe (zaman zaman dalgalanmalar yaşansa da) etkinliklere katılımın, sorgulamaya eşit bir şekilde dahil olmanın, tartışmanın odağında kalmanın, konuşmaların kısa ve sorgulamayla ilgili olmasının, çocukların gündelik yaşantılarından örneklerle düşüncelerini ifade etmelerinin sıklıkla görüldüğü söylenebilir.

Çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı her geçen haftanın içerisinde öğrencilerin birbirlerine daha nazik hitap etmeye çalıştıkları, hikayelerdeki olaylardan ya da tartışma süreçlerinin sonunda edindikleri olumlu davranışları daha çok gündelik yaşantılarına aksettirdiklerinden ve genel anlamda konuşma-dinleme (özenli düşünme) becerilerinde olumlu gelişmelerin yaşandığından bahsedilebilir. Bunlarla birlikte, okunan hikayedeki kahramanların isimlerinin hiç duyulmadık/bilinmeyen isimler olması ya da hikayelerin olması gerekenden daha uzunca bir zamanda okunabilmesi; çocukların zaman zaman konuya zor odaklanmaları ve çabuk sıkılmaları şeklinde olumsuz geri dönüşlere neden olmuştur. Ayrıca, 10 etkinlikten ikisinde yaşanan bir diğer sorun ise kavram bilgisindeki eksiklikler ya da kavram karmaşasıdır. Öğrencilerin seviyelerine uygun hikayeler seçilmiş olmasına karşın bu sorunların yaşanmasının temel nedeni, çocukların içinde buldukları aile ve çevre ortamından kaynaklı aşırı devamsızlık durumlarıdır. Bazı öğrencilerin aşırı devamsız olma durumları, onların hem okuma-yazma becerilerinin yetersiz olmasına hem de diğer akademik konularda akranlarının çok gerisinde kalmalarına neden olmuştur.

Araştırmacı, çocuklar için felsefe pedagojisine uygun öğretim etkinliklerini, ailesinden yeterli ilgiyi görememiş, aile içerisinde söz hakkı verilmemiş, kendilerinin etraftan sürekli olarak kötü örneklere maruz kalmış olan bu mahalle çocukları için kendilerini ifade edip kendi

değerlerinin düşüncelerinin yapıp ettiklerinin farkına varabilmelerini sağlayacak bir fırsat olarak değerlendirmiştir. Sahip oldukları düşüncelerinin, davranışlarının ve tutumlarının sonuçlarının neler olabileceğini düşünmeleri için bir vesile olarak görmüştür. Felsefe etkinliklerinde seçilen hikayelerin içerikleri de araştırmacının kendi çevre ve öğrenci gözlemlerinden, ev ziyaretlerinden, okul idaresi ve psikolojik rehber öğretmenle olan çevre ve öğrenciye dair sohbetlerden çıkarımlarda bulunarak var olan sorunlar üzerine belirlenmiştir. Araştırmacının uygulamalara ilişkin tek olumsuz görüşü, öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerileri ile diğer disiplinlerdeki akademik başarı düzeylerinin oldukça geri olmaları olmuştur. Bu sebeple araştırmacı, etkinlikler süresince daha çok konuşma ve sözlü sunumlarla değerlendirme çalışmalarına yönelmiştir. Ayrıca, çocuklar için felsefe etkinliklerinin serbest etkinlikler dersinde yapılmasının hem diğer derslerdeki yıllık-günlük planların aksamamasına hem de serbest etkinlik derslerinin kazanımlarına uygun çalışmalarla yürütülmesine imkân sağlamıştır.

Öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerini genel olarak faydalı ve eğlenceli olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Yapılan çalışmaların her bir öğrenci tarafından beğenildiği ifade edilmiştir. Çocuklar için felsefe derslerini sevdiğini söyleyen çocuklardan bazıları hikâye dinlemekten ve arkadaşlarıyla tartışmaktan hoşlandıklarını açıklamışlardır. Öğrencilerin felsefe soruşturmalarının devamına ilişkin ve oluşturduğu farklılıklara yönelik görüşleri incelendiğinde, derslerin yeni, değişik ve eğlenceli hale geldiğini düşünen öğrencilerin olduğu görülmüştür. *Çocuklar için felsefe dersinde ne yapıyoruz?* sorusuna “konuşuyoruz, tartışıyoruz” şeklinde cevaplar vererek herkesin kendi fikrini açıklamasına ve düşüncelerini paylaşmasına fırsat tanınmasından memnun oldukları anlaşılmıştır. Felsefe soruşturmalarından elde ettikleri kazanımların neler olduğuna ilişkin ise daha çok “yeni şeyler öğreniyoruz” diyerek kendilerindeki olumlu gelişmeyi belirtmişlerdir. Buna ek olarak, okunan hikayelerdeki çatışmalardan, yaşanan olaylardan çıkarımlarda bulunarak yardımlaşma, paylaşma, dostluk vb. değerlere ilişkin olumlu kazanımlar edindiklerini ifade etmişlerdir.

### 5.3. Öneriler

- Araştırma, çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak hazırlanmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerde çocuklar için felsefenin de üzerinde durduğu dört temel düşünme becerisine katkı sağladığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen dengeli ve sağlıklı bir kişilik, bilimsel düşünme gücüne sahip olma, insan haklarına saygılı olma, topluma karşı

duyarlı olma, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olma gibi becerilerin kazandırılmasında çocuklar için felsefe yaklaşımından yararlanılması önerilebilir.

- Öğrencilerde gözlemlenen özellikle soyut kavramlara ilişkin bilgi eksikliklerini ya da yanlışlıklarını gidermek amacıyla çocuklar için felsefe pedagojisine uygun olarak tek bir kavram hakkında farklı öğretim etkinlikleri düzenlenerek derinlikli çalışmalar yürütülebilir.
- Sosyal ve ekonomik açıdan dezavantajlı olmayan bölgelerde çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel, yaratıcı, işbirlikli ve özenli düşünme becerilerine olan katkısına yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel, yaratıcı, işbirlikli ve özenli düşünme becerilerine olan katkısına yönelik farklı sınıf düzeylerinde ve daha uzun süreli araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Çocuklar için felsefe pedagojisine uygun, çocukları felsefi tartışmaya sürükleyecek nitelikte, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim düzeylerine elverişli uyaran olarak kullanılacak hikayelerin sınıflandırılması araştırma konusu olarak düşünülebilir.

## KAYNAKLAR

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *Roman vatandaşlara yönelik strateji belgesi (2023-2030) ve 1. aşama eylem planı (2023-2025)*. [https://www.aile.gov.tr/media/127013/yeni-roman-strateji-belgesi-\\_20221222\\_v19.pdf](https://www.aile.gov.tr/media/127013/yeni-roman-strateji-belgesi-_20221222_v19.pdf) adresinden erişildi.
- Akdemir, S. ve Saban, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıfta felsefe-temelli çocuk kitapları aracılığıyla değer öğretimine ilişkin bir eylem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 8(2), 431-461. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.2m>
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *İlkokul için uygulama örnekleriyle öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkocaoğlu Çayır, N. ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133. <https://doi.org/10.17569/tojqi.91449>
- Alkın-Şahin, S. ve Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206.
- Aşçı, B. (2021). *Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve iş birlikçi düşünme*. <https://imagisp4c.com/elestirel-dusunme> adresinden erişildi.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2019). Konuşma becerisi ve yaratıcı drama. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (1. baskı, s. 259-284).
- Bacanlı, H. (2012). Dört katlı düşünme modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 29-36.
- Bakır, O. (2023). *Çocuklar için felsefe ve özenli düşünme*. <https://yasamicinfelsefe.com/kaynaklar/ozenli-dusunme-nedir/> adresinden erişilmiştir.
- Benade, L. (2011). Philosophy for children (P4C): A New Zealand school-based action research case study. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(2), 141- 155.
- Booy, H. (2013). *Philosophy in primary schools: Developing teachers' manuals for different*

- age groups* (Yüksek lisans tezi). Universiteit van Amsterdam.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 31, 145-173. <https://doi.org/10.20981/kaygi.474657>
- Boyras, C. ve Türkcan, B. (2020). Development of a primary school teacher on the philosophy with children: An action research. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 491-510. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.207>
- Büyükdüvenci, S. (2008). *Çocuklarla felsefe* (yayınlanmamış notlar). Ankara Üniversitesi.
- Canlı, S. ve Bozkurt, B. Ü. (2019). Çocuklar için felsefe dizilerinde metin yapısı görünümüleri. S. Karagül (Ed.), *Prof. Dr. Sedat Sever'e Armağan: Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı* içinde (s. 523-531). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Cassidy, C. ve Christie, D. (2013). Philosophy with children: Talking, thinking, and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083.
- Ceran, C. (2019). *Resimli çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi yönünden incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Cin, A. ve Yanpar Yelken, T. (2020). Ortaokul öğrencileri düşünme becerileri dersinde eleştirel düşünme becerileri gelişim sürecini nasıl deneyimler? *Journal of International Social Science Education*, 6(1), 63-82.
- Cullen, J. (2016). Using philosophy for children as a means of fostering high quality learning and teaching: Can using a "Question Quadrant" help children at Key Stage 1 ask higher-order questions? *The STEP Journal: Student Teacher Perspectives*, 3(2), 24-34.
- Çatalbaş, G. (2018). *CoRT 5 düşünme programı aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çetiner, A. (2020). *P4C eğitimi ve önemi* (yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Daşdelen, K. (2021). *Dördüncü sınıf öğrencilerinde çocuklar için felsefe eğitimine yönelik eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- De Bono, E. (2007). *Kendi kendine düşünmeyi öğret*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliği: Çocuklarla felsefe eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 277-294. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.019>
- Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2008). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayınları.
- Direk, N. (2011). Neden çocuklar için felsefe. *Özne*, 14, 231-235.
- Dirican, R. ve Deniz, Ü. (2020). Felsefe etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(28), 421-430. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3625>
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 155-190. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000999](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000999)
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme?* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Duygulu, M., Batur, E., İnançer, T., Çetintaş, B., Binbaş, İ. E. (2012). Abdallar: Bozkırın yalnız çocukları. *NTV Tarih Dergisi*, 46, 30-38.
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Evren, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2nd ed.). United Kingdom: Nelson Tornes Ltd.
- Fisher, R. (2007). *Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through*

- philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631.  
<https://doi.org/10.1080/03004430701378985>
- Ghaedi, Y., Mahdian, M. ve Fomani, F. K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during implementation of philosophy for children (P4C) program: A directed content analysis. *American Journal of Educational Research*, 3(5), 547-551.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32, 127-146. <https://doi.org/10.17133/tba.43879>
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Gür, Ç., Koçak, N. ve Sağlar, M. (2017). Çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi programının 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 153-165. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6760>
- Gürgür, H. (2019). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde*, (3. Baskı, s. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. (3. baskı). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Güven, B. (2019). *Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Haas, H. (1980). Appendix B: Experimental Research in Philosophy for Children. M. Lipman, A. M. Sharp ve F. Oscanyon (Ed.), *Philosophy in the classroom* içinde. Philadelphia: Temple University Press.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 23-35.
- Karasu, F. Z. (2018). *İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma: Dördüncü sınıf örneği* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Kayaalp, M. (2021). *İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitim uygulamaları* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357. [https://doi.org/10.1501/egifak\\_0000000193](https://doi.org/10.1501/egifak_0000000193)
- Keskin, A. (2009). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.,7.,ve 8. sınıf) öğretim programının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kesici, S. (2021). *Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme* (yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kızıltan, Ö. ve Dombaycı, M. A. (2020). Çocuk ve felsefe ilişkisi açısından dört katlı düşünme modeli. *Dört Öge*, 17, 1-23. <http://dergipark.gov.tr/dortoge>
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39. <https://www.jstor.org/stable/24435193>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. (2. baskı). New York: Cambridge University Press.
- Marashi, S. M., Moghaddam, M. S. ve Paksaresht, M. J. (2009). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Critical and Creative Thinking*, 17(1), 5-14.
- Mason, M. (2007). Critical thinking and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 339-349. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00343.x
- McGuinness C. (2000). ACTS (activating children's thinking skills). A methodology for enhancing thinking skills. *ESRC TLRP First Programme Conference*. Leicester: University of Leicester. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=201b212a3c1242131a>

383036dc1996c8af6273d1

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretim programlarında çocuğunuzu ne bekliyor?* <https://mufredat.meb.gov.tr/Veliler.aspx> adresinden erişildi.
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34(2),261-279.
- Naraghi, M. S., Ghobadiyan, M., Naderi, E. A. ve Shariatmadari, A. (2013). Philosophy for children (P4C) program and social growth. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(5), 398-406.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı: İlkokul öğretim programıyla bütünleştirilmiş çocuklarla felsefe uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 49-61.
- Polat, Ö. ve Akay, D. (2020). A review article on philosophy education as a stimuli for early brain development. *Elementary Education Online*, 19(2), 1105-1115. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696699>
- Paul, R. ve Elder, L. (2020). *Kritik düşünce* (Çev.: E. Aslan ve G. Sart) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Rıza, E. T. (2000). Kalıplaşma ve yaratıcılık. *Yaşadıkça Eğitim*, 65, 4-7.
- Saban, A. (2021). Eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme: Uygulayıcılar için bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 299-354. <https://doi.org/10.14527/PEGEGOG.2021.009>
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Erişen, Y. ve Durak, T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin düşünme becerileri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 93-104.
- Semerci, N., Semerci, Ç., Ünal, F., Yılmaz, E. ve Yılmaz, Ö. (2019). Eleştirel düşünme

- engelleri (ELDEN) ölçeği : Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 281-299. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.4842>
- Siddiqui, N., Gorard, S. ve See, B. H. (2017). Can 'philosophy for children' improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5-22. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>
- Sigurborsdottir, I. (1998). Philosophy with children in Foldaborg: Development project in Foldaborg, a preschool in Reykjavik for children from 1-6 years. *International Journal of Early Childhood*, 30(1), 14-16.
- Sormaz Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* (Doktora tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik analizi: Eleştirel düşünme. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(66), 671-696.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2015). *7. ve 8. sınıf düşünme eğitimi dersi öğretim programı*. [https://reyhanli.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_05/13031301\\_dusunme\\_egitimi\\_dersi.pdf](https://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/13031301_dusunme_egitimi_dersi.pdf) adresinden erişildi.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Taşdelen, V. (2015). *Felsefe kültürü*. Ankara: Hece Yayınları.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini inceleme* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Topal Germi, N. (2020). *Probleme dayalı öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin maddenin değişimi ünitesinde başarılarına, yaratıcı düşünme becerilerine, kavram algılama düzeylerine ve motivasyonlarına etkisi* (Doktora tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Topping, K. J. ve Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 271-288.

- Tunç, A. İ. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 71-89.
- Turhan, A. (2021). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı 3. sınıf uygulaması: Bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2023). Güncel Türkçe Sözlük. 12.04.2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya.
- Uluçınar, U. (2018). *Öğrencilere özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilmesi* (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- UNESCO. (2007). *Philosophy a school of freedom teaching philosophy and learning to philosophize*. Retrieved June 5, 2018, from <https://unesdoc.unesco.org/>
- Ülper Oktar, S. (2019). Çocuklarla felsefe üzerine bir inceleme. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 45-66.
- Ünal, S. (2021). *Çocuklarla ve yetişkinlerle felsefece düşünme yöntemlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi.
- Worley, P. (2021). *Felsefe makinesi* (5. baskı). İstanbul: Paraşüt Kitap, Baobab Yayıncılık.
- Yalçın, K. Y., Demirdağ, M. ve Kazak, Ö. O. (2017). *Spor lisesi eğitsel oyunlar ders kitabı*. MEB.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915. <https://doi.org/10.26466/opus>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Yıldırım, R. (2002). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yılmaz Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma* (Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

