



**T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL 6. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
ÇOCUKLARLA FELSEFE ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK DENEYİMLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALİME YILMAZ

DANIŞMAN: PROF. DR. NURULLAH ALTAŞ

**YALOVA
HAZİRAN 2025**



T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ BİLİM DALI

ORTAOKUL 6. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
ÇOCUKLARLA FELSEFE ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK DENEYİMLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALİME YILMAZ
238108007

DANIŞMAN: PROF. DR. NURULLAH ALTAŞ

YALOVA
HAZİRAN 2025

ETİK BEYAN

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım “Ortaokul 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Etkinliklerine Yönelik Deneyimlerinin İncelenmesi” başlıklı bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi taahhüt ve beyan ederim.

İmza

Alime YILMAZ



ÖNSÖZ

Bu tez çalışması, ortaokul 6. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe etkinliklerine yönelik deneyimlerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde, öğretmenlerin bu etkinliklere dair görüşlerini ve uygulama esnasında karşılaştıkları zorlukları anlamak, ayrıca bu yaklaşımın eğitim ortamlarına sağlayabileceği katkıları ortaya koymak hedeflenmiştir.

Tezimin her aşamasında bana rehberlik eden, değerli bilgi ve deneyimleriyle yolumu aydınlatan saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Nurullah Altaş'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, akademik anlamda bana her zaman destek olmuş, ufkumu genişletmiş ve bu çalışmanın şekillenmesinde büyük bir katkı sağlamıştır. Tezimin oluşum sürecinde akademik anlamda bana yol gösteren Prof. Dr. Cemil Oruç, Doç. Dr. Recep Uçar ve Doç. Dr. Yakup Yıldız hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca, araştırma sürecinde zaman ayırarak görüşlerini paylaşan tüm öğretmenlere ve çalışmamı gerçekleştirmemde destek olan kurumlara da teşekkür ederim.

Bu süreçte, her zaman yanımda olan, sabır ve anlayışlarıyla bana güç veren babam Şükrü Şahin'e, annem Dura Şahin'e, sevgili eşim Yücel Yılmaz'a ve çocuklarım Mine, Ayşegül ve Ahmet Cemal Yılmaz'a manevi destekleri için sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Onların varlığı, bu çalışmayı tamamlamamda en büyük motivasyon kaynağım olmuştur.

Son olarak, bu çalışmanın, eğitim alanında Çocuklarla Felsefe yaklaşımının önemini vurgulayan ve eğitimcilere yeni bir perspektif sunan bir kaynak olmasını ümit ediyorum. Çalışmamın, gelecekte yapılacak araştırmalara ilham vermesi ve eğitimde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesine katkı sağlaması en büyük dileğimdir.

Haziran – 2025

Alime YILMAZ

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Konusu	1
1.2. Problem Durumu	2
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. İlgili Çalışmalar.....	6
1.6.1. Yurt içinde yapılan akademik çalışmalar	7
1.6.2. Yurt dışında yapılan akademik çalışmalar.....	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Çocuklarla Felsefe Yaklaşımı	11
2.1.1. Çocuklarla felsefe yaklaşımının felsefi ve eğitimsel temelleri.....	13
2.1.2. Çocuklarla felsefe yaklaşımında kolaylaştırıcının rolü.....	16
2.1.3. Çocuklarla felsefe yaklaşımında uyaranın rolü.....	19
2.1.4. Çocuklarla felsefe yaklaşımının uygulama süreci.....	22
2.1.5. Çocuklarla felsefe yaklaşımına getirilen eleştiriler	24
2.1.5.1. Çocukların felsefi kapasitelerine yönelik eleştiriler	24
2.1.5.2. Felsefenin araçsallaştırılmasına yönelik eleştiriler.....	25
2.1.5.3. Yöntem ve içerik yapısına yönelik eleştiriler	27
2.1.5.4. Ticari amaçlı uygulamalara yönelik eleştiriler	28
2.1.5.5. Kültürel ve sosyal bağlama yönelik eleştiriler.....	30
2.1.5.6. Eğitimcilerin yeterliliğine yönelik eleştiriler.....	31
2.1.5.7. Eleştirel düşüncenin sınırlılığına yönelik eleştiriler	32
2.1.5.8. Çocukların doğal olarak filozof olması düşüncesine yönelik eleştiriler.....	33
2.1.5.9. Demokratik tartışma ortamlarının zorluklarına yönelik eleştiriler.....	34
2.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Kullanımı.....	36
2.2.1. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin genel yapısı.....	36

2.2.2. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde öğrencilerin düşünme alışkanlıkları ve kavramsal anlamlandırma süreçleri.....	38
2.2.3. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde çocuklarla felsefi diyalogların uygulanması.....	40
2.2.4. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde çocuklarla felsefe yaklaşımının kullanımına yönelik eleştiriler.....	42
2.2.4.1. Pedagojik yeterlilik ve öğretmen hazırlığına yönelik eleştiriler.....	43
2.2.4.2. Kültürel ve toplumsal uyum sorunlarına yönelik eleştiriler.....	43
2.2.4.3. Yöntemsel ve içeriksel eleştiriler.....	43
2.2.4.4. Ölçme ve değerlendirme güçlüklerine yönelik eleştiriler.....	44
2.2.4.5. Zaman ve program sınırlılıklarına yönelik eleştiriler.....	44
2.2.4.6. Dini bilginin doğası ile felsefi sorgulama arasındaki ilişkiye yönelik eleştiriler.....	44
2.2.4.7. Pozitif katkılar ve eleştirilerin yeniden değerlendirilmesi.....	45
3. YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli ve Tasarımı.....	46
3.2. Çalışma Grubu.....	47
3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları.....	48
3.4. Görüşme Formu.....	49
3.5. Verilerin Analizi.....	51
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	52
3.7. Araştırmacının Durumu.....	53
4. BULGULAR.....	55
4.1. Uygulama Öncesi Görüşme Sorularına Yönelik Bulgular.....	55
4.1.1. Çocuklarla felsefe yaklaşımı ile ilgili genel bilgilere yönelik görüşler.....	56
4.1.2. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımına yönelik görüşler.....	57
4.1.2.1. Din ve felsefe arasındaki ilişkiye yönelik görüşler.....	57
4.1.2.2. Eğitimcinin felsefi bilgisine yönelik görüşler.....	58
4.1.2.3. Çocuklarla felsefe etkinliklerinin DKAB derslerinde kullanımına yönelik görüşler.....	59
4.1.2.4. Çocuklarla felsefe etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf kademesinde kullanımına yönelik görüşler.....	61
4.1.2.5. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB dersi bağlamında uygulama biçimine yönelik görüşler.....	62
4.1.2.6. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik görüşler.....	63

4.1.2.7. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımının öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşler.....	65
4.1.2.8. Çocuklarla felsefe yönteminin DKAB derslerinde kullanımının öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinde etkilerine yönelik görüşler.....	66
4.1.2.9. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımı konusunda karşılaşılabilecek engellere yönelik görüşler.....	67
4.2. Uygulama Sonrası Görüşme Sorularına Yönelik Bulgular.....	68
4.2.1. Çocuklarla felsefe yaklaşımına yönelik görüşler.....	69
4.2.2. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımına yönelik görüşler.....	70
4.2.2.1. Katılımcıların çocuklarla felsefe yaklaşımına yönelik uygulama sonrası izlenimleri.....	70
4.2.2.2. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımının öğretmenlerin izlenimlerine etkisi.....	71
4.2.2.3. Katılımcıların çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişimi üzerindeki etkisine yönelik görüşleri.....	73
4.2.2.4. Katılımcıların çocuklarla felsefe yaklaşımı hakkında bilgi edinme isteğine yönelik görüşleri.....	75
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
KAYNAKÇA.....	86
EKLER.....	93
ÖZGEÇMİŞ.....	100

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

SİMGELER

P4C	: Philosophy for Children (Çocuklarla Felsefe)
f	: Frekans
n	: Örneklem büyüklüğü
%	: Yüzde
α	: Anlamlılık düzeyi

KISALTMALAR

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İş-birliği ve Kalkınma Örgütü)

P4C: Philosophy for Children (Çocuklarla Felsefe)

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

ORTAOKUL 6. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARLA FELSEFE ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırma, ortaokul 6. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe (Philosophy for Children – P4C) yaklaşımına dayalı etkinliklere ilişkin deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, çocukların eleştirel, yaratıcı ve iş-birliğine dayalı düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen pedagojik bir yöntemdir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik analiz ile yapılandırılan bu çalışmada, Kocaeli ilinde görev yapan ve bu yaklaşıma yönelik deneyimi ya da ilgisi bulunan 20 DKAB öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını derslerine nasıl dahil ettikleri, karşılaştıkları güçlükler ve öğrencilerden aldıkları geri bildirimler analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin felsefi bilgi eksikliği, sınıf içi uygulama güçlükleri ve öğrenci katılımı gibi alanlarda çeşitli zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenler, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğrencilerde eleştirel düşünme, empati geliştirme ve farklı bakış açılarına saygı gibi becerileri olumlu yönde desteklediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu yöntemin, öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri anlama süreçlerine katkı sağladığı görülmüştür. Elde edilen veriler, DKAB derslerinde Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulanabilirliğine ve bu yaklaşımın pedagojik katkılarına dair önemli sonuçlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuklarla Felsefe Yöntemi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Öğretmen, Öğrenci, Eğitim

EXAMINING THE EXPERIENCES OF 6TH GRADE RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE TEACHERS IN PHILOSOPHY WITH CHILDREN

ABSTRACT

This research aims to examine the experiences of 6th grade Religious Culture and Moral Knowledge (REC) teachers in middle school regarding activities based on the Philosophy for Children (P4C) approach. The Philosophy for Children approach is a pedagogical method that aims to develop children's critical, creative and collaborative thinking skills. In this study, which was structured with phenomenological analysis, one of the qualitative research methods, semi-structured interviews were conducted with 20 REC teachers working in Kocaeli province who had experience or interest in this approach. Participants were determined using the purposive sampling method, and through the interviews, how teachers incorporated the Philosophy for Children approach into their lessons, the difficulties they encountered and the feedback they received from students were analyzed. The research findings reveal that teachers experienced various difficulties in areas such as lack of philosophical knowledge, difficulties in classroom implementation and student participation. In addition, teachers stated that the Philosophy for Children approach positively supported students' skills such as critical thinking, developing empathy and respecting different perspectives. In addition, it has been observed that this method contributes to the process of students' understanding of religious and moral values. The data obtained provide important results regarding the applicability of the Philosophy with Children approach in DKAB courses and the pedagogical contributions of this approach.

Keywords: Philosophy Method with Children, Religious Culture and Moral Knowledge, Teacher, Student, Education

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu, problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve ilgili literatür ele alınmıştır.

1.1. Araştırmanın Konusu

Eğitim, bireylerin bilgi edinmelerinin ötesinde; düşünsel, duygusal ve ahlaki açıdan gelişimlerini destekleyen bütüncül bir süreçtir. Bu süreçte kullanılan çeşitli pedagojik yaklaşımlar, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi ve eleştirel bir bakış açısı kazanmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Bu yaklaşımlar arasında öne çıkan yöntemlerden biri Çocuklarla Felsefe yaklaşımıdır. Çocuklarla Felsefe; çocukların düşünme, sorgulama ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış bir eğitim modelidir. Bu yaklaşım, çocukların eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmekte ve onların toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarına katkı sunmaktadır (Lipman, 2003, s. 105–110).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, çocukların sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmelerine olanak tanırken, ahlaki ve etik değerlerin içselleştirilmesine de katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşım, çocukların adalet, empati ve sorumluluk gibi temel kavramlar üzerine düşünmelerini teşvik ederek, kendi değer sistemlerini oluşturmalarına imkân sunmaktadır. Bu süreç, bireylerin kendilerini ifade etmeleri ve farklı bakış açılarına saygı duymayı öğrenmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuklarla Felsefe, çocuklara düşünmeyi merkeze alan bir öğrenme ortamı sunarak, bilgiyi ezberlemek yerine inanç ve değerlerin arkasındaki anlamı sorgulamalarına yardımcı olmaktadır.

DKAB dersi, öğrencilere dini değerleri, ahlaki sorumlulukları ve toplumsal etik ilkeleri kazandırmayı amaçlayan temel bir ders niteliğindedir (Köylü & Altaş, 2017, s. 70). Bu ders, öğrencilerin dini inanç ve değerleri anlamalarına katkı sağlarken, bu değerlerin günlük yaşamla olan ilişkisine dair farkındalık geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. DKAB, öğrencilerin manevi ve ahlaki gelişim süreçlerini destekleyerek, onları toplumsal hayata bilinçli bireyler olarak hazırlamayı hedeflemektedir.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı ile DKAB dersinin birleşimi, öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri sorgulama ve bu değerler üzerine derinlemesine düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, DKAB derslerinde işlenen konuların daha etkin ve katılımcı bir şekilde ele alınmasını desteklemektedir. Örneğin, adalet, empati ve ahlaki sorumluluk gibi kavramlar, bu yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla

öğrencilerin aktif tartışmalara katılmalarını ve kendi görüşlerini oluşturmalarını sağlamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin dini değerleri anlamalarının yanı sıra, bu değerleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine de imkân vermektedir (Brown, Corrigan, & Higgins-D'Alessandro, 2012, s. 179).

Son yıllarda eğitimde, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yenilikçi yaklaşımlar giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, Çocuklarla Felsefe yöntemi; eleştirel düşünme, ahlaki muhakeme ve değer temelli öğrenmeyi destekleyen etkili bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir (Lipman, 2003, 105). Ancak Türkiye’de özellikle DKAB derslerinde bu yöntemin nasıl uygulandığına, öğretmenlerin yönetime yönelik deneyimlerine ve sınıf içi etkililiğine dair kapsamlı çalışmalar sınırlıdır. Yapılan literatür taramasında, öğretmen deneyimlerinin pedagojik açıdan yeterince incelenmediği görülmüştür. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın konusu, ortaokul 6. sınıf DKAB öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe etkinliklerine yönelik deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırma, DKAB derslerinde Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulanış biçimini, öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukları, başarıları ve genel deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitimde ahlaki ve dini değerlerin önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu değerleri aktarma biçimleri ve öğrencilerin bu değerlerle kurdukları etkileşim önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe yaklaşımına ilişkin bilgi düzeylerini, uygulama süreçlerine dair yaşantılarını ve karşılaştıkları güçlükleri anlamaktır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin kendi deneyimlerine dayalı anlatımları analiz edilerek, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının eğitimdeki yeri ve anlamı ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaşantıları ve bu yaşantılara yükledikleri anlamlar, yöntemin pedagojik değerini belirlemede temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

1.2. Problem Durumu

Türkiye’de 2001 yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda güncellenen öğretim programlarında eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve iş birliğine dayalı öğrenme becerileri açık şekilde tanımlanmış ve eğitim hedefleri arasına alınmıştır. Ancak bu becerilerin öğretmen eğitimi süreçlerine ne ölçüde yansıtıldığı ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında bu hedefleri ne derece gerçekleştirebildiği, eğitim literatüründe tartışma konusu olmaya devam etmektedir (Yıldırım, 2020, s. 42; Demirtaş & Yıldız, 2018, s. 134). Bu

bağlamda, öğretmenlerin hâlen büyük oranda geleneksel yöntemlere bağlı kaldığı, öğrencilerin yalnızca önceden öğrenilmiş bilgileri hatırlamalarına veya mevcut bilgiler üzerinde sınırlı akıl yürütmelerine fırsat tanındığı görülmektedir.

Pihlgren, öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerin zihinsel süreçlerini derinleştirmek yerine yüzeysel bilgi düzeyinde kalmalarına neden olduklarını ve bu durumun analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini engellediğini belirtmektedir (Pihlgren, 2007, s. 161).

Öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri anlamlandırabilmeleri, bu değerler üzerinde düşünmelerine, sorgulamalarına ve kişisel deneyimleriyle ilişkilendirmelerine imkân tanıyan pedagojik ortamlarla mümkündür. Ancak yapılan araştırmalar, DKAB derslerinde hâlen anlatım ağırlıklı, öğretmen merkezli ve ezberci yaklaşımların yaygın olduğunu göstermektedir (Kaya, 2015, s. 89; Özdemir, 2006, s. 173). Bu durum, öğrencilerin derse aktif katılımını sınırlamakta ve eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini zorlaştırmaktadır (Koç & Demirel, 2004, s. 177). DKAB dersi gibi ahlaki ve değer temelli yapılandırılmış bir dersin, öğrencilerin düşünsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyebilmesi için, öğretim sürecinde sorgulamaya dayalı, etkileşim temelli ve öğrenci merkezli yaklaşımlara yer verilmesi gereklidir (Yıldırım, 2020, s. 42). Bu bağlamda, öğrencilerin dini ve ahlaki değerlerle ilgili bireysel anlamlandırma süreçlerine katkı sağlayacak yeni nesil öğretim yöntemlerinin eğitim pratiğine dahil edilmesi önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Bu noktada, Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin fikirlerini açıkça ifade etmelerine, sorular sormalarına, farklı bakış açılarına saygı duyarak düşünce üretmelerine olanak tanıyan yenilikçi bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Sorgulama topluluğu temelli yapısı sayesinde, öğrencilerin hem bilişsel hem de ahlaki gelişimlerini destekleme potansiyeline sahip olan bu yaklaşım, DKAB derslerinin pedagojik yapısıyla da örtüşmektedir. Ancak Türkiye’de bu yöntemin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, sınıf içi deneyimlere ne şekilde yansıdığı ve ne tür pedagojik zorluklarla karşılaşıldığına dair kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar sınırlıdır.

Bu araştırma, ortaokul 6. sınıf DKAB öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe yaklaşımına ilişkin deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel problemi, öğretmenlerin bu yaklaşımı nasıl algıladıkları, sınıf içinde nasıl uyguladıkları ve bu süreçte ne tür deneyimler yaşadıklarıdır. Araştırma, öğretmenlerin yaşantılarına dayalı olarak Çocuklarla Felsefe

yöntemine ilişkin anlamlarını, uygulama pratiklerini ve karşılaştıkları güçlükleri anlamaya çalışmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Öğretmenler Çocuklarla Felsefe yaklaşımına ilişkin hangi bilgi ve deneyim düzeylerine sahiptir?
- Çocuklarla Felsefe yaklaşımı DKAB derslerinde nasıl uygulanmaktadır ve ne ölçüde uygulanabilir bulunmaktadır?
- Öğretmenler bu yaklaşıma yönelik nasıl bir tutum sergilemekte ve benimseme sürecini nasıl deneyimlemektedir?
- Uygulama sürecinde öğretmenler hangi güçlüklerle karşılaşmakta ve ne tür desteklere ihtiyaç duymaktadır?
- Öğretmenlerin gözlemlerine göre Çocuklarla Felsefe etkinlikleri öğrencilerin dini düşünce gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?

Bu kapsamda öğretmenlerin kişisel anlatımları üzerinden, Çocuklarla Felsefe yaklaşımına yönelik algıları, deneyimsel yaşantıları ve pedagojik uygulamaları bütüncül olarak ele alınmıştır. Araştırma, öğretmenlerin yaşantılarında anlam bulan deneyimlere odaklanarak, bu yaklaşımın DKAB derslerindeki işlevine dair fenomenolojik bir değerlendirme sunmayı hedeflemektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul kademesinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe etkinliklerine yönelik deneyimlerini incelemektir. Çocuklarla Felsefe yöntemi, çocukların düşünme becerilerini geliştirmek, eleştirel bakış açıları kazandırmak ve felsefi kavramlarla etkileşimlerini artırmak amacıyla kullanılan etkili bir pedagojik yaklaşımdır (Lipman, 2003, s. 105-106). Bu bağlamda araştırma, öğretmenlerin bu yöntemi nasıl benimsediklerini, uygulama süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve elde ettikleri kazanımları ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın bir diğer amacı, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde uygulanabilirliğini ve bu uygulamaya ilişkin sınırlılıkları tartışmaktır. Günümüzde eğitimde sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını geliştirmeleri önemli bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin dini ve ahlaki kavramları çok boyutlu bir biçimde ele almalarına yardımcı olan bir yöntemdir. Araştırma, öğretmenlerin bu yöntemi kullanma süreçlerini, karşılaştıkları zorlukları ve elde ettikleri kazanımları analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada, öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe yöntemini derslerine nasıl dahil ettiklerine ve bu süreçte elde ettikleri gözlemlere dair görüşleri toplanmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme, empati kurma ve farklı bakış açılarını anlama becerileri üzerindeki etkiler değerlendirilmektedir. Araştırma bulgularının, DKAB öğretiminde yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlaması ve öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını zenginleştirmelerine yardımcı olması beklenmektedir. Bu çerçevede elde edilen verilerin, eğitim literatürüne katkı sunması ve uygulayıcılar için yol gösterici nitelik taşıması amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı üzerine yapılan ulusal çalışmalar, çoğunlukla öğrencilerin kazanımları ya da yöntemlerin etkinliği üzerine odaklanmaktadır. Ancak DKAB ders bağlamında, özellikle öğretmen deneyimlerine odaklanan niteliksel çalışmalar son derece sınırlıdır. Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına, yöntemle ilgili tutumlarına ve karşılaştıkları zorluklara ışık tutarak, din eğitimi ve Çocuklarla Felsefe literatürüne katkı sağlamaktadır.

Araştırma, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını geliştirmek için ihtiyaç duyduğu bilgi ve deneyimlere dair özgün veriler sunmaktadır. Öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe etkinliklerini nasıl planladıkları, sınıf ortamında nasıl uyguladıkları ve hangi sorunlarla karşılaştıkları ortaya konularak, mesleki gelişim ihtiyaçları somutlaştırılmaktadır. Böylece araştırma, hizmet içi eğitim planlamaları için doğrudan veri sağlamaktadır.

Elde edilen bulgular, DKAB öğretmenlerinin çağdaş pedagojik yaklaşımlara açıklığını ve destek ihtiyaçlarını ortaya koyarak, öğretmen yetiştirme politikalarının ve öğretim programlarının güncellenmesi açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Özellikle değerler eğitimi ve düşünme becerileri gibi MEB odaklı dönüşümlerin gündemde olduğu bu dönemde, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğretim süreçlerine dahil edilmesi konusunda karar alıcılara yol gösterici bilgiler sağlaması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Kocaeli ili merkezinde görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 20 DKAB öğretmeni ile sınırlıdır. Örneklem, nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş, öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe yaklaşımına ilişkin deneyim sahibi ya da ilgili olması esas alınmıştır. Katılımcı sayısı fenomenolojik araştırmalar için uygun olmakla birlikte, elde edilen bulgular yalnızca bu özel grubun deneyimlerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla bulguların farklı bağlamlara genellenmesi mümkün değildir.

Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı içinde gerçekleştirilmiş olup, elde edilen veriler bu dönemin koşullarıyla sınırlıdır. Eğitim sisteminde meydana gelebilecek yapısal ya da pedagojik değişimler, sonuçların geçerliliğini etkileyebilmektedir.

Araştırmada kullanılan fenomenolojik yöntem, katılımcıların belirli bir yaşantı ya da duruma ilişkin öznel deneyimlerini anlamaya odaklanmaktadır. Bu bağlamda, verilerin doğası gereği öznel ve katılımcı temellidir. Görüşmelerden elde edilen anlatımlar, öğretmenlerin kişisel yorumlarını, duygularını ve algılarını yansıtmaktadır. Bu durum araştırmanın amacıyla örtüşmekle birlikte, nesnellik beklentisi açısından bir sınırlılık teşkil etmektedir.

Araştırmacı hem DKAB alan bilgisine hem de yöntemsel bilgiye sahip bir öğretmen olarak görüşme sürecinde aktif rol almıştır. Bu durum, bir yandan katılımcılarla güven ilişkisi kurmayı kolaylaştırırken, diğer yandan araştırmacının yorumlayıcı etkisini artırabilecek bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Fenomenolojik yaklaşımda araştırmacının öznelliğinin tamamen dışlanması mümkün değildir; ancak bu sınırlılığı azaltmak adına, görüşme kayıtları titizlikle çözümlenmiş ve analiz sürecinde doğrudan katılımcı ifadeleri kullanılarak yorumlar desteklenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları belirli bir bağlamda, belirli bir öğretmen grubunun deneyimlerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Elde edilen verilerin anlamlandırılmasında fenomenolojik yaklaşımın doğası ve kültürel bağlamın etkisi dikkate alınmış, genelleme yapılırken bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulmuştur.

1.6. İlgili Çalışmalar

Son yıllarda Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, eğitim bilimleri bağlamında geniş bir uygulama alanı bulmakla birlikte, din eğitimi disiplini içinde sınırlı sayıda çalışmada ele alınmaktadır. Bu yaklaşımın özellikle dini düşünce gelişimi, ahlaki muhakeme, değerler eğitimi ve inanç temelli sorgulama gibi din eğitimine özgü alanlarda ne tür katkılar sunduğuna yönelik ampirik

ve kuramsal araştırmalar az sayıdadır. Bu bölümde, din eğitimi özelinde gerçekleştirilen çalışmalara odaklanılarak, Çocuklarla Felsefe yönteminin DKAB dersi bağlamındaki yansımaları ortaya konulmaktadır.

1.6.1. Yurt içinde yapılan akademik çalışmalar

Türkiye’de Çocuklarla Felsefe yaklaşımı üzerine yapılan akademik çalışmaların büyük çoğunluğu fen bilimleri, dil eğitimi ve sosyal bilgiler gibi eğitim bilimleri genelinde konumlanmaktadır. Din eğitimi bağlamında az sayıda çalışma bulunmasına rağmen, bu yaklaşımın dini düşünce gelişimi, anlama temelli din öğretimi, değer eğitimi, sorgulama ve anlamlandırma becerileri gibi alanlara önemli katkılar sunduğu görülmektedir.

Su (2022) çalışmasında, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının lise düzeyindeki öğrencilerin dini düşünce gelişimine etkisini araştırmaktadır. Araştırma karma yöntemle yürütölmüş olup, İnanç/Dünya Görüşü Gelişim Ölçeği ile yapılan ölçümler, öğrencilerin dinî bağılılıklarında anlamlı bir gerileme olmadığını; aksine, bu yaklaşımın bağılılığı pekiştirici bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Nitel veriler ise öğrencilerin dini metinleri daha analitik yorumlamaya başladıklarını, kişisel anlam inşası süreçlerinin derinleştğini göstermektedir. Bu bulgular, din eğitimi içinde Çocuklarla Felsefe yönteminin inanç temelli düşünme süreçlerini destekleyebileceğini göstermektedir.

Zengin (2018), din eğitiminin hedefinin “anlama” temelli bir yapıya dönüşmesi gerektiğini savunmakta ve bu dönüşümün Gadamer’in felsefi hermenötüğü bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Çalışmada, felsefi düşünmenin din eğitiminde sadece bilişsel değil, duyuşsal ve uygulamalı boyutları da kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Kur’an’da yer alan anlamaya ilişkin kavramlar analiz edilerek, din öğretiminde aktarımcı yaklaşımlar yerine, öğrenci merkezli ve anlamlandırma odaklı bir pedagojinin gerekliliğı vurgulanmaktadır.

Serinsu (2024), eleştirel düşünmenin din eğitime yansımalarını incelemekte ve bu becerinin program hedeflerinde sistematik olarak yer alması gerektiğini savunmaktadır. Yazar, eleştirel düşünmenin bireysel anlam inşası ve farklılıklarla bir arada yaşama kültürünün gelişimi için din eğitiminde merkezi bir rol oynaması gerektiğini belirtmektedir. Çocuklarla Felsefe yönteminin sunduğı sistematik sorgulama yapısı, özellikle soyut dini kavramların öğrenciler tarafından içselleştirilmesinde etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Kaya (2020) tarafından Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri üzerinden yürütölen eylem araştırmasında, öğrencilerin felsefi duyarlılıkları, sosyal farkındalıkları ve kavramlar üzerine

düşünme kapasitelerinde anlamlı gelişmeler tespit edilmiştir. Her ne kadar doğrudan din eğitimi alanında yapılmamış olsa da, bu çalışma din eğitimi disiplinde iş-birliğine dayalı felsefi sorgulamanın öğrenci gelişimine etkisi bakımından dolaylı kanıt sunmaktadır.

Mazı (2008) tarafından ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde yürütülen deneysel çalışmada, hikâyeler yoluyla düşünmenin öğrencilerin okuma ve dinleme yoluyla anlam kurma becerilerine etkisi incelenmiştir. Hikâye temelli bu yaklaşım, Çocuklarla Felsefe yönteminin dinî kavramların anlaşılması sürecinde nasıl bir uyaran olarak kullanılabileceğine dair öncü veriler sunmaktadır. Öğrencilerin anlamlandırma becerilerinde önemli gelişmeler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, dini metinlerin de hikâye formu üzerinden yorumlanarak felsefi sorgulama çerçevesinde ele alınabileceğine işaret etmektedir.

Çiner (2024), çocuk kitapları aracılığıyla yürütülen felsefi tartışmaların öğrencilerin hayvan haklarına ilişkin farkındalıklarını artırdığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, değer eğitimi hedefleriyle örtüşmekte ve ahlaki gelişim bağlamında Çocuklarla Felsefe yönteminin kullanılabilirliğini göstermektedir. Bu sonuçlar, DKAB dersinde ele alınan evrensel değerlerin içselleştirilmesinde bu yöntemin etkinliğini desteklemektedir.

1.6.2. Yurt dışında yapılan akademik çalışmalar

Uluslararası literatürde Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, eğitimin felsefi, etik ve toplumsal yönlerini de kapsayacak şekilde değerlendirilmektedir. Din eğitimiyle doğrudan ilişkili çalışmalar sınırlı sayıda olmakla birlikte, bu yaklaşımın ahlaki düşünme, demokratik değerlerin kazandırılması, eleştirel dini düşüncenin inşası, pedagojik özgürlük ve sorgulayıcı sınıf kültürü bağlamlarında din eğitimi ile kesiştiği görülmektedir.

Kennedy (1999), Çocuklarla Felsefe yaklaşımını felsefenin yeniden inşası bağlamında değerlendirerek, bu yöntemin demokratik ve sorgulayıcı bir felsefi kültür inşa ettiğini savunmaktadır. Yazar, çocukların felsefi diyaloga aktif katılımının yalnızca bilişsel gelişim değil, demokratik yurttaşlık ve ahlaki sorumluluk gibi değerlerin içselleştirilmesine de katkı sunduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, dini inanç ve değerlere dair mutlak doğruların tartışmaya açılabilirdiği, çoğulcu bir din eğitimi modeliyle örtüşmektedir.

Haynes (2007), sınıf içi felsefi diyalogun çocukların benlik gelişimi, ifade becerileri ve başkalarının fikirlerine saygı duyma yetkinlikleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. “Sorgulama topluluğu” modelini merkeze alan yazar, felsefi soruların sınıf kültürünü dönüştürme ve değerler eğitimi açısından işlevsel bir zemin sunduğunu belirtmektedir. Bu

bağlamda Haynes'in yaklaşımı, dinî konuların tartışılabilirliğini artıran, otorite temelli değil, öğrenci merkezli bir din eğitimi anlayışına katkı sunmaktadır.

Kohan (1999), felsefe ile çocuklar arasındaki etkileşimi epistemolojik ve toplumsal düzeyde incelemektedir. Çocukların kendi yaşamsal konumlarını, kimliklerini ve değer dünyalarını sorgulayabilme becerisi kazandıklarını öne süren yazar, özellikle değer eğitimi, etik sorgulama ve dini normların eleştirel incelenmesi gibi alanlarda bu yaklaşımın dönüştürücü gücüne dikkat çekmektedir. Felsefenin otoriteye dayalı bilgi aktarımından ziyade, çocuğun özne olarak konumlandığı bir öğrenme ortamı sunduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşım, dinî metinlerin yalnızca nakledilmekle kalmayıp yorumlanabilir olduğuna yönelik pedagojik bir yönelimi desteklemektedir.

Kohan (2018), Paulo Freire'nin pedagojik anlayışı ile Çocuklarla Felsefe yaklaşımı arasındaki ilişkiyi kurmakta ve bu yöntemin yalnızca bireysel anlam inşası değil, toplumsal adalet, özgürlük ve eşitlik gibi ahlaki ve dini değerlerin sorgulayıcı bağlamda işlenmesine imkân verdiğini tartışmaktadır. Bu bağlamda, felsefî soruşturma temelli din eğitimi anlayışı, pasif bilgi aktarımı yerine toplumsal sorumluluk ve ahlaki farkındalığı önceleyen bir çerçeve önermektedir.

Bush (2017), öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgularken, öğretmenin yalnızca bilgi aktarıcı değil, felsefî bir kolaylaştırıcı rol üstlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu durum, özellikle din öğretiminde öğretmenin tarafsız, yönlendirici olmayan ve çocukların düşünme süreçlerini destekleyen bir rehber olması gerektiği anlayışını pekiştirmektedir.

Lancaster (2020) ve Ventista (2019) çalışmaları, Çocuklarla Felsefe oturumlarının öğrenciler arası sosyal etkileşimi, duygu ifadesini ve birlikte düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Her iki çalışma da doğrudan din eğitimi temalı olmamakla birlikte, DKAB dersinde ele alınan ahlaki ikilemler, inançla ilgili duygusal deneyimler ve empati gibi boyutlar açısından önemli dolaylı katkılar sunmaktadır.

Kohan (2019), Avustralya'daki Çocuklarla Felsefe uygulamalarının kurumsallaşma süreçlerini, karşılaştığı pedagojik ve kültürel engelleri incelemektedir. Yazar, uygulamaların bireysel çabalarla sınırlı kalmaması gerektiğini, topluluk temelli ve yerel değerlere duyarlı materyal geliştirme ihtiyacına dikkat çekmektedir. Bu çerçevede, din eğitiminin kültürel bağlamla ilişkili yapısı dikkate alındığında, felsefî sorgulamanın yerelleştirilmiş uyarılarla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Yurt dışı literatür, din eğitimiyle doğrudan ilişkilendirilen Çocuklarla Felsefe çalışmalarından çok, bu yöntemin etik, ahlaki, toplumsal ve pedagojik yönlerine odaklanmaktadır. Ancak bu araştırmalar, din eğitiminin temel bileşenleri olan değer eğitimi, sorgulama becerisi, anlam inşası, çoğulculuk ve demokratik tutumlar açısından zengin içerikler sunmaktadır. Özellikle Kennedy, Haynes ve Kohan'ın çalışmaları, dinî düşünmenin demokratikleşmesi, öğrenci merkezli din öğretimi ve felsefî yorumlama becerilerinin geliştirilmesi açısından kuramsal bir çerçeve sağlamaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğrencilerin düşünme becerilerinin yanında sosyal farkındalık, değer eğitimi, iletişim ve öğrenme motivasyonlarını da anlamlı biçimde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Çocuklarla Felsefenin eğitimin bütüncül doğasını ortaya koyan ve çağdaş öğretim anlayışlarıyla uyumlu bir pedagojik model olduğunu ifade etmektedir. Din eğitimi bağlamında yapılan çalışmalar, öğrencilerin inanç, ahlak ve değer temaları üzerinde anlam inşa etme becerisini artırdığını göstermektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturması amacıyla kavramsal çerçeve incelenmiştir. Çocuklarla Felsefe yaklaşımının felsefi ve eğitimsel temelleri, kolaylaştırıcıları, uyaranları ve uygulama süreci ortaya konulmuştur. DKAB derslerinin genel yapısı, dini düşünce gelişimine etkisi ve DKAB derslerinde Çocuklarla Felsefe yaklaşımının kullanımı tartışılmıştır. Her başlık için temel kavramlara ve açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Çocuklarla Felsefe Yaklaşımı

Çocuklarla Felsefe; çocukların düşünme, iletişim ve iş-birliği becerilerini geliştiren, kendilerine olan saygılarını güçlendiren ve akademik başarılarını artıran bir eğitim yaklaşımıdır (Lipman, 2003, s. 243). Bu yöntem, katılımcıların felsefi tartışmalar gerçekleştirmesini mümkün kılarak onların kendi düşünme süreçlerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, felsefe tarihindeki büyük filozofların düşüncelerinin aktarılması anlamına gelmemektedir. Bu yaklaşım, çocukların felsefi öğrenme süreçlerini deneyimlemelerini ve bu süreçte kendi yollarını oluşturmalarını hedeflemektedir (Lipman, 2003, s. 243).

Bu yaklaşımın temelleri Amerikalı Profesör Matthew Lipman tarafından atılmıştır. Lipman, Çocuklarla Felsefe yöntemini yaklaşık elli yıl önce geliştirmiştir; ancak bu yaklaşım son yirmi yılda dünya genelinde yaygınlık kazanmıştır (Oyler, 2016, s. 2). Yaklaşımın felsefi altyapısı ise John Dewey'in eğitimle ilgili düşüncelerine dayanmaktadır. Dewey, eğitimin bireylerin toplumsal yaşamın bir parçası haline gelmesini sağlayan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre eğitim, bireylerin sosyal etkileşim yoluyla öğrenmelerini kapsayan ve toplumsal sürekliliği sağlayan önemli bir araçtır (Dewey, 2001, s. 5-8).

Çocuklarla Felsefe uygulamaları, çocuklara hikâye, video veya resim gibi uyaranlar sunarak onların bu uyaranlar üzerinden felsefi sorulara odaklanmalarını ve bu sorularla başa çıkmalarını teşvik etmektedir. Uyaranların seçimi ve paylaşımı, Çocuklarla Felsefe pratiğinin en önemli unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımın temel amacı, çocukların uyaran aracılığıyla felsefi bir düşünme süreci geliştirmesidir. Bu bağlamda, Çocuklarla Felsefenin asıl hedefi, hayatın her alanında felsefi noktaları keşfetmek ve bu noktaların teorik ve pratik olarak deneyimlenmesini sağlamaktır (Lipman, 2003, s. 255).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımında, düşünme sürecini harekete geçiren temel unsur, çocukların üzerinde tartışacağı soruların niteliğidir. Bu sorular, kesin ve tek bir cevabı olmayan,

sorgulamaya açık, çok yönlü düşünmeyi gerektiren felsefi sorular olarak tanımlanmaktadır (Oyler, 2016, s. 3). Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, çocukların bu tür sorularla ilgilenmesini ve derinlemesine tartışmalar gerçekleştirmesini teşvik etmektedir. Örneğin; “Bir kişi birden fazla kişiliğe sahip olabilir mi?” veya “Keşif mi yoksa icat mı daha çok önemlidir?” gibi sorular, çocukların felsefi düşünme süreçlerini tetikleyen önemli araçlar olarak kullanılmaktadır (Lipman, 1992, s. 8-9) Eğitim sürecinde öğretmenler, kolaylaştırıcı rolü üstlenerek çocuklara düşünceleri için zaman tanımakta ve grup içinde düşüncelerin özgür bir biçimde paylaşılmasını sağlamaktadırlar. Öğrencilerin felsefi konularda derinleşmelerine yardımcı olan kolaylaştırıcılar, sürecin ilerlemesiyle birlikte daha karmaşık ve derin düşünme süreçlerini desteklemektedir.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, Piaget’nin bilişsel gelişim teorisi ve Vygotsky’nin sosyal gelişim teorisi gibi önemli gelişim kuramlarına dayanmaktadır. Piaget, çocukların bilişsel gelişimlerini belirli aşamalar üzerinden tanımlarken, Vygotsky öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu ve bireylerin bilgilerini sosyal etkileşim yoluyla oluşturduğunu savunmaktadır (Dewey, 2001, s. 7). Bu bağlamda, Çocuklarla Felsefe yaklaşımı çocukların felsefi düşünme becerilerini geliştirmek için sosyal etkileşimi ve iş birliğini teşvik eden bir ortam sunmaktadır. Vygotsky’nin Yakınsal Gelişim Bölgesi kavramı, öğrencilerin potansiyellerini yalnızca daha yetenekli akranlarıyla iş birliği yaparak gerçekleştirebilecekleri boşluğu ifade etmektedir (Vygotsky, 1978, s. 79-91). Çocuklarla Felsefe uygulamaları, bu teorilerin pratikte nasıl uygulanabileceğini göstermektedir (Lipman, 2003, s. 243).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Katılımcılar, felsefi sorulara yanıt ararken birbirlerini dikkatlice dinlemeyi, farklı düşünceleri saygıyla keşfetmeyi ve başkalarının fikirlerine değer vermeyi öğrenmektedirler. Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin düzenli olarak uygulanması, çocukların düşünme becerilerinin gelişmesini ve kavrayışlarının güçlenmesini sağlamaktadır. Bu süreçte kolaylaştırıcının rolü, diyalogların kalitesi ve sürecin ilerlemesi açısından önemlidir (Oyler, 2016, s. 4).

Vygotsky’nin sosyal gelişim teorisi, Çocuklarla Felsefe yaklaşımına önemli bir çerçeve sunmaktadır. Vygotsky, sosyal etkileşimin öğrenmede temel bir rol oynadığını ve eğitim ortamlarının yüksek düzeyde sosyal etkileşimi teşvik edecek şekilde tasarlanması gerektiğini savunmaktadır (Vygotsky, 1978, s. 79-91). Öğretmenlerin rolü, sosyal etkileşimi yönlendirmek ve öğrenme ortamını kurmak açısından belirleyici bir öneme sahiptir (Dewey, 2001, s. 8).

Çocuklarla Felsefe uygulamaları, çocukların topluluk içinde diğer bireylerle etkileşimde bulunarak öğrenme süreçlerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Felsefenin doğası üzerine yapılan tartışmalar, çocukların felsefi düşünme yetenekleri hakkında farklı görüşler ortaya koymaktadır. Bazı filozoflar küçük çocukların soyut kavramları anlamakta ve felsefi düşünme süreçlerine katılmakta yetersiz kaldıklarını savunurken; bazıları ise çocukların bu tür bilişsel süreçlere katılmaya yeterli kapasiteye sahip olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin Kennedy, küçük çocukların sınıf ortamında felsefi sorular sorabildiklerini, soyutlama yapabildiklerini ve eleştirel düşünme gibi karmaşık bilişsel işlemleri başarıyla gerçekleştirebildiklerini belirtmektedir (Kennedy, 2010, s. 223-224). Lipman ise yaratıcılığın felsefe yapma sürecinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ona göre, çocuklar felsefi tartışmalara katılamayacakları varsayımıyla kendilerine yaklaşıldığında bu tür yeteneklerini sergileme fırsatı bulamamaktadır (Lipman, 2003, s. 255).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, çocukların düşünme becerilerini geliştiren etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini güçlendiren bu yaklaşım, onların sosyal etkileşimlerini artırmaktadır. Eğitim ortamlarında Çocuklarla Felsefe uygulamalarının benimsenmesi, çocukların felsefi düşünme süreçlerini zenginleştirmekte ve bireylerin daha bilinçli, katılımcı ve empatik bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır.

2.1.1. Çocuklarla felsefe yaklaşımının felsefi ve eğitimsel temelleri

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin düşünsel kapasitelerini derinleştirerek eleştirel, yaratıcı ve iş birliğine dayalı düşünebilen bireyler olarak gelişimlerini amaçlamaktadır. Bu yaklaşım felsefi sorgulama geleneğine ve çağdaş eğitim bilimlerindeki teorik yaklaşımlara dayanmakta olup, bilişsel gelişim kuramları, sosyal yapılandırmacı öğrenme anlayışı ve pragmatist demokrasi pedagojisi çerçevesinde biçimlenmektedir.

Felsefi temelde, Platon'un diyaloglarında somutlaşan Sokratik yöntem, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının en önemli dayanağını oluşturmaktadır. Sokrates'in öğretim anlayışı, bireyin zihninde önceden var olan bilgiye, sistemli ve yönlendirici sorular aracılığıyla ulaşılabilceğini savunmakta ve öğrenmenin diyalojik, yani karşılıklı soru-cevap süreciyle ortaya çıktığını ileri sürmektedir (Aydın, 1998, s. 145). Bu yöntem, bireyin kendi düşüncelerini sorgulamasını ve olası tutarsızlıkları fark etmesini hedefleyen sorgulama temelli bir öğretim biçimidir.

Çağdaş eğitim kuramları bağlamında, Lipman bu felsefi temeli, özellikle Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı ile bütünleştirmiştir. Vygotsky'ye göre bilgi, birey tarafından pasif biçimde edinilmez; aksine sosyal etkileşim, ortak sorgulama ve dilsel iletişim yoluyla inşa

edilir (O’Riordan, 2013, s. 52-53). Lipman’ın geliştirdiği "sorgulama topluluğu" kavramı, öğrencilerin birlikte düşünme sürecinde aktif olarak anlam inşa ettikleri sosyal öğrenme ortamını tanımlamaktadır.

Buna ek olarak, Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, Dewey’in pragmatist demokrasi pedagojisinden de beslenmektedir. Dewey’e göre eğitim, demokratik bilinç, toplumsal sorumluluk ve etik tutarlılığın kazandırılması amacını taşımaktadır (Dewey, 2001, s. 85-105). Lipman da felsefi sorgulamayı, öğrencileri eleştirel düşünme becerileriyle donatarak demokratik katılıma hazırlayan bir yurttaşlık eğitimi biçimi olarak konumlandırmaktadır (Kennedy, 2010, s. 2). Bu bağlamda Çocuklarla Felsefe, öğrencilerin etik sorunlara kendi değerleri çerçevesinde eleştirel ve özgürce yaklaşımlarını sağlayan bir pedagojik araç olarak işlev görmektedir (Bleazby, 2006, s. 30-52).

Çocuklarla Felsefe uygulamaları, Sokratik yöntemin yapılandırılmış sorgulama ilkelerini temel almakla birlikte, Sokratik yöntemden bazı yönleriyle ayrılmaktadır. Sokratik yöntemde bilgiye ulaşmak amacıyla öğretmenin yönlendirici rolü belirgindir. Ancak Çocuklarla Felsefe’de öğretmen daha çok kolaylaştırıcı pozisyonda yer almaktadır. Başlangıç uyararı olarak felsefi hikayeler, sanat eserleri ya da deneyimler kullanılmaktadır. Öğrencilerin serbest düşünce üretimi ve karşılıklı fikir alışverişı teşvik edilmektedir (Lipman, 2003, s. 255-257).

Lipman üzerinde Peirce ve Mead gibi önde gelen Amerikan filozoflarının etkisi de belirgin olmaktadır. Peirce, Lipman’a kavramsal analiz ve doğru düşünme konusunda ilham vermektedir. Peirce, daha kapsamlı bir anlayışa ancak kendi kendini düzelten bir sorgulama topluluğuna katılım yoluyla ulaşılabilceğini belirtmektedir (O’Riordan, 2013, s. 53). Lipman, Mead’ın eğitime yönelik sorgulama topluluğunun temel taşlarından biri olan insan kişiliğinin sosyal boyutu düşüncesini Çocuklarla Felsefe yaklaşımına dâhil etmektedir. Lipman, çocuklarla sınıfta yapılan konuşmalarda, çocukların gündelik dilindeki ifadelere ve temel felsefi kavramlara odaklanmaktadır. Lipman, çocuklarla sınıfta yapılan konuşmalarda, çocukların gündelik dilindeki ifadelere ve temel felsefi kavramlara odaklanmaktadır (Lipman, 2003, 83).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı başlangıçta yalnızca 11-12 yaş grubuna yönelik olarak hazırlanmıştır. Lipman, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için tasarlanan bu programın, felsefi sorgulama ve mantık becerileri üzerine odaklandığını ifade etmektedir (Lipman, 1992, s. xiv). Piaget’in bilişsel gelişim aşamalarına göre soyut düşünme becerileri bu yaşlardan itibaren gelişmekte ve sorgulamaya dayalı eleştirel yaklaşım ise belirli bilişsel

beceriler gerektirmektedir. Daha sonra Lipman, ilkokul ve anaokulu düzeyinde temel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla yeni materyaller tasarlamıştır. Lipman'a göre, öğretmenlerin çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerine uygun materyaller kullanarak onları düşünmeye zorlayıcı etkinliklerle desteklemeleri ve keşfetme fırsatları sunmaları önemlidir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980, s. 99). Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, akıl yürütme ve karar verme yeteneğinin gelişimini desteklemek üzere tasarlanmaktadır. Geleneksel okul eğitiminde ise çocuğun karar verme becerilerini geliştirmek için yeterince fırsat tanınmadığı görülmektedir. Çocuk, bağımsız düşünmeye, yargılar oluşturmaya ve kişisel içgörülerıyla keşfetmeye yeterince teşvik edilmemektedir. Lipman düşünme alışkanlıklarının ancak düzenli uygulama ve eğitim yoluyla kalıcı hale getirilebileceği görüşünü benimsemektedir (Lipman, 1976, s. 17-39).

Lipman, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımından da etkilenmektedir. Vygotsky'ye göre sosyal etkileşim, çocuk eğitiminde merkezi bir rol oynamaktadır. Öğrenme potansiyeli, çocuğun çevre ile etkileşiminde ortaya çıkmakta ve öğrenme ile gelişim iş birliği içinde elde edilen başarılar sayesinde gerçekleşmektedir. Sosyal yapılandırmacılık, bireylerin bilgilerini dil ve sosyal etkileşim yoluyla inşa ettiklerini varsaymaktadır. Sosyal ve bilişsel süreçler, bireyin çevresiyle sürdürdüğü ilişkiler yoluyla üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bu nedenle sosyal etkileşimler, bilişsel gelişim için büyük önem taşımaktadır.

Fisher'a göre grupla öğrenme, sosyal beceriler, bilişsel beceriler ve motivasyon gibi çeşitli alanlarda gelişimi desteklemektedir (Fisher, 1996, s. 150-153). Lipman ve arkadaşlarına göre, öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine önem vermesi ve çocukların bilişsel gelişimine mümkün olan en erken dönemde başlanması gerekmektedir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980, s. 100). Bu yaklaşım, Çocuklarla Felsefe yapmanın düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yol olduğunu göstermektedir. Çocukların ilgi ve gelişim düzeylerine uygun uyarıların kullanılmasıyla yapılan felsefi sorgulamalar, bilişsel yeteneklerin güçlendirilmesini sağlamaktadır. Düşünme becerileri; sorgulama, akıl yürütme, tanımlama, test etme, fikirleri genişletme ve özetleme gibi bileşenleri içermektedir. Düşünmenin iyileştirilmesi ise yansıtıcı düşünmeyi gerektirmektedir. Yansıtıcı düşünme, kendi varsayımlarının ve çıkarımlarının farkında olmanın yanı sıra, bu düşünceleri destekleyen nedenler ve kanıtların bilincinde olmayı kapsamaktadır.

Lipman, öğrencilerde düşünce becerilerinin geliştirilmesi için ilkokul ve ortaokul müfredatına felsefe dersinin dâhil edilmesi gerektiğini savunmaktadır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980, s. 20). Bu ders, öğrencilere düşünmeyi öğreten ve üst düzey düşünme becerilerinin

geliştirilmesine olanak sağlayan kaliteli bir eğitim ortamı sunması açısından önemlidir. Felsefi düşünme, düşünme sürecine odaklandığından, düşünceye soru sorma, gerekli ayrımları yapma ve karmaşık problemler hakkında akıl yürütme gibi görevlerde yardımcı araçlar sağlamaktadır. Lipman'a göre Çocuklarla Felsefe eğitiminin temel amacı, çocukları filozoflara dönüştürmek değil, onları daha düşünceli ve makul bireyler haline getirmektir. Bu nedenle, çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için disiplinler arası bir yaklaşım çerçevesinde eleştirel, özenli ve yaratıcı düşünmenin müfredata dâhil edilmesi gerekmektedir.

2.1.2. Çocuklarla felsefe yaklaşımında kolaylaştırıcının rolü

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğretmenin eğitimdeki rolünü geleneksel bilgi aktarıcılığının ötesine taşıyarak, öğrencilerin düşünsel gelişim süreçlerine rehberlik eden bir kolaylaştırıcı konumuna dönüştürmektedir. Bu bağlamda öğretmen, öğrencilerin sorgulama, anlamlandırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine rehberlik eden pedagojik bir uzman olarak tanımlanmaktadır. Battersby ve Bailin, uzman bireylerin yalnızca bilgiye sahip olmakla kalmayıp, aynı zamanda bu bilgiyi bağlam içinde anlamlandırabilme ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme yetkinliğine sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Battersby, Bailin, 2018, s.134). Bu doğrultuda, öğretmenin temel görevi öğrencilere hazır bilgileri sunmak değil, onları doğru soruları sormaya teşvik ederek düşünsel keşfe yönlendirmektir. Kolaylaştırıcı rolündeki öğretmen, öğrencilerin felsefi tartışmalara aktif olarak katılmalarını sağlayan, düşünmeyi teşvik eden ortamı hazırlayan ve soruşturma planını sistematik biçimde uygulayan kişidir (Gaut & Gaut, 2021, s. 12).

Bununla birlikte, eğitim kurumlarının öğrencilerin belirli bilgi alanlarında yeterlilik kazanmasını hedeflemesine rağmen, öğretmenlerin öğrencilerden uzmanlık düzeyinde düşünmelerini doğrudan beklemesi pedagojik açıdan gerçekçi ve uygun bir yaklaşım değildir. Öğretmenlerin önceliği, öğrencilere etkili ve doğru düşünme alışkanlıkları kazandırmak olmalı; böylece öğrenciler üretken, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirebilmektedir. İyi düşünme alışkanlıklarının sistematik biçimde okul dönemi boyunca kazandırılması, öğrenme süreçlerini desteklemenin yanı sıra zihinsel gelişim açısından da önemli bir yere sahiptir (Pihlgren, 2007, s. 161).

Eğitim ortamlarında, öğrencilerin düşünce süreçlerini geliştirmeleri için sorgulama ve tartışma fırsatlarının sunulması önemlidir. Öğretmenler, uygun bilişsel uyaranlar sağlayarak çocukların düşüncelerini geliştirmelerine katkıda bulunmalıdır. Son yıllarda, öğrencilerin dinleme, konuşma ve düşünme becerilerini güçlendiren öğretim yöntemlerine artan bir ilgi

gözlemlenmektedir. Bu yöntemler, öğretmenin tüm bilgilerin tek kaynağı olma rolünü bırakmasını ve öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesini gerektirmektedir (Direk, 2002, s. 10). Bu durum, dinlemeyi vurgulayan, çocukların düşünmesine olanak tanıyan ve sınıf diyalogunu derinleştiren zorlu bir rolü beraberinde getirmektedir.

Kolaylaştırıcı rolündeki öğretmen, öğrencilerin birbirleriyle diyalogunu desteklerken, bir çocuğun yorumuyla veya sorusuyla başlayan bir sorgulamayı derinleştirmek ve genişletmek için belirli soru türlerini kullanmalıdır. Haynes, “Söylediklerinize bir gerekçe verebilir misiniz?”, “Sizin fikrinizle bir başkasının fikri arasında bir bağlantı var mıdır?” ve “Bir örnek aklınıza geliyor mu?” gibi metodolojiye dair soruların düşünmeyi teşvik etmeye yardımcı olduğunu savunmaktadır (Haynes, 2007, s. 21). Açık uçlu sorular, tartışma sırasında temel kavramlara dikkat çekerek öğrencilerin düşüncelerini derinleştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Pihlgren, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını sınıflandırmak amacıyla davranışsal, olgunlaşma temelli, etkileşimsel ve karma öğretim tarzı olmak üzere dört temel öğretim tarzı tanımlamaktadır. Bu öğretim tarzları, öğretme sürecinin nasıl yapılandığını ve öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin nasıl desteklendiğini anlamak açısından önemlidir. Davranışsal öğretim tarzı, öğrencinin öğrenmesini ödüllendirme ya da cezadan kaçınma gibi dışsal motivasyonlara dayandırırken; olgunlaşma temelli öğretim tarzı, öğrenmeyi bireyin gelişimsel süreçlerinin doğal bir sonucu olarak ele almaktadır. Etkileşimsel öğretim tarzı, öğrenmenin sosyal ilişkiler ve diyalog yoluyla geliştiğini savunmaktadır. Karma öğretim tarzı ise çeşitli yaklaşımları bir araya getirerek duruma ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun esnek bir yapı önermektedir. Bu dört öğrenim tarzı, öğretmenlerin sınıf içindeki kararlarını ve öğrencilerle kurdukları etkileşim biçimlerini anlamlandırmak için kuramsal temel sağlamaktadır (Pihlgren, 2013, s. 13).

Genel öğretim yöntemi, öğretmenin belirli bir bilgi içeriğinin anlaşılmasını planladığı ve öğrenilmesi gereken konunun içeriğini belirlediği bir yaklaşımdır. Bu yöntemde öğretmen, öğrencilerin belirli bir konu hakkında bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla dersin içeriğini önceden belirlemekte ve sistematik bir şekilde sunmaktadır. Öğrenci araştırma yöntemi ise, öğretmenin konuyu tanıtmalarının ardından öğrencilerin etkinliklerine odaklanarak süreci sürdürdüğü bir yaklaşımdır. Bu yöntemde öğretmen, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmekte ve onların araştırma yapmalarına olanak tanımaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. İskele öğretim yöntemi, öğretmenin neyin öğretileceğini önceden belirlediği ve öğrencilerin daha üst düzey düşünce süreçlerini harekete geçirecek şekilde planladığı bir yaklaşımdır. Bu yöntemde öğretmen, öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklemek amacıyla yapılandırılmış bir öğrenme ortamı oluşturmakta ve

daha karmaşık düşünme becerileri için gerekli olan desteği sağlamaktadır. Ahlaki öğretim yönteminde ise öğretmenin sunumu ve ders organizasyonu ön plana çıkarılmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen, ahlaki ve etik konular üzerinde durarak öğrencilerin değerlerini ve inançlarını sorgulamalarını sağlamaktadır. Bu dört öğretim yöntemi, öğretmenlerin derslerde nasıl bir yaklaşım benimsediklerini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini anlamak açısından önemlidir. Her bir yöntem, öğretmenin rolünü ve öğrencilerin katılımını farklı şekillerde şekillendirmekte, böylece eğitim süreçlerinin çeşitliliğini ortaya koymaktadır (Pihlgren, 2007, s. 10).

Kolaylaştırıcı rolündeki öğretmenin, bu öğretim tarzlarını kullanırken otoriter bir rol üstlenmemesi ve belirli miktardaki bilgiyi aktarma konusunda endişelenmemesi önemlidir. Öğretmenin odak noktası, öğrencinin entelektüel muhakemesinin gelişiminin sağlanmasıdır. Bunu teşvik etmek için öğretmenin yetenekli bir sorgulayıcı olması gerekmektedir. Öğretmen bilgiyi telkin etmeden, öğrencilerin fikirlerine saygı duyarak ve güven uyandırarak eğitim ortamının düzenlenmesinden sorumludur. Felsefi düşünmede kolaylaştırıcının temel amacı öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu süreç, öğrencilerin düşünme yeteneğini geliştirmekte, dünyayı anlamlandırma ve bu anlayış doğrultusunda bilinçli bir şekilde harekete geçme potansiyellerini artırmaktadır. Böyle bir gelişimin mümkün olabilmesi için öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri, fikirlerini sorgulayabilecekleri ve farklı bakış açılarını keşfedebilecekleri güvenli ve destekleyici bir ortamın sağlanması gereklidir. Bu ortamı oluşturmak, öğretmenin en önemli sorumluluklarından biridir. Öğretmen, öğrencilerin düşünsel yolculuklarında rehberlik eden, onları yeni ufuklara yönlendiren ve sorgulama cesaretini teşvik eden bir lider rolü üstlenmelidir (Bush, 2017, s. 36).

Sorgulamaya dayalı bir yaklaşımda öğretmen, soru sorma, tartışmayı yönlendirme, süreci yönetme ve uygun materyalleri kullanma konularında yeterli donanımına sahip olmalıdır (Cam, 2006, s. 25). Öğretmen, öğrencilerin öz denetimlerini, entelektüel becerilerini ve yaratıcı yeteneklerini geliştirebilmek için onları sistematik bir şekilde aktif hale getirmeli ve süreçte daha fazla sorumluluk almalarını sağlamalıdır. Kolaylaştırıcı rolündeki öğretmen, ele alınan fikirler ve kavramlarla ilgili hem planlı hem de anlık sorular sorarak öğrencilerin düşünme süreçlerini derinleştirmektedir. Planlı sorular, katılımcıların daha derin ve daha karmaşık analizlere yönelmesine yardımcı olacak şekilde tasarlanmaktadır. Bunun yanı sıra, metinler, görseller veya problemler gibi somut materyaller, tartışmalarda öznellikten uzaklaşmayı ve

daha nesnel bir bakış açısı geliştirmeyi kolaylaştırıcı bir araç olarak görmektedir (Pihlgren, 2007, s. 6).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmenin kolaylaştırıcı rolünü etkili bir şekilde üstlenebilmesi, bilgiyi sınıf içi pratiğe dönüştürebilecek pedagojik yetkinliğe sahip olmasını gerektirmektedir. Ancak, araştırmalar göstermektedir ki bu tür dönüşümsel bir pedagojik rol, kısa süreli ve yüzeysel hizmet içi eğitimlerle kazanılamamaktadır. Guskey, öğretmenlerin kalıcı bir mesleki değişim geliştirebilmeleri için, doğrudan uygulama fırsatları içeren, öğrenci başarısındaki somut gelişmeleri gözlemlemelerine imkân tanıyan, sürekli ve destekleyici bir mesleki gelişim sürecine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir (Guskey, 2002, s. 382). Bu doğrultuda, öğretmenlerin sorgulamaya dayalı öğretim stratejilerini etkili biçimde benimseyip uygulayabilmeleri için yalnızca bilgi aktarımına dayalı eğitimler yeterli bulunmamaktadır. Öğretim sürecinde yaşanabilecek zorlukların birlikte analiz edildiği, geri bildirim temelli, deneyim odaklı ve iş birliğine dayalı profesyonel öğrenme toplulukları gereklidir. Böylece öğretmen, kendi pedagojik pratiğini eleştirel bir bakışla değerlendirebilmekte, öğrencilerin düşünme becerilerini daha derinlemesine destekleyecek stratejiler geliştirebilmekte ve sınıfını gerçek anlamda bir felsefi sorgulama topluluğuna dönüştürebilmektedir.

2.1.3. Çocuklarla felsefe yaklaşımında uyarının rolü

Çocuklarla Felsefe yaklaşımının temel yapı taşlarından biri, düşünmeyi harekete geçiren uyarıların etkili biçimde kullanılmasından oluşmaktadır. Uyarı; felsefi sorgulamayı destekleyecek şekilde yapılandırılmış bir olay, durum, hikâye, fotoğraf, ses, video, nesne veya benzeri materyalleri ifade etmektedir. Bu tür uyarılar, çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyerek felsefi sorgulama yeteneklerini geliştirmede merkezi bir işlev görmektedir.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, tarihsel olarak Sokrates'in diyaloglarına ve düşünsel yöntemlerine dayanmaktadır. Ancak modern anlamda bu yaklaşım, 1970'li yıllarda Matthew Lipman ve Ann Margaret Sharp tarafından sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980, s. xi-xvi). Lipman, üniversite öğrencilerinin düşünme becerilerinin yetersizliğini gözlemlemiş ve bu eksikliğin çocukluk döneminden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Bu gerekçeyle, çocukluk döneminde başlatılması gereken bir felsefi eğitim programı geliştirmiştir.

Çocuklarla Felsefe eğitiminin temel hedefleri arasında bağımsız düşünebilen bireyler yetiştirmek, demokratik ve özenli yurttaşlık bilincini geliştirmek, dilsel ve tartışma becerilerini artırmak yer almaktadır. Bu hedefler doğrultusunda felsefi problemler, kavramlar ve sorular

programın merkezinde konumlandırılmaktadır. Bu çerçevede çocuklara yönelik hikâyeler, romanlar ve görsel materyaller gibi çeşitli uyaranlar kullanılmaktadır (Taş, 2017, s. 123-135). Özellikle hikâyeler ve edebi metinler, çocukların soyut düşünceye yönelmesini kolaylaştıran, felsefi sorgulama için zengin içerikler sunan önemli kaynaklardır.

Uyaran seçimi, felsefi etkinliğin niteliğini belirleyen temel etkenlerden biridir. Uyaranlar, çocukların düşünme süreçlerini harekete geçiren felsefi sorular ve kavramlar etrafında yapılandırılmaktadır. Örneğin, “İyilik nedir?”, “Gerçek nedir?” ya da “Cesaret nedir?” gibi sorular, çocukların hem kendi deneyimlerinden yola çıkarak kavramsal analiz yapmalarını hem de felsefi bir derinlik kazanmalarını mümkün kılmaktadır (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980, s. 28). Felsefi etkinlik sürecinde, çocukların anlam arayışına ve bütünlük ihtiyacına saygı duyan bir öğretmen, onlara entelektüel esneklik ve yaratıcı düşünme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrenci, öğretmenin sorularına gösterdiği dikkat ve yönlendirmeler aracılığıyla felsefi etkinliğin ciddiyetle yürütüldüğünü fark ettiğinde, kendisi de sürece daha yüksek düzeyde bir saygı ve sorumlulukla katılım göstermektedir. Bu saygı öğretmenin bir soruya doğrudan yanıt vermesini gerektirmemekte, yeni bir soruyla karşılık vermesiyle de ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, öğrenci “Dünya maddeden mi yapılmıştır?” diye sorduğunda, öğretmen “Sence madde nedir?” diye sorarak düşünmeyi derinleştirmektedir. Benzer şekilde, “Dünya nasıl başladı?” sorusuna karşılık, öğretmen “Onun bir başlangıcı olduğunu nasıl anlayabilirsin?” sorusunu yöneltmektedir (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980, s. 29). Bu yaklaşım, öğretmeni salt bilgi aktarıcısı olmaktan çıkararak çocuğun sorgulayıcı ve araştırmacı rolünü paylaşan bir düşünme ortağı hâline getirmektedir.

Hikayeler, Çocuklarla Felsefe etkinliklerinde en yaygın biçimde kullanılan uyaran türlerinden biridir. Özellikle Matthew Lipman’ın çocuklara yönelik kaleme aldığı felsefi kurmaca metinler, bu etkinliklerin temel araçları arasında yer almakta ve çocukların düşünme süreçlerini yapılandırmalarına olanak sağlamaktadır (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980, s. 82). Bununla birlikte, Küçük Prens gibi klasik anlatılar da içerdiği derin felsefi temalar sayesinde çocukların düşünsel gelişimini destekleyen güçlü uyaranlar sunmaktadır. Ancak bu tür metinlerin etkili bir felsefi tartışma başlatabilmesi için didaktik olmaktan uzak, açık uçlu, yorumlamaya açık ve düşündürücü nitelikte olması gerekmektedir (Haynes, 2002, s. 35). Felsefi derinlik barındıran metinler, çocuklara yalnızca bilgi sunmakla kalmamakta, tartışma olanağı yaratarak daha nitelikli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Çocuklarla Felsefe uygulamalarında kullanılan metinlerin felsefi içeriği, çocukların eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla analiz edilmektedir. Jason

Buckley ve Tom Bigglestone tarafından geliştirilen yedi temel soru çerçevesi, bu tür metinlerin felsefi değerlendirilmesi için etkili bir yöntem sunmaktadır (Buckley & Bigglestone, 2018). Bu sorular, metindeki karakterlerin ahlaki tercihlerini, anlatının içerdiği değer çatışmalarını ve metnin taşıdığı evrensel mesajları sorgulama fırsatı yaratmaktadır. Örneğin, “Hikayedeki karakterin vermesi gereken en zor karar nedir ve bu karar hangi değer çatışmalarını içerir?” sorusu, çocukların ahlaki muhakeme süreçlerini derinleştirmektedir. Benzer şekilde, “Hikayenin temel mesajı nedir ve bu mesaj her durumda geçerli midir?” sorusu, çocukların evrensel ilkeleri sorgulamalarına olanak tanımaktadır.

Bu bağlamda yöneltilen sorular, metnin ötesine geçerek çocukların dünyaya dair daha geniş ve çok katmanlı bir düşünsel perspektif geliştirmesini de mümkün kılmaktadır. Örneğin, “Hikayenin dünyası ile bizim dünyamız arasında değişen ve değişmeyen unsurlar nelerdir?” sorusu, çocukların anlatıyı kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmelerini sağlamaktadır. Böylece çocuklar, yalnızca hikayeye odaklanmakla kalmamakta, yaşadıkları dünyayı felsefi bir bakış açısıyla sorgulayan bireyler haline gelmektedirler (Splitter & Sharp, 1995, s. 42).

Görsel uyaranlar da Çocuklarla Felsefe yaklaşımında önemli bir yere sahiptir. Çizgi filmler, resimler ve benzeri görsel materyaller; çocukların dikkatini çekerek felsefi düşünmeye teşvik etmektedir. Görsel-işitsel özellikleriyle çizgi filmler, çocukların öğrenme süreçlerine çoklu duysal katkılar sunmaktadır. Wright ve Sherman, çizgi filmlerin öğrenme sürecinde etkili bir araç olduğunu ve çocukların hem bilişsel hem de sosyal gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamaktadır (Wright & Sherman, 1999, s. 145-152).

Çizgi filmler, eğlendirici ve düşündürücü içerikleriyle çocukların felsefi kavramlarla tanışmasını kolaylaştırmaktadır (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980, s. 51). Çizgi film karakterleri ve olay örgüleri, çocukların kendi yaşam deneyimleriyle bağlantı kurmalarını sağlayarak felsefi sorgulama yapmalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin; “Gumball” ya da “Kral Şakir” gibi çizgi filmler arkadaşlık, aile bağları, yaşlılık, çevre sorunları gibi temalar aracılığıyla felsefi tartışmalar başlatmak için uygun materyaller sunmaktadır.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımında kullanılan uyaranlar; çocukların düşünme becerilerini geliştirme, kavramları sorgulama ve duygusal bağlamda anlamlandırma süreçlerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Hikayeler, çizgi filmler ve diğer görsel materyaller çocukların felsefi tartışmalara katılımını kolaylaştırmakta, düşünsel derinliği artırmakta ve öğrenme sürecini zenginleştirmektedir. Bu bağlamda, Çocuklarla Felsefe uygulamalarında kullanılacak uyaranların dikkatli ve bilinçli bir şekilde seçilmesi, eğitimin niteliğini doğrudan

etkilemektedir. Uygun biçimde seçilen uyaranlar, çocukların felsefi sorgulama yapmalarını kolaylaştırmakta ve onların hem bilişsel hem de sosyal gelişimlerine anlamlı katkılar sunmaktadır.

2.1.4. Çocuklarla felsefe yaklaşımının uygulama süreci

Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulama süreci, çocukların eleştirel, yaratıcı ve iş-birliğine dayalı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan dikkatli bir planlama ve pedagojik yönlendirme gerektirir. Bu süreç, felsefi kavramların, sorunların ve soruların ele alınmasıyla başlamaktadır. Lipman, çocuklar için geliştirilen felsefi hikayelerin epistemoloji, etik, estetik, eğitim felsefesi ve mantık gibi çeşitli alanlardan beslenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, felsefi romanlar, geleneksel masallar ve çocuk edebiyatına ait metinler, çocukların felsefi düşünme becerilerini geliştirmek için etkili uyaranlar arasında yer almaktadır.

Uygulama sürecinin ilk adımı, uygun bir metin veya uyaranın seçilmesidir. Bu uyaranlar, çocukların ilgi alanlarına hitap etmeli, onların gündelik yaşam deneyimleriyle ilişkilenebilir olmalı ve tartışma ortamı oluşturmaya elverişli biçimde açık uçlu yapılar içermelidir. Hikâye metinlerinin yanı sıra, şiir, resim, fotoğraf, müzik ve video gibi görsel-işitsel materyaller de kullanılabilir (Fisher, 1996, s. 220–223). Bu çeşitlilik, çocukların farklı öğrenme ve düşünme stillerine hitap ederek katılım düzeylerini artırmaktadır.

Uygulamanın bir diğer temel boyutu, “Sokratik yöntemin kullanılmasıdır. Sokratik yöntem, çocukların günlük yaşam deneyimlerinden hareketle özelden genele ilerleyerek kavramlar üzerinde derinlemesine düşüncelerine imkan tanımaktadır. Bu yöntem çocukların kavramları tanımlamalarını, gerekçeler üretmelerini ve argümanlar geliştirmelerini desteklemektedir. Beyin fırtınası, münazara, düşünme molaları ve soru-cevap gibi çeşitli teknikler de uygulanarak etkileşimli öğrenme ortamları oluşturulmaktadır. Bu yöntemler, çocukların hem kendi fikirlerini ifade etmelerine hem de başkalarının görüşlerine saygı göstererek eleştirel bir tartışma kültürü geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Uygulama sürecinde soruşturma topluluğu oluşturmak merkezi bir unsurdur. Soruşturma topluluğu, öğretmenin bilgi aktarıcı değil, süreci kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği demokratik ve katılımcı bir ortam sağlamaktadır. Bu yapıda öğrenciler, birbirlerinin düşüncelerine açık olmakta, zayıf akıl yürütmelere itiraz etmekte ve sağlam argümanlar geliştirerek kolektif bir anlam inşasına katkıda bulunmaktadır. Nihai amaç, mutlak bir doğruya ulaşmak değil; birlikte düşünmeyi, gerekçelendirmeyi ve çoğulcu bakış açılarını deneyimlemektir (Splitter, 2011, s. 413).

Değerlendirme süreci, uygulamanın ayrılmaz bir parçası olarak hem öğretmen hem de öğrenciler açısından yapılandırılmalıdır. Öğrenciler, sürece dair “Yeni bir şey öğrendik mi?”, “Grup üyeleri birbirini dinledi mi?” gibi sorularla öz değerlendirme yapabilirken; öğretmenler ise katılım, sorgulama, iş birliği, eleştirel ve yaratıcı düşünme boyutları üzerinden gözlemsel değerlendirmeler yapabilmektedirler. Değerlendirmelerde kavram haritaları kullanmak, tartışma sürecinde ortaya çıkan kavramların ve soruların izlenmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca değerlendirme aşaması, hem bağımsız gözlemci aracılığıyla dış değerlendirme olarak hem de öz değerlendirme biçiminde yürütülebilmektedir (Gregory, Haynes, & Murriss, 2017, s. xxvi).

Etik, adalet, hak ve sorumluluk gibi temel ahlaki temalar, çocukların felsefi tartışmalara aktif katılımını kolaylaştırmakta ve düşünmeye yönelik doğal eğilimlerini harekete geçirmektedir. Çocuklar bu tür kavramlarla karşılaştıklarında, yalnızca kavramsal değil, kişisel ve toplumsal düzeyde de sorgulama geliştirme eğilimindedirler. “Doğru nedir?”, “Kurallar neden vardır?”, “Bir davranış her zaman adil midir?” gibi sorular aracılığıyla öğrenciler, hem değerler üzerine düşünme fırsatı bulmakta hem de kendi ahlaki yargılarını yapılandırmaktadır (Lipman, 2003, s. 74). Bu süreçte öğretmen, klasik anlamda bilgi aktarıcı değil; tartışmaları yapılandıran, düşünmeyi derinleştiren ve öğrenciler arası anlamlı etkileşimi teşvik eden kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir (Pihlgren, 2007, s. 159).

Uygulama sürecinde öğretmenin sahip olması gereken özellikler büyük önem taşımaktadır. Öğretmen, pedagojik yeterliliğinin yanı sıra temel felsefi kavramlara dair bilgi birikimine de sahip olmalıdır. Bu nitelikler, çocukların düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri, her fikrin saygıyla karşılandığı güvenli bir öğrenme ortamının oluşmasını mümkün kılmaktadır.

Ayrıca, uygulama sırasında bazı stratejiler, öğrencilerin düşünme süreçlerini daha verimli hâle getirmektedir. Örneğin, tartışma esnasında ortaya çıkan kavramların tahtaya yazılması, düşüncelerin somutlaştırılmasını sağlamakta; öğrencilerin ilginç veya şaşırtıcı sorular üretmeleri için zaman tanınması ise sorgulama sürecini derinleştirmektedir. Tartışma sonunda yapılan kolaylaştırıcı özetler, tartışılan kavram ve soruların tekrar gözden geçirilmesini sağlayarak anlamın pekişmesini desteklemektedir (Haynes, 2007, s. 22).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulama süreci, dikkatle yapılandırılmış adımlardan oluşan sistematik bir pedagojik model sunmaktadır. Kullanılan uyaranlar, yöntemler ve değerlendirmeler çocukların sosyal, duygusal ve etik gelişimlerini de desteklemektedir. Bu

sürecin başarısı, uygulamada öğretmenin rehberlik kapasitesine ve sınıf içinde kurulan diyalogun niteliğine bağlıdır.

2.1.5. Çocuklarla felsefe yaklaşımına getirilen eleştiriler

2.1.5.1. Çocukların felsefi kapasitelerine yönelik eleştiriler

Son yıllarda Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, eğitimde eleştirel düşünme, sorgulama ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, alanında uzman kişiler tarafından uygulama alanında ve teorik düzeyde çeşitli yönleriyle, detaylı olarak incelenmekte ve eleştirilmektedir. Bu eleştiriler, yöntemin pedagojik temellerinden, felsefi içeriğin çocuklara uygunluğuna kadar geniş bir yelpazede değerlendirilmektedir.

Çocuklarla felsefe yaklaşımına yönelik en yaygın eleştirilerden biri, çocukların soyut ve karmaşık felsefi kavramları anlamaya ve bu kavramlar üzerine derinlemesine düşünmeye yeterli bilişsel kapasiteye sahip olup olmadıkları konusundadır. Bu eleştiri, özellikle Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi temel alınarak dile getirilmektedir. Piaget'ye göre, çocuklar soyut düşünme becerilerini ancak ergenlik döneminde, yani yaklaşık 11-12 yaşlarından itibaren geliştirmeye başlamaktadırlar. Dolayısıyla, somut işlemler döneminde olan çocukların (7-11 yaş arası), felsefi sorgulama ve analitik düşünme gibi üst düzey bilişsel süreçlere dahil edilmesinin erken yaşta mümkün olmadığı iddia edilmektedir. Bu bağlamda, çocuklarla felsefe etkinliklerinin, çocukların bilişsel gelişim düzeylerini zorlayabileceği ve dolayısıyla beklenen etkiyi yaratamayabileceği yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Piaget, 1952, s. 45).

Bu eleştiriler, felsefenin doğası gereği soyut kavramlarla çalıştığı ve bu kavramların anlaşılmasının belirli bir bilişsel olgunluk gerektirdiği varsayımına dayanmaktadır. “Adalet”, “erdem”, “hakikat” gibi derinliği olan kavramların, yalnızca anlaşılması yeterli olmamaktadır. Bu kavramların farklı bağlamlarda tartışılması da gerekmektedir. Ancak bazı araştırmacılar, çocukların bu tür kavramları anlamakta zorlanabileceğini ve bu nedenle felsefi etkinliklerin çocuklar için uygun olmadığını savunmaktadır (Kitchener, 1990, s. 217).

Çocukların felsefi düşünme becerilerine sahip olup olmadığına dair bu eleştiri, farklı bakış açılarıyla da ele alınmıştır. Matthews, çocukların doğal bir merak duygusuna sahip olduklarını ve bu merakın, felsefi sorgulamanın temelini oluşturduğunu savunmaktadır. Ona göre, çocukların “Neden?”, “Nasıl?” ve “Bu ne anlama geliyor?” gibi sorular sorması, onların felsefi

düşünme potansiyeline işaret etmektedir. Ancak bu potansiyelin uygun pedagojik yöntemlerle desteklenmesi gerekmektedir (Matthews, 1980, s. 17).

Bazı eleştirmenler, çocukların felsefi düşünme süreçlerine katılımını desteklemek için kullanılan yöntemlerin, onların bilişsel kapasitelerinin sınırlarını zorladığını ileri sürmektedir. Örneğin, çocuklarla felsefe uygulamalarında kullanılan metinlerin ve tartışma konularının, çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olmadığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Lipman, çocuklarla felsefe programlarının tasarlanmasında, çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu tür programların, kimi zaman çocukların anlamakta zorlanacağı soyut kavramları içerdiği ve bu durumun çocuklarda hayal kırıklığına yol açabileceği ifade edilmektedir (Lipman, 1982, s. 56).

Buna karşılık, çocukların soyut düşünme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde felsefenin bir araç olarak kullanılabileceğini savunan görüşler de bulunmaktadır. Vygotsky'nin "yakınsak gelişim alanı" kavramı, çocukların daha yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için yetişkin rehberliğine ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çocuklarla felsefe etkinliklerinin, uygun rehberlik ve yapılandırılmış bir pedagojik yaklaşım ile çocukların soyut düşünme becerilerini destekleyebileceği ileri sürülmektedir (Vygotsky, 1978, s. 86).

Bir diğer eleştiri ise, çocukların felsefi kavramlar üzerindeki tartışmalara katılımının, onların bireysel farklılıklarını yeterince dikkate almadığı yönündedir. Özellikle, farklı sosyal ve kültürel geçmişlere sahip çocukların, felsefi tartışmalarda eşit düzeyde katılım sağlayamayabileceği belirtilmektedir. Bu durum, çocukların tartışma süreçlerinde kendilerini ifade etmekte zorlanmalarına ve dolayısıyla felsefi düşünme süreçlerinden yeterince faydalanamamalarına yol açabilmektedir (Dirican, 2023, s. 36).

Çocukların felsefi düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eleştiriler, yöntemin uygulanma biçimine de odaklanmaktadır. Örneğin, çocuklarla felsefe etkinliklerinde kullanılan yöntemlerin, çocukların doğal merak ve sorgulama becerilerini desteklemek yerine, onları belirli bir düşünce biçimine yönlendirdiği iddia edilmektedir. Bu durum, çocukların özgün düşünme becerilerinin gelişimini sınırlayabilmekte ve onları yalnızca belirli bir çerçevede düşünmeye zorlayabilmektedir (Gregory, 2011, s. 52).

2.1.5.2. Felsefenin araçsallaştırılmasına yönelik eleştiriler

Çocuklarla felsefe yaklaşımına yönelik önemli eleştirilerden biri, felsefenin eğitimde bir araç olarak kullanılmasına ilişkindir. Tarihsel olarak felsefe, insanın varoluşsal sorunlarını ele alan,

hakikati ve bilgeliği arayan bir disiplin olarak tanımlanmıştır. Çocuklarla felsefe uygulamalarında felsefenin eleştirel düşünme, problem çözme, dil gelişimi veya sosyal beceriler gibi belirli eğitim hedeflerine ulaşmak amacıyla bir araç haline getirildiği iddia edilmektedir (Gregory, 2011, s. 52). Bu eleştiri, felsefenin temel amacından uzaklaştığını ve daha çok pragmatik bir eğitim yöntemi haline geldiğini öne sürmektedir.

Felsefenin bu şekilde araçsallaştırılmasının, onun özünde yer alan derin anlam arayışını gölgede bırakabileceği savunulmaktadır. Worley, felsefenin yalnızca belirli beceriler kazandırmaya yönelik bir araç olarak görülmesinin, onun insan yaşamındaki varoluşsal ve etik boyutlarını ihmal ettiğini belirtmektedir (Worley, 2019, s. 145). Felsefenin temel işlevi, bireyleri hakikati aramaya yönlendirmek, onların dünyayı anlama çabalarını derinleştirmek ve eleştirel bir bilinç geliştirmelerine katkıda bulunmaktır. Ancak, bu işlevlerin yalnızca eğitim bağlamında belirli hedeflere ulaşmak için araçsallaştırılması, felsefenin kendi doğasına aykırı bir duruma neden olabilmektedir.

Bu eleştiri, özellikle Lipman'ın geliştirdiği Çocuklar için Felsefe (P4C) programı bağlamında sıkça dile getirilmiştir. Lipman'ın yaklaşımı, felsefeyi çocukların eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünme becerilerini geliştirmek için bir pedagojik araç olarak ele almaktadır. Ancak bu durum, bazı eleştirmenler tarafından, felsefenin yalnızca bir eğitim aracı olarak görülmesine yol açtığı için eleştirilmiştir (Lipman, 1982, s. 23). Örneğin, Matthews, çocuklarla yapılan felsefi etkinliklerin, felsefenin asıl amacını göz ardı ederek yalnızca pedagojik hedeflere odaklandığını ifade etmektedir. Ona göre, bu durum felsefenin derinlikli sorgulama ve anlam arayışı işlevini zayıflatabilmektedir (Matthews, 2000, s. 45).

Felsefenin araçsallaştırılması eleştirisi, felsefi etkinliklerin yalnızca belirli beceriler kazandırmaya odaklanmasının, çocukların felsefenin özüne ulaşmasını engelleyebileceği düşüncesine dayanmaktadır. Çocuklarla Felsefe uygulamalarında kullanılan metinlerin veya tartışma konularının çoğu zaman pedagojik hedeflere uygun olarak seçildiği, ancak bu metinlerin felsefenin derinlikli sorgulama geleneğini yeterince yansıtmadığını birçok araştırma tarafından ifade edilmektedir (Vansielegheem & Kennedy, 2011, s. 172). Bu durum, çocukların felsefi düşünme süreçlerinden ziyade, belirli bir eğitim programının hedeflerine hizmet eden bir araç olarak felsefeyi deneyimlemelerine neden olabilmektedir.

Öte yandan, felsefenin araçsallaştırılmasının savunucuları, bu durumun felsefenin toplumsal etkisini artırabileceğini savunmaktadır. Örneğin, Funston, felsefenin eğitimde araçsallaştırılmasının, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine ve demokratik

bir toplumun temellerini güçlendirmesine katkıda bulunabileceğini belirtmektedir (Funston, 2017, s. 8). Bu bağlamda, felsefenin araçsallaştırılmasının, onun toplumsal faydalarını artırabileceği ve daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlayabileceği öne sürülmektedir. Ancak, bu yaklaşımın felsefenin özünden uzaklaşma riski taşıdığı da göz ardı edilmemelidir.

Splitter ve Sharp (1995), çocuklarla felsefe uygulamalarında felsefenin pedagojik bir araç olarak kullanılmasının, çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntem olduğunu savunurken, aynı zamanda bu tür uygulamaların felsefenin derin anlam arayışından uzaklaşmaması gerektiğini vurgulamışlardır (Splitter & Sharp, 1995, s. 67). Onlara göre, felsefenin araçsallaştırılması, yalnızca pedagojik hedeflere odaklanmamalı, aynı zamanda çocukların dünyayı anlama ve sorgulama süreçlerini derinleştirmelerine de olanak tanımalıdır.

2.1.5.3. Yöntem ve içerik yapısına yönelik eleştiriler

Çocuklarla felsefe yaklaşımına yönelik önemli eleştirilerden biri, kullanılan yöntemlerin ve içeriklerin yeterliliği ile ilgilidir. Matthew Lipman'ın geliştirdiği Çocuklarla Felsefe programı, çocukların eleştirel düşünme, iş birliği ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu programda kullanılan metinlerin ve soruların çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygunluğu sıkça tartışma konusu olmuştur. Özellikle, kullanılan materyallerin çocukların ilgisini çekmekte yetersiz kaldığı ve felsefi düşüncüyü teşvik etmekte eksik kaldığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Dirican, 2023, s. 35). Bunun yanı sıra, tartışma ortamlarının çocukların bireysel farklılıklarını yeterince dikkate almadığı ve bazı çocukların bu süreçte dışlanabileceği yönündeki endişeler de yöntem ve içerik eleştirilerinin merkezinde yer almaktadır.

Felsefenin, tarihsel olarak eleştiri kültürüne dayanan bir gelenek olduğu düşünüldüğünde, bu eleştiriler özellikle önem kazanmaktadır. Felsefe yalnızca bir bilgi aktarımı değil, eleştiri yoluyla bireylerin düşünce dünyalarını zenginleştiren bir etkinliktir (Gülenç, 2006, s. 59). Çocuklarla Felsefe programlarında kullanılan yöntemlerin bu eleştiri kültürünü yeterince teşvik edemediği ve çocukların derinlemesine sorgulama yapmalarına olanak tanımadığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Gülenç, 2006, 61). Eleştiri kültürü, bireylerin düşünme becerilerini geliştirmekle kalmamakta, toplumsal ve etik sorumluluk alma becerisini de güçlendirmektedir. Bu nedenle, çocuklarla felsefe etkinliklerinde kullanılan yöntemlerin, eleştiri kültürünü destekleyici bir şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Bir diğ er eleştiri ise, programın içeriğinin  oğ u zaman çocukların yaşantılarıyla yeterince ilişkilendirilmediğı y  n ndedir. Çocukların günlük yaşantılarından kopuk, soyut ve karmaşık kavramlarla karşılaşmaları, onların felsefi düşünceye olan ilgisini azaltabilmektedir. Gülenç (2006), eleştiri kültürünün bir parçası olarak felsefenin, bireylerin kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkararak geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Gülenç, 2006, s. 62). Bu bağlamda, çocuklarla felsefe etkinliklerinde kullanılan içeriklerin, çocukların günlük yaşamlarıyla daha fazla ilişkilendirilmesi ve onların somut deneyimlerinden hareketle soyut kavramlara ulaşmalarına olanak tanınması önemlidir.

Yöntem eleştirileri bağlamında, tartışma ortamlarının yeterince demokratik ve kapsayıcı olmaması da bir diğ er önemli sorundur. Çocuklarla felsefe etkinliklerinde, çocukların farklı düşüncelerini özgürce ifade edebileceğı bir ortam yaratılması gerekmektedir. Ancak, bazı eleştirmenler, bu tartışma ortamlarının yeterince demokratik olmadığını ve bazı çocukların bu süreçte dışlanabileceğini belirtmektedir (Dirican, 2023, s. 36). Gülenç, eleştiri kültürünün temelinde, farklı görüşlerin açık bir şekilde ifade edilmesi ve bu görüşlerin birbirine karşılıklı olarak meydan okuyabilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Gülenç, 2006, s. 64). Bu nedenle, çocuklarla felsefe etkinliklerinde, her  ocuğ n eşit bir şekilde katılım sağlayabileceğı ve düşüncelerini özgürce ifade edebileceğı bir ortam oluşturulması büyük önem taşımaktadır.

Son olarak, yöntem ve içerik eleştirileri, çocuklarla felsefe etkinliklerinin yalnızca belirli bir pedagojik hedefe hizmet eden araçlar olarak görülmesi riskini de beraberinde getirmektedir. Bu durum, felsefenin eleştirel ve sorgulayıcı doğasının göz ardı edilmesine yol açabilmektedir. Felsefe, bireylerin kendi düşüncelerini sorgulamalarını ve eleştirel bir bilinç geliştirmelerini sağlayan bir süreçtir. Bu bağlamda, çocuklarla felsefe etkinliklerinde kullanılan yöntemlerin ve içeriklerin, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanması ve onların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması gerekmektedir.

2.1.5.4. Ticari amaçlı uygulamalara yönelik eleştiriler

Son yıllarda  ocuklarla Felsefe yaklaşımının kısa süreli kurslar, atölye çalışmaları ve çeşitli ticari etkinlikler aracılığıyla sunulması, yöntemin etik temellerine yönelik önemli eleştirileri beraberinde getirmektedir. Temelde eleştirel düşünme, anlam arayışı ve sorgulama gibi felsefi becerileri geliştirmeyi amaçlayan bu yaklaşımın, ticarileştirilmiş uygulamalar sonucunda y zeyssel bir etkinlik haline dönüştüğü ifade edilmektedir (Dirican, 2022, s. 49). Bu durum,  ocuklarla Felsefe yönteminin uzun vadeli bir eğitsel süreç yerine, kısa vadeli ve t k tilebilir bir hizmet olarak algılanmasına neden olmaktadır.

Dirican (2022), ticari amaçlarla düzenlenen etkinliklerin, yöntemin felsefi derinliğini ve pedagojik değerini zayıflattığını belirtmektedir. Bu tür uygulamaların, çocuklara felsefi düşünme alışkanlığı kazandırmaktan çok, onları belirli bir müşteri kitlesine hitap eden standartlaştırılmış ürünlerin tüketicisi konumuna getirdiği ifade edilmektedir (Dirican, 2022, s. 50). Ayrıca, bu tür etkinliklerde felsefenin eğitimdeki dönüştürücü gücünün göz ardı edildiği, felsefi tutumun yerini “eğlenceli” ancak yüzeysel deneyimlerin aldığı ileri sürülmektedir. Bu bağlamda, felsefenin derinlemesine sorgulama işlevinden uzaklaşılması, yöntemin "moda" haline gelerek popüler kültür tarafından tüketilmesine zemin hazırlamaktadır (Dirican, 2023, s. 36).

Ticari etkinliklere yönelik eleştiriler, bu uygulamaların genellikle çocukların yaş ve gelişim düzeylerini gözetmeden, standart içerik ve uyaranlarla yürütüldüğüne işaret etmektedir. Kısa süreli atölyelerde kullanılan materyallerin ve tartışma konularının, çocukların derinlemesine sorgulama yapmasını teşvik etmek yerine, yalnızca yüzeysel katılımı mümkün kıldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, yöntemin özünde yer alan eleştirel düşünme, kavramsal derinleşme ve felsefi tutum geliştirme süreçlerini zayıflatmaktadır. Ayrıca, bu tür uygulamaların çocukların bireysel farklılıklarını gözetmeden yürütülmesi, felsefi etkinliğin kapsayıcılığına da zarar verebilmektedir.

Ticarileşme süreci, yalnızca uygulamanın niteliğini değil, aynı zamanda toplum nezdindeki algısını da olumsuz yönde etkilemektedir. Akkocaoğlu Çayır (2015), çocuklarla felsefenin eğitim sistemindeki yapısal eksiklikleri telafi etmeyi amaçlayan uzun soluklu bir süreç olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Ancak kısa süreli ve ticari kaygılarla düzenlenen etkinliklerin, bu yöntemin pedagojik ve etik boyutlarını gölgelediği vurgulanmaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2015, s. 87). Yöntemin yalnızca geçici bir “eğilim” ya da “moda” olarak algılanması, uzun vadeli kazanımların gerçekleşmesini engellemektedir.

Worley (2019), felsefenin araçsallaştırılması bağlamında yaptığı değerlendirmede, ticari amaçlarla sunulan felsefe etkinliklerinin, felsefenin anlam ve değer üretme işlevini zayıflattığını ifade etmektedir. Bu tür uygulamaların, felsefeyi yalnızca bazı düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir araç haline getirdiğini, bu nedenle çocukların doğal meraklarını ve sorgulama kapasitelerini yüzeysel deneyimlere yönlendirdiğini belirtmektedir (Worley, 2019, s. 145). Bu durum, felsefenin eğitsel bağlamda taşıdığı potansiyeli sınırlamakta ve yöntemin temel amaçlarından sapmasına neden olmaktadır.

2.1.5.5. Kültürel ve sosyal bağlama yönelik eleştiriler

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, Batı merkezli bir eğitim modeli olarak, farklı kültürel bağlamlarda uygulanabilirliğine ilişkin çeşitli eleştirilerle karşılaşmaktadır. Bu yaklaşım, kökenini büyük ölçüde Amerikan pragmatizmi ve demokratik toplum anlayışından almaktadır. Yaklaşımın temelinde yer alan eleştirel düşünme ve sorgulama becerileri, bireylerin demokratik değerlere sahip, aktif yurttaşlar olarak yetişmesini amaçlamaktadır (Gregory, 2011). Ancak bu hedefler, geleneksel değerlerin baskın olduğu toplumlarda aynı pedagojik etkiyi oluşturmamakta ve söz konusu toplumların yerleşik sosyal normlarıyla çatışma potansiyeli taşımaktadır (Gregory, 2011, s. 52). Bu durum, yöntemin kültürel bağlamdan bağımsız olarak evrensel düzeyde uygulanabilirliğini sorgulanır hale getirmektedir.

Yaklaşımın farklı kültürel bağlamlarda uygulanmasında ortaya çıkan sorunlara dikkat çekilmektedir. Batı merkezli yapısının, sorgulayıcı ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik eden bir pedagojiyi öne çıkardığı ifade edilmektedir. Ancak bu pedagojik yaklaşım, geleneksel ve otoriter eğitim sistemlerinin hakim olduğu toplumlarda, çocukların sorgulayıcı bir tutum geliştirmesini zorlaştırabilmektedir (Dirican, 2023, s. 36). Toplumsal normların ve geleneklerin sıkı bir şekilde korunduğu toplumlarda, çocukların sorgulayıcı bir tavır sergilemesi, otorite figürleriyle çatışmalara neden olabilmektedir. Bu durum, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının kültürel bağlamlara uyum sağlama kapasitesini sorgulatan bir eleştiri olarak öne çıkmaktadır.

Kültürel eleştiriler, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının felsefi temelleriyle de ilişkilendirilmektedir. Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve demokratik değerleri benimsemelerini amaçlayan yaklaşımın, bu değerlerin evrensel bir kabul görmediği toplumlarda uygulanmasının sorunlu olabileceği vurgulanmaktadır (Şahinkaya, 2024, s. 15). Batı merkezli yapısının, farklı kültürlerdeki eğitim sistemlerini dönüştürme potansiyeline sahip olduğu, ancak bu dönüşümün çoğu zaman yerel değerlerle çatıştığı ifade edilmektedir. Çocuklarla Felsefe yaklaşımının temel felsefi hedeflerinin, yerel kültürel bağlamlara uygun bir şekilde yeniden yapılandırılmadığında yöntemin etkisinin sınırlı kalabileceği belirtilmektedir.

Bu eleştiriler, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının kültürel bağlamlara uyum sağlama kapasitesinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Batı merkezli bir pedagojiden ziyade, farklı kültürlerdeki eğitim sistemlerine dahil edilebilecek esnek bir yapıya sahip olması gerektiği savunulmaktadır (Stone, 2011). Felsefi temellerinin, her kültürün kendi eğitim anlayışına uygun bir şekilde yeniden yorumlanması ve uygulanması gerektiği ifade edilmektedir. Bu

bağlamda, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının kültürel çeşitliliği dikkate alan bir pedagojik yaklaşım geliştirmesi yöntemin etkisini artırabilmektedir (Stone, 2011, s. 18).

Sosyal eleştiriler bağlamında, bireyleri sorgulayıcı bir tutum geliştirmeye teşvik eden yaklaşımın, toplumsal normlarla çatışmalara yol açabileceği belirtilmektedir. Özellikle otoriter ve geleneksel yapılarla şekillenmiş toplumlarda, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin mevcut sosyal düzeni tehdit edebileceği ifade edilmektedir (Dirican, 2023, s. 37). Bu durum, pedagojik hedeflerin, yerel sosyal bağamlarla uyumlu bir şekilde yapılandırılmasını gerektirmektedir.

2.1.5.6. Eğitimcilerin yeterliliğine yönelik eleştiriler

Çocuklarla Felsefe uygulamalarında eğitimcinin rolü, yaklaşımın etkililiğini doğrudan belirleyen temel faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Eğitimcilerin hem felsefi bilgiye hem de pedagojik yeterliliğe sahip olması, çocukların sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak bu iki alandaki eksiklikler, uygulama sürecinde çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Özellikle eğitimcilerin felsefi düşünceye dair yeterli bilgiye sahip olmamaları, çocukların anlam arayışını derinlemesine sürdürebilmelerini zorlaştırmaktadır (Dirican, 2023, s. 38). Bununla birlikte, tartışma süreçlerini yönetme becerisinin yetersiz olması, çocukların aktif katılımını sınırlayarak felsefi düşünceye yönelimlerini engellemektedir.

Literatürde yer alan çalışmalar, eğitimcilerin Çocuklarla Felsefe etkinliklerini yürütürken karşılaştıkları güçlüklerin çoğunlukla hazırlık sürecinde başladığını ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin açık uçlu sorular oluşturma, uygun uyaran (hikâye, görsel, kısa film vb.) seçme ve tartışmaya konu olacak felsefi kavramları belirleme gibi konularda zorlandıkları tespit edilmektedir (Kodaz Öcal & Aybek, 2023, s. 265). Bu durum, yürütülen etkinliklerin niteliğini olumsuz yönde etkilemekte ve çocukların düşünsel gelişimine katkı sağlama potansiyelini sınırlamaktadır. Ayrıca, pedagojik becerilerdeki yetersizlik, çocukların fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri bir tartışma ortamının inşasını güçleştirmektedir. Özellikle otoriter eğitim anlayışının yaygın olduğu kültürel bağamlarda, bu sorun daha da belirginleşmektedir (Avcı, 2023, s. 7).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımında eğitimcinin rolü, geleneksel öğretmenlik anlayışından ayrılmaktadır. Bu yaklaşımda eğitimci, bilgiyi aktaran bir otorite değil; öğrencilerin düşünce süreçlerini kolaylaştıran bir rehber konumundadır. Ancak öğretmenlerin bu kolaylaştırıcı rolü benimsemekte zorlandıkları ve tartışma sürecini yönetme konusunda çeşitli sorunlar yaşadıkları

gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öğrencilerin fikirlerini sorgulamadan kabul ettikleri ya da tartışmalara yeterli katılımı sağlayamadıkları ifade edilmektedir (Kodaz Öcal & Aybek, 2023, s. 270). Bu durum, kolaylaştırıcılık rolünün yalnızca teorik olarak bilinmesinin yeterli olmadığını; aynı zamanda bu rolü destekleyen pedagojik donanımına sahip olunması gerektiğini göstermektedir.

Eğitimcilerin yeterliliği yalnızca bireysel bilgi ve becerilerle sınırlı değildir; aynı zamanda kurumsal destek mekanizmalarının etkinliğiyle de doğrudan ilişkilidir. Çocuklarla Felsefe yaklaşımını sınıf ortamına başarıyla entegre edebilmek için, öğretmenlerin bu alanda özel bir eğitimden geçirilmesi ve sürekli mesleki gelişim olanaklarına erişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Ancak, mevcut öğretim programlarının yoğunluğu ve öğretmenlere yeterli esneklik sunmaması, bu tür etkinliklerin ders ortamına yansıtılmasını güçleştirmektedir (Kodaz Öcal & Aybek, 2023, s. 275). Bu bağlamda, öğretmenlerin felsefi düşüncüyü temel alan bir pedagojiyi benimseyebilmeleri için hem bireysel hem de sistematik düzeyde desteklenmeleri gerekmektedir.

2.1.5.7. Eleştirel düşüncenin sınırlılığına yönelik eleştiriler

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen önemli bir pedagojik yöntem olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu becerilerin gerçek yaşamda uygulanabilirliğine ilişkin çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Özellikle eleştirel düşünme becerilerinin günlük yaşamın karmaşık ve çok boyutlu sorunlarını çözmede sınırlı bir etkiye sahip olabileceği dile getirilmektedir. Dirican (2022), eleştirel düşünmenin yalnızca teorik bir etkinlik olarak kalabileceği ve pratik düzeyde beklenen etkileri her zaman sağlayamayabileceği yönündeki eleştirileri aktarmaktadır (Dirican, 2022, s. 50).

Yürütülen araştırmalar, eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve tartışma yetkinlikleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Ancak aynı araştırmalar, bu becerilerin günlük yaşamda karşılaşılan etik, sosyal ya da politik sorunlara çözüm üretme noktasında her zaman yeterli olmadığını da göstermektedir (Zulkifli & Hashim, 2020, s. 40). Özellikle çocukların felsefi tartışmalarda geliştirdikleri analitik düşünme becerilerinin, gerçek yaşam koşullarındaki belirsizlik ve çok boyutluluk karşısında sınırlı kalabildiği ifade edilmektedir.

Lipman (2003), eleştirel düşünmenin bireylerin anlam üretme, değerlendirme ve karar verme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını vurgulamakta; ancak bu becerilerin gelişimi için yalnızca kuramsal tartışmaların değil, aynı zamanda gerçek yaşam deneyimlerinin de gerekliliğini ifade

etmektedir. Bu çerçevede, eleştirel düşünme becerilerinin yalnızca akademik bir hedef olarak değil, bireylerin yaşam becerilerini destekleyen ve uygulamaya dönük bir araç olarak ele alınması gerektiği ifade edilmektedir (Stone, 2011, s. 75).

Buna ek olarak, eleştirel düşünmenin bireysel ve kültürel bağlamlara göre farklı biçimlerde algılanabileceği ve uygulanabileceği de ifade edilmektedir. Bazı kültürel yapılarda eleştirel düşünme, bireylerin otoriteyi sorgulamasına ve alternatif bakış açıları geliştirmesine olanak tanımaktadır. Ancak otorite ve gelenek temelli yapıların hâkim olduğu toplumlarda bu tür beceriler, sosyal normlarla çatışma riski taşıyabilmekte ve bireylerin eleştirel düşüncelerini ifade etmelerini zorlaştırabilmektedir (Acar & Arslan, 2023, s. 350). Bu durum, eleştirel düşünmenin kültürel bağlamlara duyarlı bir biçimde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.1.5.8. Çocukların doğal olarak filozof olması düşüncesine yönelik eleştiriler

Çocuklarla Felsefe yaklaşımının temel varsayımlarından biri, çocukların doğal olarak filozof oldukları ve doğuştan sorgulama becerilerine sahip oldukları yönündedir. Bu varsayım, çocukların meraklı, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünmeye yatkın olduklarını, çevrelerinde olup bitenleri anlamlandırma çabası içinde olduklarını öne sürmektedir. Çocukların “daima ama...” şeklinde başlayan cümlelerle düşünsel sorgulamalar geliştirmeleri, bu yaklaşımın dayanak noktalarından biri olarak sunulmaktadır (Gomel, 2024, s.10). Ancak bu varsayım, eleştirel bir perspektiften değerlendirildiğinde bazı sınırlılıklar barındırmaktadır. Özellikle çocukların bireysel farklılıklarını, bilişsel gelişim düzeylerini ve sosyal bağlamlarını göz ardı eden bu tür genellemeler, pedagojik uygulamalarda çeşitli sakıncalara yol açabilmektedir. Tüm çocukların aynı ölçüde felsefi düşünmeye yatkın olduğu varsayımı, uygulamaların etkinliğini sınırlayabileceği gibi, farklı gelişim gösteren çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasını da zorlaştırabilmektedir (Dirican, 2022, s. 49).

Çocukların felsefi düşünceye yöneliminde çevresel faktörler, kültürel bağlamlar ve pedagojik müdahaleler önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların yalnızca doğuştan gelen bir merak duygusuyla felsefi etkinliklerde derinleşebileceği düşüncesi, bu becerilerin gelişimsel olarak desteklenmesi gerektiği gerçeğini göz ardı etmektedir. Şahinkaya, çocukların eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin sistemli bir eğitim süreciyle geliştirilebileceğini ve bu sürecin bilinçli bir pedagojik yönlendirme gerektirdiğini ifade etmektedir (Şahinkaya, 2024, s. 12). Bazı çocuklar doğuştan daha yüksek bir merak ve sorgulama eğilimi gösterirken, diğerleri bu becerileri geliştirmek için daha fazla çevresel destek ve rehberliğe ihtiyaç duymaktadır. Bu

durum, tüm çocukların doğal filozof olduğu varsayımının pedagojik gerçeklikten uzak bir genelleme olabileceğini ortaya koymaktadır.

Lipman'ın kuramsal çerçevesinde, çocukların sahip oldukları doğal merak ve sorgulama eğiliminin felsefi tartışmalar yoluyla geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ancak uygulamada, çocukların bireysel, sosyal ve kültürel bağlamlarının dikkate alınmaması, yöntemin etkililiğini azaltabilmektedir. Stone, çocukların doğal olarak filozof oldukları varsayımının pedagojik uygulamalarda aşırı sadeleştirmelere neden olabileceğini ve bu yaklaşımın felsefi etkinliklerin derinliğini zayıflatabileceğini belirtmektedir (Stone, 2011, s. 63). Bireysel özellikleri göz ardı edilen etkinlikler, çocukların felsefi düşünceye olan ilgilerinin azalmasına ve etkinliklere katılım düzeylerinin düşmesine yol açabilmektedir.

Bununla birlikte, kültürel bağlamın da çocukların sorgulayıcı tutumlarını şekillendirmede belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Bazı toplumlarda çocukların eleştirel düşünme ve sorgulama yönelimleri teşvik edilirken, diğerlerinde bu tür yaklaşımlar otoriteyle çatışma olarak değerlendirilebilmektedir. Bazı aileler yerleşmiş bilgileri bozan sohbetlerin çocukları korkutacağından ya da ailelerin öğrettiği değerleri sorgulamalarına yol açacağından endişe duymaktadırlar (Lone, 2017, s. 61). Acar ve Arslan, çocukların sorgulama becerilerini ifade etme biçimlerinin kültürel normlara bağlı olarak farklılık gösterdiğini ve bu durumun, doğal filozofluk düşüncesini evrensel bir gerçeklikten ziyade bağlamsal bir eğilim olarak değerlendirmeyi gerekli kıldığını ifade etmektedir (Acar&Arslan, 2023, s. 350).

2.1.5.9. Demokratik tartışma ortamlarının zorluklarına yönelik eleştiriler

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, demokratik bir tartışma ortamı oluşturmayı hedefleyen pedagojik bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların düşüncelerini özgürce ifade edebildiği, karşıt görüşleri dinleyebildiği ve çok yönlü bakış açılarına açık olduğu bir öğrenme ortamı sunmayı amaçlamaktadır. Ancak söz konusu demokratik tartışma ortamlarının pratikte oluşturulması ve sürdürülebilir hale getirilmesi çeşitli güçlükleri beraberinde getirmektedir. Özellikle farklı sosyo-kültürel ve ekonomik geçmişlere sahip çocukların bir arada bulunduğu sınıf ortamlarında, eşit katılımın sağlanması ve adil bir iletişim ortamının oluşturulması her zaman mümkün olamamaktadır (Dirican, 2023, s. 37). Bu durum, Çocuklarla Felsefe uygulamalarının öngördüğü katılımcı yapının zayıflamasına neden olabilmektedir.

Demokratik tartışma ortamlarının oluşturulmasında öğretmenlerin rolü belirleyici bir öneme sahiptir. Öğretmenin tartışmaları yönlendirme becerisi, çocukların sürece aktif ve dengeli biçimde katılımını sağlamada kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Ancak

öğretmenlerin bu beceriler açısından yeterli donanıma sahip olmamaları, demokratik sürecin işleyişini aksatabilmektedir. Şahinkaya, bazı öğretmenlerin tartışma ortamlarını yönetmede zorluk yaşadığını ve bunun da öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerini engelleyebildiğini belirtmektedir (Şahinkaya, 2024, s. 18). Örneğin, bazı çocuklar fikirlerini ifade etme konusunda çekingen davranırken, bazı öğrenciler tartışmalarda daha baskın bir tutum sergileyebilmektedir. Bu tür durumlar demokratik yapının sürdürülebilirliğini olumsuz etkileyebilmektedir.

Ayrıca, kültürel farklılıklar da demokratik tartışma ortamlarının başarısını etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Farklı kültürel geçmişlerden gelen çocukların yer aldığı sınıf ortamlarında, bazı öğrenciler açık ifade ve eleştirel düşünme yönünde desteklenirken, bazıları için bu tür davranışlar sosyal normlarla çelişebilmektedir. Stone, bazı kültürlerde çocukların fikirlerini açıkça ifade etmelerinin teşvik edildiğini, ancak bazı toplumlarda bu tür davranışların otoriteyle çatışma olarak algılandığını belirtmektedir (Stone, 2011, s. 45). Bu bağlamda, Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin kültürel bağlamlara duyarlı şekilde planlanması gerekmektedir.

Demokratik tartışma ortamlarının uygulanabilirliğini etkileyen bir diğer unsur ise fiziksel ve kurumsal koşullardır. Kalabalık sınıflar, yetersiz fiziksel donanım ve tartışmaya uygun olmayan sınıf düzeni gibi faktörler, yöntemin ideal biçimde uygulanmasını güçleştirmektedir. Budak Durmuş, sınıf fiziki yapısının çember düzeni gibi katılımcılığı teşvik eden oturma düzenlerinin kurulmasına elverişli olmamasının, demokratik tartışma ortamlarının kurulmasını engellediğini belirtmektedir (Budak Durmuş, 2022, s. 78). Benzer şekilde, okul kültürünün baskıcı veya otoriter olduğu ortamlarda, çocukların özgürce düşünce ifade etmeleri de zorlaşmaktadır.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, eğitimde yenilikçi bir yöntem olarak önemli bir potansiyel taşımaktadır. Uygulama süreçleri ve kuramsal temelleri açısından çeşitli eleştirilere maruz kalmaktadır. Söz konusu eleştiriler, yöntemin daha etkili, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir biçimde uygulanabilmesi için dikkate alınması gereken yapısal ve pedagojik zorluklara işaret etmektedir. Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin başarısı, bu eleştirilerin göz önünde bulundurulması ve yöntemin sürekli olarak geliştirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda, eğitimcilerin mesleki yeterliklerinin artırılması, kullanılan materyallerin yaş ve gelişim düzeyine uygunluğu ile tartışma ortamlarının fiziksel ve kültürel açıdan desteklenmesi gerekmektedir. Yöntemin potansiyelinden tam anlamıyla yararlanılabilmesi için kuramsal ilkelerin saha uygulamalarıyla tutarlı biçimde bütünleştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

2.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Kullanımı

2.2.1. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin genel yapısı

DKAB dersleri, öğrencilerin dini bilgi edinmelerini, ahlaki değerleri anlamalarını ve bu değerleri günlük yaşamlarında uygulamalarını amaçlayan bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Bu dersler, bireysel ve toplumsal gelişimi destekleyerek, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Özellikle ortaokul kademesinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanan DKAB öğretim programları, öğrencilerin dini kavramları anlamalarını, yorumlamalarını ve bu kavramlar üzerinde düşüncelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda, DKAB derslerinin genel yapısı içerik, yöntem ve değerlendirme süreçleri açısından incelenebilmektedir.

DKAB dersi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretim programı doğrultusunda, öğrencilerin İslam dinine ilişkin temel bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanmalarını amaçlamaktadır. 2018 yılında yürürlüğe giren öğretim programına göre bu dersin temel hedefi; öğrencilerin dini inanç, ibadet ve ahlak esaslarını doğru ve yaş düzeyine uygun biçimde öğrenmelerini sağlamak, farklı inançlara saygı ve toplumsal birlikte yaşama kültürünü geliştirmektir (MEB, 2018, s. 6). Bu doğrultuda DKAB dersi, yalnızca dini içerik aktarmayı değil; öğrencilerin düşünsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen çok boyutlu bir yapıya sahiptir (MEB, 2018, s. 6-7). 6. sınıf düzeyinde, öğrencilerin yaşlarına uygun olarak hazırlanan içerikler, onların dini kavramları anlamalarına ve bu kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin, Allah'ın isimleri, peygamberlerin hayatları ve ahlaki değerler gibi konular, öğrencilerin hem bilgi edinmelerini hem de bu bilgileri yaşamlarında uygulamalarını hedeflemektedir. Bu süreçte, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi de önemli bir yer tutmaktadır (Hashim, 2017, s. 170-179).

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemimize dahil edilmesiyle birlikte eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması, özellikle din eğitimi bağlamında önemli bir hedef haline gelmiştir. 2001 yılından itibaren eğitim politikalarında eleştirel düşünme, bireylerin bilgiye sorgulayıcı bir şekilde yaklaşmalarını ve öğrendiklerini analiz ederek anlamlandırmalarını sağlayan bir beceri olarak ön plana çıkmıştır (Hashim, 2017, s. 172). Bu bağlamda, DKAB derslerinin yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde ele alınması, öğrencilerin dini kavramları ezberlemekten öte, bu kavramları eleştirel bir perspektifle değerlendirmelerine ve günlük yaşamlarında anlamlı bir şekilde kullanmalarına olanak tanımaktadır (MEB, 2018, s. 6-7).

Maarifin temel hedefleri arasında yer alan millî, manevi ve evrensel değerlerin genç kuşaklara aktarımı sadece bilgi düzeyinde değil, bu değerlerin içselleştirilmesi ve hayata geçirilmesiyle mümkün olmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri sorgulayıcı bir şekilde anlamalarına, bu değerleri toplumsal yaşamda uygulamalarına ve farklı inançlara karşı hoşgörü geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Demirel Uçan, 2022, s. 162). Bu amaç doğrultusunda DKAB dersinde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, eleştirel düşünmeyi destekleyen ve bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir yapıya sahiptir (Hashim, 2017, s. 175).

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, din eğitiminin hedefleriyle yakından ilişkilidir. Bu beceriler, öğrencilerin dini bilgiye körü körüne inanmak yerine, bu bilgiyi sorgulamalarını, anlamalarını ve yaşamlarına entegre etmelerini sağlamaktadır. Örneğin, Allah'ın isimleri ve sıfatları gibi kavramlar ele alınırken, öğrencilerin bu kavramların günlük hayattaki yansımalarını tartışmaları, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili bir yöntemdir (MEB, 2018, s. 58). Ayrıca, peygamberlerin hayatlarından örneklerin ele alınması, öğrencilerin bu örneklerden hareketle ahlaki değerleri kendi yaşamlarına uyarlamalarını kolaylaştırmaktadır (Hashim, 2017, s. 178).

DKAB derslerinin öğretim programı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Program, öğrencilerin dini kavramları anlamalarını, bu kavramlar üzerinde düşünmelerini ve düşüncelerini ifade etmelerini teşvik etmektedir. Bu bağlamda, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin aktif katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Örneğin; soru-cevap, tartışma, drama, grup çalışması ve problem çözme gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin derse aktif katılımını artırdığı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Vygotsky, 1978, 56). Özellikle drama ve grup çalışması, öğrencilerin öğrenme sürecine duyuşsal ve sosyal boyutları dahil etmesine olanak sağlamakta, problem çözme yöntemi ise üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sunmaktadır (Piaget, 1972, 92-96).

DKAB derslerinde kullanılan içerik, öğrencilerin yaş düzeylerine ve bilişsel gelişimlerine uygun olarak belirlenmektedir. 6. sınıf düzeyinde, öğrencilerin temel dini kavramları anlamalarına yönelik içerikler sunulmaktadır. Örneğin, Allah'ın varlığı ve birliği, peygamberlerin hayatları, ibadetlerin önemi ve ahlaki değerler gibi konular, öğrencilerin hem bilgi edinmelerini hem de bu bilgileri yaşamlarında uygulamalarını sağlamaktadır. Ayrıca, Kur'an-ı Kerim'den ayetler ve peygamber kıssaları gibi metinler, öğrencilerin dini kavramları anlamalarına ve yorumlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu metinler, öğrencilerin eleştirel

düşünme becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadır. Örneğin, Hz. Yusuf Peygamberin kıssası; öğrencilerin sabır, dürüstlük ve sevgi gibi değerleri anlamalarına ve bu değerleri günlük yaşamlarında uygulamalarına olanak tanımaktadır (Batar, 2014, s. 155-185).

DKAB derslerinde değerlendirme süreci, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının ölçülmesini kapsamaktadır. Değerlendirme sürecinde, öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri ne derece anladıkları ve bu bilgileri günlük yaşamlarında nasıl uyguladıkları dikkate alınmaktadır. Bu süreçte, açık uçlu sorular, proje çalışmaları, performans görevleri ve öz değerlendirme formları gibi çeşitli değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Örneğin, öğrencilerin Allah'ın güzel isimleriyle ilgili bir afiş hazırlamaları veya peygamberlerin hayatlarından çıkarılan dersleri yazılı olarak ifade etmeleri, onların öğrendiklerini ne derece anladıklarını ve yorumladıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik değerlendirme araçları da kullanılmaktadır. Örneğin, bir tartışma sırasında öğrencilerin fikirlerini ifade etmeleri, diğer öğrencilerin fikirlerine saygı göstermeleri ve kendi fikirlerini kanıtlarla desteklemeleri, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Hashim, 2017, s. 170-179).

2.2.2. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde öğrencilerin düşünme alışkanlıkları ve kavramsal anlamlandırma süreçleri

DKAB derslerinin genel yapısı, öğrencilerin dini bilgileri anlamalarını, bu bilgileri kendi hayatlarında uygulamalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Bu dersler, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Özellikle ortaokul kademesinde, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanan içerik, yöntem ve değerlendirme süreçleri, onların dini kavramları anlamalarına, bu kavramlar üzerinde düşünmelerine ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, DKAB dersleri, öğrencilerin hem bilgi edinmelerini hem de bu bilgileri yaşamlarında uygulamalarını sağlayan önemli bir eğitim sürecini kapsamaktadır.

DKAB dersleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve manevi gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu derslerin temel amacı, öğrencilere dini bilgileri eleştirel düşünme, anlamlandırma ve günlük yaşamla ilişkilendirme becerileri kazandırmaktır (MEB, 2018, s. 4-5). Bu bağlamda, öğrencilerin düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye ve kavramsal anlamlandırma becerilerini güçlendirmeye yönelik yaklaşımlar, DKAB derslerinin etkili bir şekilde uygulanması açısından önemli bulunmaktadır (Çakmak, 2022, s. 69-71).

Çocukluk dönemi, bireyin zihinsel, duygusal ve ahlaki gelişim temellerinin atıldığı kritik bir evre olarak tanımlanmaktadır (Oruç, 2013, s. 971). Bu evrede verilen din eğitimi, sadece bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamalı, anlam arayışını ve kavramsal bağ kurma yetisini desteklemelidir. Dini kavramlar soyut nitelikte olduğu için, bu kavramların çocuklar tarafından anlaşılabilir hale getirilmesi, gelişimsel açıdan uygun bir pedagojik yaklaşım gerektirmektedir. Goldman (1965), çocukların dini düşünce gelişimini üç aşamada değerlendirmekte; somut işlemler döneminde soyut dini kavramları algılamamanın zorluklarına dikkat çekmektedir.

Bu gelişimsel süreçte literalizmin etkisi belirgin biçimde hissedilmektedir. Öğrenciler dini metinlerdeki ifadeleri çoğu zaman yalnızca yüzeysel ve doğrudan anlamıyla yorumlamakta, mecazi ve sembolik anlamları kavrayamamaktadır (Oruç, 2016, s. 373). Örneğin, "Allah her şeyi görür" ifadesi, çocuklar tarafından Allah'ın her yerde gözlerinin olduğu şeklinde somut bir tasavvura dönüşebilmektedir (Harms, 1944, s. 112). Bu durum, ilerleyen yaşlarda ortaya çıkabilecek dini sorgulamalar karşısında inanca dair çatışmalara ve kopuşlara neden olabilmektedir.

DKAB derslerinde sıklıkla rastlanan bu anlamlandırma sıkıntıları, derslerin yalnızca bilgi aktarımına dayalı çerçevelerle yürütülmesinden kaynaklanmaktadır. Geleneksel yaklaşımlarda öğrencilere "doğru bilgi" verilmesi öncelenmekte, fakat bu bilgilerin bireysel düzeyde sorgulanması, içselleştirilmesi ve yaşamla ilişkilendirilmesi ihmal edilmektedir. Oysa modern din eğitimi yaklaşımları, bilgi aktarmaktan öte, anlam kurmaya, eleştirel düşünmeye ve düşünsel bağ kurmaya yönelik pedagojik stratejilerin gerekliliğine işaret etmektedir (Tosun, 2017, s. 17).

Bu bağlamda, öğrencilerin dini kavramları sadece "bilme" düzeyinde değil, "anlama" ve "yaşama taşıma" düzeyinde ele alabilecekleri eleştirel düşünme temelli yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin, "cennet" kavramını ezberlemek yerine, bu kavramın bireyde nasıl bir ahlaki sorumluluk duygusu uyandırabileceği tartışılmalı; "dua" kavramı sadece tanımsal bir çerçevede aktarılacak yerine, öğrencinin duygusal ve ruhsal düzeyde bu kavramla bağ kurması sağlanmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dini kavramların içeriklerini sorgulamalarına ve bu kavramları şahsi düzeyde anlamlandırabilmelerine katkı sağlayacaktır.

Dini kavramların anlamlandırılması bilişsel, duyuşsal ve deneyimsel boyutları da içeren bir süreçtir. Öğrencinin, öğrendiği dini bilgiyi yaşamına nasıl uyarlayacağını fark edebilmesi için, bu bilgiyi sorgulamasına ve şahsi değer sistemleriyle ilişkilendirmesine imkan tanınmalıdır. Bu da ancak sorgulamaya, tartışmaya ve düşünmeye dayalı öğrenme ortamlarının

oluşturulmasıyla mümkün olmaktadır. Bu noktada, Çocuklarla Felsefe gibi yaklaşımlar, DKAB derslerinin pedagojik zeminini yeniden düşünmeye imkân sunmaktadır.

Çocuklarla Felsefe, bireylerin sorgulama, akıl yürütme, kavram analizleri yapma ve anlam inşası becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, katılımcı ve diyalogik bir öğrenme modelidir. Bu yaklaşım, soyut kavramları somut tartışma ortamlarında ele alma, öğrencilerin kendi düşüncelerini geliştirme ve başkalarının düşüncelerine empatiyle yaklaşma becerilerini desteklemektedir. DKAB derslerinde bu modelin uygulanması, dini kavramların içselleştirilmesine katkıda bulunabilmektedir.

Ayrıca bu yaklaşım, öğrencilerin kavramlara ilişkin kendi sorularını oluşturmasını ve bu sorular üzerinden tartışma süreçlerine katılmasını sağladığından, düşünme alışkanlıklarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Örneğin, "Kurallar kim tarafından belirlenir?", "Dua neden edilir?" gibi sorular üzerinden yürütülecek felsefi tartışmalar, kavramsal derinliği artırmakta ve düşünsel farkındalık oluşturmaktadır.

DKAB derslerinde öğrencilerin düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesi ve dini kavramları anlamlandırma süreçlerinin desteklenmesi, etkili ve uzun vadeli bir din eğitiminin temelidir. Bu nedenle derslerin sadece bilgi aktarımına indirgenmemesi; sorgulama, kavram analizi ve anlam inşasını teşvik eden çok boyutlu bir yapıda tasarlanması gerekmektedir. Çocuklarla Felsefe gibi yaklaşımlar, bu ihtiyacı karşılamaya aday alternatif öğrenme modelleri olarak DKAB öğretimine entegre edilebilir niteliktedir.

2.2.3. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde çocuklarla felsefi diyalogların uygulanması

DKAB derslerinde Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı sorgulama ve değerler eğitimi gibi alanlarda derinlemesine öğrenmelerini destekleyen güçlü bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dini bilgiye yönelik sorgulayıcı bir tutum geliştirmelerine, dini kavramları eleştirel bir şekilde anlamalarına ve bu kavramları bireysel olarak içselleştirmelerine olanak tanımaktadır.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi, iş birliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturmayı ve dini değerlerin daha derinlikli bir biçimde kavranmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda, DKAB derslerinde bu yaklaşımın kullanımı, din ve değerler eğitimi açısından anlamlı ve etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, bu yaklaşım ezbere dayalı bilgi aktarımı yerine eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini teşvik etmektedir. Öğrencilerin özgürce soru

sorabildikleri, tartışmalara aktif olarak katılabildikleri ve kendi düşüncelerini ifade edebildikleri bir sınıf ortamı oluşturulmaktadır. Bu tür bir öğrenme ortamı, öğrencilerin yalnızca bilgiyi edinmelerine değil, o bilgi üzerine düşünmelerine, sorgulamalarına ve kendi anlam dünyalarında yeniden yapılandırmalarına olanak tanımaktadır. Örneğin; Thwaites'in İngiltere'de yürüttüğü bir çalışmada Çocuklarla Felsefe yaklaşımıyla yapılandırılan sınıf tartışmalarında öğrencilerin “Tanrı iyiye neden kötü şeyler oluyor?” gibi derinlemesine varoluşsal sorular üzerinde düşündükleri ve bu sorular etrafında felsefi sorgulamalar geliştirdikleri gözlemlenmiştir (Thwaites, 2005, s. 6). Bu durum, öğrencilerin dinî konuları yüzeysel bilgi düzeyinde değil, anlamlandırmaya dayalı bir çerçevede ele aldıklarını göstermektedir.

Din eğitimi bağlamında bu yaklaşımın etkili biçimde uygulanabilmesi için kullanılan uyaranların pedagojik olarak dikkatle seçilmesi gerekmektedir. Örneğin, Clive Erricker'in geliştirdiği “Living Difference” programında, öğrencilerin sevgi, adalet ve ibadet gibi dini kavramları daha iyi anlayabilmeleri için hikâyeler, videolar ve semboller gibi çoklu uyaranlar kullanılmaktadır. Bu materyaller, soyut dini kavramların somutlaştırılmasını sağlamakta ve öğrencilerin kavramsal tartışmalara aktif katılımını teşvik etmektedir (Hannam, 2012, s. 130).

Benzer şekilde, Hashim'in Malezya'da geliştirmiş olduğu “Hikmet Pedagojisi” modeli, Çocuklarla Felsefe yaklaşımına dayalı olarak öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve değer temelli düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu modelde Kur'an kıssaları gibi dini metinlerin kullanılması, öğrencilerin dini değerlerle bilişsel bağ kurmalarını sağlamaktadır. Hashim'in yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin yüksek düzey düşünme becerilerinin geliştiği ve Kur'an kıssaları yoluyla sorgulama, akıl yürütme ve açık fikirlilik gibi bilişsel davranışlarında artış olduğu ortaya konulmuştur (Hashim & Alias, 2020, s. 92).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin dini kavramları ahlaki ve deneyimsel boyutlarıyla anlamlandırmalarına olanak tanımaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler, bir sorgulama topluluğu içerisinde, belirli bir uyaran etrafında bir araya gelmekte ve felsefi bir soruya ilişkin düşüncelerini yapılandırmaktadır. Örneğin, “Oruç tutmak insanı daha iyi bir insan yapar mı?” sorusu, bir hikâye ya da yaşantısal durumla ilişkilendirilerek öğrencilere sunulabilmektedir. Uyaranın ardından öğretmen, kolaylaştırıcı rolüyle öğrencilerin soruya dair kavramları (iyilik, sabır, irade, empati) tanımlamalarını, örneklemelerini, karşılaştırmalarını ve gerekçelendirmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler farklı görüşleri dinleyip yeniden düşünürken, kavramsal gelişimleri ve ahlaki muhakemeleri derinleşmektedir (Uçan, 2022, s.170). Bu süreç, basit bir tartışmanın ötesinde, öğrencilerin “neden böyle düşünüyorum?”, “hangi değerle bunu

temellendiriyorum?” gibi reflektif düşünme yollarını keşfetmelerini sağlamaktadır. Böylelikle dini kavramlara yönelik anlayışları içsel kavramsal bağlantılar kurarak gelişmektedir.

Değerler eğitimi açısından da bu yaklaşımın iş birliğine dayalı ve sorgulayıcı yapısı, öğrencilerin ahlaki değerleri daha iyi anlamalarına ve bu değerleri içselleştirmelerine katkı sunmaktadır. Halstead’e göre, geleneksel karakter eğitiminde değerlerin doğrudan aktarılması, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmelerini engellemektedir. Buna karşılık, Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin ahlaki kavramlar üzerine düşüncelerini ve bu kavramları bireysel deneyimleriyle ilişkilendirmelerini teşvik etmektedir (Halstead, 1996, s. 19).

Öğrencilerin dini kavramlarla değerler arasındaki ilişkileri keşfetmelerine olanak tanıyan bu yaklaşım, anlamlı bir din eğitimi süreci oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Örneğin, Hashim’in çalışmasında öğrencilerin Kur’an kıssalarındaki mesajları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri, bu sayede kavramları derinlemesine anlamlandırabildikleri ve kendi sorularını oluşturma becerilerinde gelişim gösterdikleri belirtilmektedir (Hashim & Alias, 2020, s. 103).

Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin düşünsel katılımını teşvik eden, tartışmaları yönlendiren ve tarafsızlığı ilke edinmiş bir rehber olarak hareket etmelidir. Lipman’a göre, öğretmenlerin amacı öğrencilerin düşünme süreçlerini destekleyerek kendi inançlarını sorgulamalarına yardımcı olmaktır (Lipman, 2003, s. 65).

DKAB derslerinde Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı sorgulama ve değer temelli değerlendirme becerilerini geliştirmekte; dini kavramlara daha derinlemesine nüfuz etmelerini sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sınıf içi tartışmalara aktif katılım göstermelerine, başkalarının görüşlerine saygı duyarak düşüncelerini ifade etmelerine ve toplumsal değerleri anlamlandırmalarına katkı sunmaktadır. “Adalet nedir?” veya “İbadet insanı nasıl değiştirir?” gibi sorular çerçevesinde yürütülen sınıf tartışmaları, öğrencilerin düşünsel gelişimlerine ve ahlaki farkındalıklarına olumlu yönde etki etmektedir. Bu bağlamda, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde yaygın ve sistematik bir şekilde uygulanması, din eğitiminin niteliğini artırmak açısından önemli bir fırsat sunmaktadır.

2.2.4. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde çocuklarla felsefe yaklaşımının kullanımına yönelik eleştiriler

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, son yıllarda DKAB derslerinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öne çıkan yenilikçi pedagojik yöntemlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin sorgulama, analiz etme, gerekçelendirme ve

farklı bakış açılarını değerlendirme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ancak Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde uygulanmasına yönelik çeşitli eleştiriler literatürde yer almakta; bu eleştiriler pedagojik, kültürel, yöntemsel ve içeriksel düzlemlerde toplanmaktadır.

2.2.4.1. Pedagojik yeterlilik ve öğretmen hazırlığına yönelik eleştiriler

Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğretmenlerin hem felsefi düşünme hem de tartışmayı kolaylaştırma becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Ancak mevcut durumda, DKAB öğretmenlerinin büyük bir kısmının bu alanda yeterli eğitime sahip olmadığı, dolayısıyla yöntemi sınıf ortamında etkili bir biçimde uygulamakta güçlük yaşadıkları ifade edilmektedir (Akan & Bilgin, 2022, s. 565). Öğretmenlerin geleneksel anlatım yöntemlerine alışık olmaları, açık uçlu sorulara dayalı, öğrenci merkezli ve soruşturmaya dayalı etkinlikler yürütmelerini zorlaştırmaktadır (Demirel Uçan, 2022, s. 170). Ayrıca, bu yöntemin uygulanmasında sınıf yönetimi, öğrencilerin aktif katılımını sağlama ve tartışma sürecini tarafsız şekilde yönlendirme gibi pedagojik yeterliklerin eksikliği, uygulamaların niteliğini doğrudan etkilemektedir.

2.2.4.2. Kültürel ve toplumsal uyum sorunlarına yönelik eleştiriler

DKAB derslerinin Türkiye’deki kültürel ve toplumsal bağlamı dikkate alındığında Çocuklarla Felsefe yaklaşımının bazı değer sistemleriyle ve yerleşik normlarla çatışma potansiyeli taşıdığı görülmektedir. Türkiye’de din eğitimi çoğunlukla geleneksel dini anlayışların ve toplumsal değerlerin aktarımı olarak şekillenmektedir. Bu durum, sorgulayıcı ve çok sesli bir yöntemin uygulanmasında çekincelerin doğmasına neden olmaktadır (Onur, 2023, s. 99). Bazı veliler ve eğitimciler, öğrencilerin dini konularda sorgulayıcı bir tutum geliştirmesinin, değer karmaşası yaratabileceğini ve öğrencilerin dini inançlarını zedeleyebileceğini ileri sürmektedir (Su, 2022, s. 80). Ayrıca, öğrencilerin edindikleri sorgulayıcı tutumların aileleriyle veya çevreleriyle çatışmasına neden olabileceği yönünde kaygılar da dile getirilmektedir.

2.2.4.3. Yöntemsel ve içeriksel eleştiriler

Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinin genel amaçları ve öğretim programı ile ne ölçüde uyumlu olduğu da tartışma konusudur. Felsefi sorgulama, bilişsel olarak soyut düşünme becerilerini gerektirmektedir. Bu durum, özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle çelişebilmektedir (Budak Durmuş, 2022, s. 45). Aynı zamanda, DKAB dersinin mevcut müfredatının çoğunlukla bilgi aktarımına odaklanmış olması, tartışmaya açık felsefi

soruların yer almadığı bir yapı oluşturmakta; bu da yöntemin uygulanabilirliğini sınırlamaktadır (Çetin, 2013, s. 150).

Bununla birlikte, Çocuklarla Felsefe yaklaşımında kullanılan uyarıların ve soruların, öğrencilerin yaş düzeylerine, dini bilgi birikimlerine ve kültürel arka planlarına uygun olarak tasarlanmaması durumunda, tartışmaların yüzeysel kalabileceği veya yanlış anlamalara neden olabileceği belirtilmektedir (Zengin, 2019, s. 425). Özellikle dini kavramlar üzerine yürütülen tartışmalarda, öğrencilerin inançlarını zedeleyici bir anlayış geliştirmelerine yol açabilecek uygulamalardan kaçınılması gerekmektedir.

2.2.4.4. Ölçme ve değerlendirme güçlüklerine yönelik eleştiriler

Çocuklarla Felsefe uygulamalarının DKAB derslerine entegrasyonunda karşılaşılan bir diğer zorluk ise, bu yöntemin çıktılarının ölçülmesindeki problemlerle ilgilidir. Eleştirel düşünme, sorgulama, gerekçelendirme gibi beceriler, standart testler ya da doğru-yanlış temelli yazılı sınavlarla objektif şekilde değerlendirilememektedir (Demirel Uçan, 2022, s. 172). Bu da yöntemin etkililiğini belgelemek ve değerlendirmek konusunda öğretmenlerin güçlük yaşamasına neden olmaktadır. Niteliksel ölçme araçlarına duyulan ihtiyaç, değerlendirme sürecinde ayrı bir eğitimsel hazırlık ve zaman gerektirmektedir.

2.2.4.5. Zaman ve program sınırlılıklarına yönelik eleştiriler

DKAB ders saatlerinin sınırlı olması ve öğretim programının yoğunluğu, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının sürdürülebilir biçimde uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, çoğu zaman programda yer alan kazanımları belirlenen sürede tamamlamaya odaklanmakta; bu durum ise felsefi tartışmalara yeterince zaman ayırmalarını engellemektedir (Akan & Bilgin, 2022, s. 570). Çocuklarla Felsefe yaklaşımının etkili olabilmesi için süreklilik, hazırlık ve yapılandırılmış etkinlikler gerekmektedir. Ancak mevcut program, bu gereksinimleri karşılayacak esnekliği sunmamaktadır.

2.2.4.6. Dini bilginin doğası ile felsefi sorgulama arasındaki ilişkiye yönelik eleştiriler

DKAB derslerinde sunulan dini bilgiler çoğu zaman kesin, mutlak ve değişmez hakikatler olarak aktarılmaktadır. Bu yapı, öğrencilerin bu bilgileri sorgulamak yerine kabul etmelerini önceliklendirmektedir. Oysa Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, bilgilerin tartışmaya açık, gerekçelendirilebilir ve yeniden inşa edilebilir olduğunu varsaymaktadır. Bu durum, dini dogmalar ile felsefi sorgulama arasında pedagojik bir gerilim yaratmaktadır (Su, 2022, s. 82). Özellikle genç yaşlardaki öğrencilerin, bu iki yaklaşım arasında denge kurmakta

zorlanabileceği ve inanç düzeyinde kimlik karmaşası yaşayabileceği yönünde eleştiriler dile getirilmektedir (Onur, 2023, s. 105).

2.2.4.7. Pozitif katkılar ve eleştirilerin yeniden değeriendirilmesi

Tüm bu eleştiriler, yöntemin DKAB derslerinde uygulanamaz olduğu anlamına gelmemektedir. Nitekim Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin eleştirel düşünme, empati, hoşgörü ve çok kültürlülük gibi değerieleri içselleştirmesine katkı sağlayabilmektedir (Çetin, 2013, s. 162). Burada önemli olan, yöntemin DKAB bağlamında pedagojik olarak nasıl uyarlanabileceği ve öğretmenlerin bu konuda nasıl desteklenebileceğidir. Literatürde yer alan eleştirilerin büyük bir kısmı, uygulama eksikliklerine ve hazırlık süreçlerindeki yetersizliklere dayanmaktadır. Bu bağlamda, yöntemin tamamen reddedilmesi yerine, öğretmen eğitimi, müfredat uyarlamaları ve toplumsal hassasiyetlerin dikkate alındığı bir uygulama modeli geliştirilmesi önerilmektedir (Budak Durmuş, 2022, s. 53).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve tasarımı, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve araçları, görüşme formu, verilerin analizi, geçerlik-güvenirlik ve araştırmacının durumu başlıkları ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli ve Tasarımı

Bu araştırma, ortaokul 6. sınıf kademesinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin, Çocuklarla Felsefe yaklaşımına ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma paradigması içerisinde yapılandırılmış ve fenomenolojik desen temel alınmıştır.

Nitel araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya dair yaşantılarını ve bu yaşantılara ilişkin algılarını anlamaya yönelik olarak yapılandırılmaktadır (Creswell, 2017, 183–213). Fenomenoloji ise, bireylerin yaşadıkları deneyimler üzerinden bir olgunun özünü anlamaya çalışan özel bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntemde temel amaç, bireylerin yaşantılarına ait öznel anlatımlar yoluyla, belirli bir fenomenin ortak anlamlarını ortaya koymaktır (Moustakas, 1994, 120).

Bu bağlamda çalışmanın fenomeni, DKAB öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe yaklaşımıyla gerçekleştirdikleri uygulamalara dair deneyimleridir. Bu deneyimler; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları durumlar, öğrencilerin tepkileri, öğretim süreçlerine ilişkin gözlemler ve bu süreçlerin öğretmenler üzerinde bıraktığı etkiler üzerinden ele alınmıştır. Araştırma, bu yaşantılara dair öznel anlatımların sistematik bir şekilde incelenmesiyle, öğretmenlerin bu yaklaşıma yükledikleri anlamları keşfetmeyi hedeflemektedir.

Fenomenolojik araştırmalarda, katılımcıların deneyimlerini doğrudan kendi anlatımlarıyla ifade etmeleri esastır. Bu doğrultuda, araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, öğretmenlerin hem uygulama öncesi beklentilerini hem de uygulama sonrası gözlem ve değerlendirmelerini ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde öğretmenlerin yönettiği Çocuklarla Felsefe etkinliklerine yönelik uyarılar ve senaryolar sunulmuş, bu uygulamaların ardından bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB öğretmenleri tarafından nasıl deneyimlendiğini, ne tür anlamlar taşıdığını ve sınıf içi bağlamda ne şekilde yaşandığını anlamaya dönük anlam merkezli bir çözümleme sunmaktadır. Bu doğrultuda fenomenolojik

desen, araştırmanın amacına ulaşmasında metodolojik olarak tutarlı ve derinlemesine bir perspektif sağlamaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli ilinde çeşitli resmi ortaokullarda görev yapan DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, bilgi açısından zengin ve derinlemesine incelenebilecek durumların seçilmesini sağlayan, fenomenolojik araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2014, s. 482).

Katılımcı seçiminde temel ölçüt, öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe yaklaşımına karşı ilgi ve açık bir tutum sergilemeleridir. Bu kapsamda, bazı katılımcıların söz konusu pedagojik yaklaşıma ilişkin ön bilgi veya deneyimi bulunmamakla birlikte, araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve uygulama sürecinde bu yaklaşımla ilk defa tanışmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin yaşantısal deneyimlerini farklı düzeylerde ve özgün biçimlerde ifade etmelerini mümkün kılmış; anlam çeşitliliği açısından araştırmaya zenginlik katmıştır.

Araştırmaya toplamda 20 DKAB öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar, yaş, hizmet süresi ve eğitim geçmişi açısından çeşitlilik göstermektedir. Mesleki deneyimleri 2 yıldan 18 yıla kadar değişen öğretmenlerle yapılan görüşmeler, pedagojik uygulamalara ilişkin farklı perspektiflerin ortaya konmasına olanak tanımıştır. Bu çeşitlilik, fenomenolojik yaklaşımın temel ilkelerinden biri olan “ortak deneyimlerin özünü anlamaya” yönelik analiz sürecine katkı sağlamıştır.

Katılım süreci gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş, araştırmanın amacı, yöntemi ve etik çerçevesi hakkında öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde yazılı onam alınmış, katılımcı gizliliği gözetilerek her öğretmene Ö1, Ö2, Ö3... gibi kodlar atanmıştır.

Katılımcılar, farklı sosyo-kültürel çevrelere sahip mahallelerde bulunan okullarda görev yapmaktadır. Bu okullar arasında imam hatip ortaokulları ve genel ortaokullar yer almaktadır. Bu bağlamsal çeşitlilik, öğretmenlerin farklı kurumsal kültürler ve öğrenci profilleri içinde Çocuklarla Felsefe yaklaşımına dair deneyimlerini aktarmalarına imkân vermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okul türleri imam hatip ortaokulları ve genel ortaokullar olmak üzere iki grupta yer almaktadır. Katılımcıların 12’si İmam Hatip Ortaokullarında, 8’i ise genel devlet ortaokullarında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı DKAB branşında görev yapmakta olup, 18’i İlahiyat Fakültesi mezunu,

2'si Eğitim Fakültelerinin DKAB Öğretmenliği programından mezundur. Öğretmenlerin mesleki deneyimi 2 ila 18 yıl arasında değişmekte olup, ortalama deneyim süresi 8,7 yıldır. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin pedagojik algılarını farklı deneyim seviyelerinden yansıtabilmeleri açısından önemli bir zenginlik sunmaktadır.

Ayrıca, öğretmenlere “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımıyla daha önce doğrudan bir deneyimleri olup olmadığı sorulmuş; yalnızca 7 öğretmen bu tür bir etkinliğe daha önce katıldığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çoğunun yaklaşımı ilk kez deneyimlediğini ve bu bağlamda ortaya konan görüşlerin “ilk izlenimlere dayalı farkındalık” niteliği taşıdığını göstermektedir. Bu çeşitlilik, katılımcıların deneyim düzeyine göre geliştirdikleri yaklaşımların farklılaşmasını sağlamış ve araştırma bulgularının bağlamsal geçerliliğini güçlendirmiştir.

Araştırma sürecinde, tüm öğretmenler araştırmacı tarafından hazırlanan kısa bir Çocuklarla Felsefe uygulamasına tanık olmuş veya bu uygulamayı sınıf ortamında bizzat deneyimlemiştir. Bu yaşantının ardından gerçekleştirilen bireysel görüşmeler, öğretmenlerin bu pedagojik yaklaşımla ilgili ilk izlenimlerini, duygularını ve düşüncelerini paylaşmalarını sağlamıştır. Böylece veriler, yalnızca bilgi düzeyine değil, öğretmenlerin yaşantısal deneyimlerine ve bu deneyimlere atfettikleri anlamlara dayalı olarak toplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda sıklıkla kullanılan bu teknik, katılımcıların belirli bir yaşantıya ilişkin öznel deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine ifade etmelerine olanak tanımaktadır (Patton, 2014, 482). Bu doğrultuda geliştirilen görüşme formu, katılımcıların kendi anlatılarını özgürce ifade edebilecekleri, yönlendirmeden uzak ve açık uçlu sorular içerecek şekilde tasarlanmıştır. Soruların hazırlanmasında açıklık, tek boyutluluk ve kavramsal tutarlılık ilkelerine dikkat edilmiş; formun nihai hali alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Görüşmeler öncesinde Yalova Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli onay alınmış, ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni temin edilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve mahremiyet ilkeleri hakkında bilgi verilmiş; gönüllülük esasına dayalı olarak yazılı onamları alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri ortamlarda bire bir gerçekleştirilmiş; ses kayıtları alınarak daha sonra yazılı metne dönüştürülmüştür. Tüm süreç boyunca katılımcı gizliliğine özen gösterilmiş ve her bir öğretmene Ö1, Ö2, Ö3... gibi kodlar verilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular, öğretmenlerin “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımına ilişkin yaşantılarını, bu yaklaşımla karşılaştıkları süreçte edindikleri izlenimleri ve pedagojik bağlamda geliştirdikleri anlamları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Katılımcıların bireysel deneyimlerine dair özgün anlatımları teşvik edilmiştir. Görüşmeler sırasında, gerektiğinde derinleştirici ve açıklayıcı ek sorular sorularak, deneyimlerin daha kapsamlı bir şekilde aktarılması sağlanmıştır.

Araştırmanın yapısına uygun olarak, görüşmelerde sadece önceden belirlenen sorulara bağlı kalınmamış; katılımcının yönelimi doğrultusunda esnekliğe izin verilmiştir. Böylece her bir öğretmenin yaşantısı bağlamında şekillenen özgün veri kümeleri elde edilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların yaş, mesleki deneyim ve eğitim geçmişi gibi bağlamsal bilgileri de görüşme akışına doğal biçimde entegre edilmiştir; bu bilgiler deneyimlerin yorumlanması sırasında zenginleştirici bir rol üstlenmiştir.

Veri toplama sürecinden elde edilen tüm anlatılar, fenomenolojik analiz ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. İlk olarak ses kayıtları eksiksiz şekilde yazılı metne dönüştürülmüş, ardından ifadeler okunarak anlam birimleri belirlenmiştir. Bu birimler, ortak temalar altında toplanarak betimsel ve yorumlayıcı analiz süreçleriyle sentezlenmiştir. Katılımcıların anlatılarında ortaya çıkan temel fenomenler belirlenmiş, bu fenomenlerin öğretmen deneyimlerinde nasıl bir ortak anlam örüntüsü oluşturduğu araştırılmıştır.

Analiz süreci boyunca araştırmacı, fenomenolojik yöntemin gereği olarak epoche (askıya alma) ilkesine bağlı kalmış; kendi öznelliğini kontrol altında tutmaya özen göstermiştir (Moustakas, 1994, s. 84). Böylece katılımcıların deneyimlerine mümkün olduğunca önyargısız ve özgün bir bakışla yaklaşmış, elde edilen bulguların derinliğini artırmak hedeflenmiştir.

3.4. Görüşme Formu

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, fenomenolojik desenin doğasına uygun biçimde yapılandırılmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe yaklaşımıyla kurdukları yaşantısal bağlamı ve bu yaklaşıma dair algılarını, düşüncelerini ve deneyimlerini derinlemesine anlamaya yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu bağlamda form, araştırmanın amacını destekleyecek biçimde, katılımcıların öznel anlatımlarına olanak tanıyacak açık uçlu ve anlam üretimine açık sorular içermektedir.

Sorular, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlara dair bireysel anlam dünyalarını yansıtabilecekleri şekilde tasarlanmış; dilin açık, sade, yönlendirmeden uzak ve tek boyutlu olmasına özen gösterilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 51). Görüşme formunun son hali,

alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiş ve pilot uygulama ile test edilmiştir. Pilot uygulama sonucunda anlaşılmayan ya da tekrarlayan ifadeler yeniden düzenlenmiş, formun nihai versiyonu oluşturulmuştur.

Araştırmanın temelini oluşturan görüşmeler, öğretmenlerin bizzat deneyimledikleri kısa süreli bir “Çocuklarla Felsefe etkinliği” sonrasında gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik, araştırmacı tarafından hazırlanmış bir uyaran metin (hikâye) ve buna bağlı sorgulama odaklı felsefi diyalog etkinliği şeklinde planlanmıştır. Öğretmenlere, bu yöntemin temel ilkeleri (çemberde oturma, açık uçlu sorular, düşünme zamanı, karşılıklı saygı vb.) hakkında kısa bir ön bilgilendirme yapılmış ve ardından sınıf ortamında ya da örnek olay üzerinden bir ders saati süren uygulama gerçekleştirilmiştir.

Bu deneyim sırasında öğretmenler, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının nasıl yürütüldüğünü gözlemlemiş veya yönlendirmiş; öğrenci katılımı, soru üretimi, düşünsel süreç ve etkileşim dinamiklerine dair ilk elden yaşantılar edinmiştir. Bu uygulama, görüşmelerde ifade edilen deneyimlerin sadece düşünsel değil, doğrudan yaşantısal temellere dayanmasını sağlamıştır. Görüşme soruları bu uygulama bağlamında şekillenmiş; uygulama öncesi ve sonrası görüşme setleri oluşturulmuştur.

Görüşmeler, araştırma sürecinin iki aşamasına karşılık gelecek şekilde planlanmıştır. Uygulama öncesi görüşmeler, öğretmenlerin “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımına dair ön bilgilerinin, pedagojik beklentilerinin ve tutumlarının anlaşılmasını hedeflemiştir. Uygulama sonrası görüşmeler ise öğretmenlerin uygulamaya dair yaşantılarını, gözlemlerini ve bu süreçte oluşan farkındalıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu iki görüşme seti, katılımcıların “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımını hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyde nasıl deneyimlediklerini anlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Sorular, bilgi aktarmaktan çok, anlam üretimine, kişisel farkındalık ve pedagojik içgörülerin paylaşımına odaklanmıştır.

Görüşme formunda yer alan sorular, öğretmenlerin bu yaklaşımla ilk karşılaşmalarında yaşadıkları deneyimleri, bu deneyime dair duygu ve düşüncelerini, uygulama sürecine ilişkin gözlemlerini ve pedagojik yansımaları sorgulamaktadır. Örneğin: “Bu uygulama süreci size ne hissettirdi?”, “Bu etkinliğe öğrencilerinizin verdiği tepkileri nasıl yorumlarsınız?”, “Bu yaklaşım sizde ne tür farkındalıklar oluşturdu?” gibi sorular aracılığıyla, öğretmenlerin içsel süreçleri derinlemesine analiz edilmeye çalışılmıştır.

Formun yapısı yalnızca bilgi toplamayı değil, öğretmenlerin kendi pedagojik yönelimlerini sorgulamalarına, öz-yansıtma yapmalarına ve yaşadıkları deneyimi anlamlı bir bütün hâline

getirmelerine olanak tanımıştır. Gerektiğinde açıklayıcı ya da derinleştirici sorular yöneltilmiş ve katılımcıların özgün görüşlerini ifade etmeleri teşvik edilmiştir.

Görüşme formu, öğretmenlerin deneyimlerini bütüncül, bağlamsal ve anlam merkezli biçimde ifade etmelerini desteklemiş; öğretmenlerin yaşantılarında ortaya çıkan pedagojik farkındalıkların analiz edilmesine olanak tanımıştır. Böylece form, fenomenolojik yaklaşımın temel ilkelerine uygun olarak, her katılımcının kendi içsel dünyasını, düşünsel sürecini ve pedagojik kavrayışını yansıtabilecek bir veri üretim aracı işlevi görmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler, fenomenolojik analiz yaklaşımına dayalı olarak çözümlenmiştir. Analiz süreci, öğretmenlerin yaşadıkları pedagojik deneyimlere yükledikleri anlamların derinlemesine incelenmesini ve bu deneyimlerin ortak yapılar aracılığıyla betimlenmesini amaçlamaktadır. Süreç boyunca Moustakas'ın (1994) fenomenolojik analiz adımlarından ve Creswell'in (2017) nitel analiz ilkelerinden yararlanılmıştır.

İlk aşamada, görüşmeler ses kaydı ile alınmış ve eksiksiz biçimde yazılı metne dönüştürülmüştür. Tüm görüşme verileri, anlam bütünlüğünü bozmadan bir bütün olarak okunmuş, her katılımcının anlatımı kendi bağlamında değerlendirilmiştir. Bu aşamada, epoche ilkesi doğrultusunda araştırmacı kendi önyargılarını askıya almış ve katılımcı deneyimlerine önyargısız bir tutumla yaklaştırmaya özen göstermiştir.

Veri analiz sürecinde öncelikle katılımcı ifadeleri incelenmiş ve anlam açısından dikkat çeken birimler, yani anahtar cümleler, kelime grupları ve betimlemeler belirlenmiştir. Ardından, bu anlam birimleri içeriklerine göre kodlanmış ve kodlar, katılımcıların öznel deneyimlerini yansıtan kavramlara dönüştürülmüştür. Kodlama aşamasında, doğrudan verilerden türetilen kodlar kullanılmış ve önceden belirlenmiş bir kod listesi tercih edilmemiştir. Daha sonra, benzer kodlar tematik gruplar altında toplanarak anlam bakımından bütünlük oluşturan kategoriler geliştirilmiştir. Son olarak, kategoriler arasındaki ilişkiler analiz edilerek öğretmen deneyimlerine dair ortak yapılar ve fenomenler ortaya konmuştur.

Elde edilen temalar, öğretmenlerin “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımıyla ilk karşılaşmalarına dair duygusal tepkileri, pedagojik uygulamalar sırasında yaşadıkları içsel farkındalıkları ve yaklaşımın mesleki kimliklerine etkileri gibi başlıklar altında yapılandırılmıştır. Katılımcıların aktardığı anlatımlar, neyin, nasıl yaşandığını ve ne anlam taşıdığını ortaya koyacak şekilde analiz edilmiştir.

Her tema altında katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmış, böylece elde edilen bulguların katılımcı deneyimlerine dayalı güvenilirliği artırılmıştır. Temaların yapılandırılması sürecinde, araştırmanın temel sorularına bütüncül ve bağlamsal yanıtlar verebilecek bir analiz yapısı gözetilmiştir.

Bu yöntem, öğretmenlerin “Çocuklarla Felsefe” uygulamalarına ilişkin deneyimlerinden hareketle ortak anlam örüntülerini ortaya koymakta ve fenomenolojik desenin özüne uygun nitel bir çözümleme sunmaktadır. Kodlama, kategorileştirme ve tematik yapılandırma süreçleri, anlam merkezli bir yaklaşımla yürütülmüş ve araştırmanın bulgularını oluşturan temel yapı taşlarını meydana getirmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, nitel araştırma paradigması doğrultusunda geçerlik ve güvenirlilik ilkeleri titizlikle gözetilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik, verilerin içeriğinin araştırma amacıyla uyumunu ve elde edilen bilgilerin araştırma süreciyle bütünlüğünü ifade etmektedir. Güvenirlilik, veri üretimi ve analiz süreçlerinin tutarlılığını ve izlenebilirliğini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan uzmanlarının değerlendirmelerine sunulmuştur. Bu süreçte, DKAB eğitimi, felsefe pedagojisi ve nitel araştırma alanlarında uzman üç akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanlar, özellikle bazı soruların çok genel kaldığını, bazı ifadelerin ise kavramsal belirsizlik içerdiğini belirtmişlerdir. Örneğin: “Çocuklarla Felsefe etkinliğine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusunun kapsamı çok geniş bulunduğundan, “Bu etkinlik sürecinde öğrencilerin düşünme biçimlerine dair neler gözlemlediniz?” biçiminde yeniden yapılandırılmıştır. “Bu yaklaşımı daha önce duydunuz mu?” sorusunun pedagojik değeri sorgulanmış ve yerine, “Bu yaklaşımı ilk duyduğunuzda sizde ne çağrıştırdı?” gibi anlam odaklı bir ifade önerilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiş ve ardından Kocaeli ilindeki bir İmam Hatip ortaokulunda, öğretmenlerle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşme akışının doğal olduğu, ancak bazı soruların daha açıklayıcı örneklerle desteklenmesinin faydalı olacağı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, bazı sorulara kısa açıklamalar eklenmiş ve formun son hali oluşturulmuştur. Böylece, görüşme formunun içerik geçerliği sağlanmıştır.

Bununla birlikte, tüm görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş, kayıtlar kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve ilgili katılımcıya e-posta yoluyla iletilmiştir. Katılımcılar, aktarımların kendi

ifadelerini doğru yansıtip yansıtmadığını kontrol etmiş, bazı küçük düzeltmeler talep etmiş ve bu düzeltmeler metne işlenmiştir. Bu süreç, verilerin doğruluğunu artırmış ve çalışmanın inandırıcılığına katkı sağlamıştır (Creswell, 2017, s. 252).

Araştırmanın güvenilirliği, veri üretim sürecinin sistematikliği ve verilerin analizinde izlenen şeffaf yol ile sağlanmıştır. Tüm görüşmeler aynı protokol üzerinden yürütülmüş, sorular standartlaştırılmış bir sıra izlemekte ancak gerektiğinde esneklik tanınmıştır. Görüşmeler bire bir yapılmış ve aynı araştırmacı tarafından yönetilmiştir. Böylece tutarlılık sağlanmıştır.

Ayrıca, araştırma verileri yalnızca görüşme transkriptleriyle sınırlı kalmamış; ses kayıtları da analiz sürecinde yeniden dinlenmiş, anlam kaybı veya eksiklik yaşanmaması için çapraz kontrol yapılmıştır.

Elde edilen bulgular, katılımcıların ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumların verilerle temellendirilmesine özen gösterilmiştir. Böylece araştırmanın hem içerik açısından şeffaflığı hem de bilimsel tutarlılığı güçlendirilmiştir.

3.7. Araştırmacının Durumu

Bu çalışmada, araştırmacının pedagojik alan bilgisi ve araştırmanın yürütüldüğü bağlama dair saha deneyimi, çalışmanın bütüncül ve derinlemesine bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamıştır. Araştırmacı, DKAB öğretmenliği alanında uzmanlaşmış olup, öğretmen eğitimi ve felsefi pedagojiler konusunda kuramsal bilgiye ve pratik deneyime sahiptir. Bu durum, araştırma sürecinde öğretmenlerin deneyimlerini anlamlandırırken, bağlamın dinamiklerini göz önünde bulundurarak yorumlama yapabilmesine olanak tanımıştır.

Fenomenolojik araştırmalarda, araştırmacının sadece veri toplayan bir kişi değil, anlamı inşa sürecine katılan bir özne olduğu kabul edilmektedir (Moustakas, 1994, 120). Bu nedenle, araştırmacı sürecin her aşamasında kendi öznelliğinin farkında olarak, olası önyargılarını ve ön kabullerini epoche (yargıyı askıya alma) ilkesi doğrultusunda denetim altında tutmaya özen göstermiştir. Katılımcıların deneyimlerine müdahale etmemek, kendi anlam dünyasını katılımcı anlatılarına yansıtmamak ve bu anlatıların özgünlüğünü korumak temel etik ilke olarak benimsenmiştir.

Araştırmacı, veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini uygularken, katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri bir ortam oluşturmaya dikkat etmiştir. Görüşme öncesinde, öğretmenlere araştırmanın amacı, süreci ve etik ilkeleri hakkında açık bilgi verilmiş; görüşmeler sırasında açıklayıcı, teşvik edici ancak yönlendirici olmayan bir

tutum sergilenmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların kendi deneyimlerini açık, özgün ve detaylı bir şekilde ifade etmelerine zemin hazırlamıştır.

Veri analiz sürecinde, araştırmacı, kendi kişisel değerlerinin ve akademik eğilimlerinin veriler üzerindeki etkisini asgariye indirmek için süreç boyunca katılımcı anlatılarını merkeze alan bir çözümleme yöntemi benimsemiştir. Katılımcıların ifade ettikleri yaşantılar, araştırmacının varsayımlarına göre değil, kendi bağlamsal anlamları içinde analiz edilmiştir.

Araştırmacının hem alan bilgisi hem de saha deneyimi, çalışmanın güvenilirliğine katkı sunarken; fenomenolojik yaklaşımın gerektirdiği duruş, farkındalık ve öz-denetim ilkeleri de sürece sistematik biçimde entegre edilmiştir. Bu tutum, elde edilen verilerin öznelliğe dayalı ancak bilimsel titizlikle işlenmiş bir yapıya kavuşmasını sağlamıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler cümle değişikliğine gidilmeden, doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere çalışma öncesi soruları sorulmuş, Çocuklarla Felsefe yaklaşımı hakkında bilgi verilmiş ve etkinlik materyali paylaşılmıştır. Katılımcıların tümü DKAB derslerinde Çocuklarla Felsefe yaklaşımının kullanımı hakkında görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir:

4.1. Uygulama Öncesi Görüşme Sorularına Yönelik Bulgular

Uygulama süreci, araştırmacı tarafından geliştirilen ve görüşme formu içerisinde yer alan “Çocuklarla Felsefe Etkinlik Planı” doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (Bkz. Ek 1). Etkinlikte uyaran olarak, 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “Kabe’nin Sahibi” başlıklı metinden yararlanılmıştır. Uyaran olarak seçilen bu hikâye, hem öğrencilerin gelişim düzeyine uygun içerik sunması hem de DKAB dersi kazanımlarıyla örtüşmesi açısından tercih edilmiştir. Hikaye aracılığıyla, Allah’a güven, sorumluluk, merhamet ve saygı gibi değerlerin sorgulanması amaçlanmıştır.

Uygulama öncesinde, araştırmacı öğretmenlerle birebir ön görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmelerde öğretmenlere Çocuklarla Felsefe yaklaşımının temel ilkeleri hakkında bilgi verilmiş ve hazırlanmış ders planının içeriği ve kullanım yöntemi açıklanmıştır. Öğretmenler, kendi sınıflarında bu plana uygun biçimde etkinliği uygulamışlardır.

Yaklaşık 40 dakika süren etkinlik sürecinde, öncelikle öğrencilere hikâye anlatılmış, ardından Çocuklarla Felsefe yöntemine uygun olarak açık uçlu, kavramsal ve değer temelli sorular yöneltilmiştir. Soruşturma sürecinde öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri teşvik edilmiş ve kavramlar üzerine özgürce tartışmaları sağlanmıştır. Etkinlik sonunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde uygulamaya ilişkin deneyimleri derinlemesine incelenmiştir. Etkinlik kapsamında sorulan sorular; güven, saygı, merhamet, duyarlılık, öfke, kibir gibi kavramlar etrafında örülmüş, çocuklara bu kavramları sorgulama ve kendi düşüncelerini oluşturma fırsatı tanınmıştır. Etkinlik sonrasında uygulama sonrası görüşmelere geçilmeden önce, uygulama öncesi görüşmeler planlanarak yapılmıştır.

Uygulama öncesi görüşmelerde öğretmenlere, öncelikle “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımı hakkında kısa ve açıklayıcı bir bilgi sunulmuş; ardından bu tanıımı dikkate alarak sorular yöneltilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenlerin; felsefe ve din ilişkisine bakışları, bu yaklaşıma

dair varsa ön deneyimleri ya da önyargıları, DKAB derslerinde kullanılabilirliğe dair öngörülerini, öğrenci profiline yönelik uygunluk değerlendirmeleri, gerekli gördükleri bilgi ve becerilere dair görüşleri, yöntemin ders dışı/atölye temelli mi yoksa ders içi mi olmasına dair tercihleri gibi çeşitli yönelimleri araştırılmıştır.

Bu görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenlerin “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımına dair anlam haritalarının şekillenmesini sağlamış, uygulama sonrası gerçekleşen farkındalıkların dayandığı başlangıç durumunu ortaya koymuştur.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımını ilk kez duyduklarını ifade etmiş, felsefe kavramını çoğunlukla “akademik, soyut ve din dersinden uzak” olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler yaklaşımı merakla karşılamış ve bu yöntemin eleştirel düşünme, sorgulama, değer eğitimi gibi bileşenlerle örtüştüğünü belirtmiştir.

Görüşmelerde, öğretmenlerin yaklaşımı “öğrencinin aktif düşünme sürecine katılması” yönüyle olumladıkları; ancak “felsefi bilgi eksikliği” ya da “dinî konularda yanlış yönlendirme endişesi” gibi çekinceler de taşıdıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca yöntemin ortaokul düzeyindeki öğrencilere ne ölçüde uygun olduğu konusunda görüş farklılıkları ortaya çıkmıştır.

4.1.1. Çocuklarla felsefe yaklaşımı ile ilgili genel bilgilere yönelik görüşler

Bu bölümde, uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımına dair ilk izlenimlerine, kavramsal çağrışımlarına ve pedagojik yönelimlerine ilişkin veriler sunulmaktadır. Katılımcılara, daha önce bu yaklaşımla bir deneyimleri olup olmadığı, yaklaşımı duyduklarında akıllarına neler geldiği ve yöntemin DKAB derslerinde kullanılabilirliğine dair düşünceleri sorulmuştur. Bu görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Veriler; bilişsel kazanımlara yönelik beklentiler, yöntemle dair sınırlılıklar ve pedagojik uygulama koşulları olmak üzere üç tema altında sınıflandırılmıştır.

Katılımcıların bir kısmı, “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımını, öğrencilerin düşünme becerilerini destekleyici bir yöntem olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin merak duygusunun canlandırılması, sorgulama yeteneklerinin gelişmesi ve eleştirel düşünme alışkanlıklarının kazandırılması yönündeki beklentiler öne çıkmıştır. Ö1 kodlu öğretmen, “Çocukların doğal merak duygusu desteklenebilir.” ifadesiyle yaklaşımın merak ve keşfetme yönünü vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö2 kodlu öğretmen, “Bu yöntem eleştirel düşünmeyi teşvik edebilir.” şeklinde konuşmuştur. Ayrıca, Ö7 kodlu öğretmen, yöntemi Sokratik tartışma ile ilişkilendirerek, “Sokratik yöntemle çocuklar kendi düşüncelerini inşa edebilir.” demiştir. Bu

ifadeler, öğretmenlerin yöntemi düşünmeye teşvik eden bir araç olarak algıladığını göstermektedir.

Bazı öğretmenler ise yöntemin uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sınırlılıkları dile getirmiştir. Bu sınırlılıklar daha çok yöntemin soyut yapısı ve öğrencilerin yaş düzeyiyle ilişkilendirilmiştir. Ö4 kodlu öğretmen, “Soyut yapısı nedeniyle küçük yaşlarda uygulanması zor.” ifadesini kullanmıştır. Ö5 kodlu öğretmen, yöntemin ortaokul düzeyinden ziyade lisede daha etkili olabileceğini belirterek, “Ortaokulda değil, lise düzeyinde daha anlamlı olur.” demiştir. Benzer şekilde Ö8 kodlu öğretmen, “6. sınıflar henüz bu tür kavramları kavramakta zorlanabilir.” diyerek yaş düzeyine yönelik bir sınırlılığa işaret etmiştir. Bu görüşler, öğretmenlerin yöntemi kavramsal düzeyde zorlu bulduklarını ve yaş grubuna göre yeniden yapılandırılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların bir bölümü, bu tür bir yaklaşımın sınıf ortamında etkili bir biçimde uygulanabilmesi için belirli pedagojik ön koşulların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar arasında öğretmen eğitimi, uygun materyal desteği ve rehberlik rolünün önemi öne çıkmaktadır. Ö6 kodlu öğretmen, “Bu etkinlikleri uygulamak için öğretmenlerin özel eğitim alması gerekir.” ifadesini kullanmıştır. Yine Ö3 kodlu öğretmen, “Rehberlik olmadan çocuklar sadece hikâyeyi dinleyip geçebilir.” diyerek, öğretmenin süreçteki yönlendirici rolünün altını çizmiştir. Bu ifadeler, öğretmenlerin yöntemin pedagojik olarak desteklenmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

4.1.2. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımına yönelik görüşler

4.1.2.1. Din ve felsefe arasındaki ilişkiye yönelik görüşler

Bazı katılımcılar, din ve felsefenin birbirini destekleyen düşünsel süreçler sunduğunu ifade etmiştir. Bu görüşlerde özellikle tefekkür, anlam arayışı ve yaratılış gibi kavramlar ortak düşünsel zeminler olarak öne çıkmıştır.

Ö1 kodlu öğretmen, “Din, deruni bir tefekkürü gerektirir; bu yüzden felsefi düşüncüyü zorunlu kılar.” ifadesiyle dinin içsel anlam boyutunun felsefeyle ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö3 ve Ö10 kodlu öğretmenler, “akıl ile vahyin birlikte düşünülmesi gerektiğini” ve “dinin felsefi düşünceyle çatışmadığını” ifade etmiştir. Ö7 kodlu öğretmen ise, “Felsefe, dinî düşünce içinde doğal bir yere sahip olabilir.” diyerek iki alanın bütünlüğüne işaret etmiştir.

Bazı öğretmenler, din ve felsefenin ortak sorular etrafında şekillendiğini ifade etmiştir. Bu sorular arasında varoluş, hayatın anlamı, insanın yaratılışı gibi temalar öne çıkmıştır.

Ö2 kodlu öğretmen, “Felsefenin varoluşsal sorgulamaları ile dinin inanç sistemi ortak paydada birleşmektedir.” ifadesini kullanmıştır. Ö9 ve Ö11 kodlu öğretmenler de dinî öğretimin yalnızca bilgi aktarımı değil, anlam üretimiyle de ilgili olduğunu vurgulamıştır. Bu görüşlerde din ve felsefenin epistemolojik olarak farklı kaynaklara dayansa da insanın temel sorularına cevap arama noktasında kesiştiği ifade edilmiştir.

Katılımcıların bir kısmı, felsefi sorgulamanın dinî öğretime zarar vermeyeceğini, aksine dini kavramların derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayabileceğini dile getirmiştir.

Ö4 kodlu öğretmen, “Din eleştiriye açık olmasa da hikmet üzerinde düşünmek, konuları daha iyi anlamaya yönelik faydalı olabilir.” demiştir. Ö15 kodlu öğretmen ise, “Kur’an insanları düşünmeye teşvik eder; eleştirel düşünme dinle çelişmez.” ifadesini kullanmıştır. Bu tür ifadeler, felsefi yaklaşımın dinî metinlerde yer alan düşünmeye ve akletmeye dair vurgu ile örtüşebileceğine işaret etmektedir (Kur’an-ı Kerim, Âl-i İmrân, 3/190–191).

Bazı öğretmenler ise, din ve felsefenin metodolojik ve kaynak bakımından farklılaştığını dile getirmiştir. Bu görüşlerde özellikle vahiy-insan çabası ayrımı, teolojik sınırlar ve sekülerleşme endişeleri öne çıkmıştır.

Ö13 kodlu öğretmen, “Dindeki her konu felsefe ile açıklanamaz; açıklamaların uzman kişilerce yapılması gerekir.” diyerek sınır çizilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö17 kodlu öğretmen, “Felsefe insan çabasına, din ise vahye dayanır. Bu iki yapı temelde farklıdır.” ifadesiyle metodolojik ayrımı vurgulamıştır. Ö20 kodlu öğretmen ise, “Felsefi düşünce dini dogmalardan uzaklaştırabilir, bu da sekülerleşme riski taşır.” diyerek dikkatli olunması gerektiğini ifade etmiştir.

4.1.2.2. Eğitimcinin felsefi bilgisine yönelik görüşler

Bu bölümde, öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygularken felsefi bilgiye ihtiyaç duyup duymadıklarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda; felsefi bilginin gerekliliği, pedagojik rehberliğin önemi, felsefenin soyut doğası ve gündelik yaşamla bağlantı kurma olmak üzere dört ana tema belirlenmiştir. Her tema belirli kodlara dayandırılmış ve katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir.

İlk olarak, “felsefi bilginin gerekliliği” teması kapsamında birçok öğretmen, Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenin belirli bir düzeyde felsefi bilgiye sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılar, felsefi bilginin düşünciyi

yönlendirme, temel kavramlara hâkimiyet ve yöntemsel derinlik sağlama açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler, felsefi bilgi eksikliğinin yöntem uygulamasını sekteye uğratabileceğine dair güçlü bir fikir birliği olduğunu göstermektedir.

İkinci tema olan pedagojik rehberliğin önemi; bazı öğretmenlerin pedagojik becerilerin süreci yönetmede belirleyici olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu görüşlerde, öğretmenin doğru sorular sorarak çocukların düşünmesini teşvik edebileceği ve pedagojik formasyonla öğrenciye alan açılabilmesi ifade edilmiştir. Katılımcılar, felsefi bilginin yanı sıra rehberlik yapabilme yetisinin de önemli olduğunu vurgulamış; felsefi bilgi ile pedagojik becerilerin dengelenebileceğine işaret etmişlerdir.

Üçüncü tema olan “felsefenin soyut doğası” kapsamında ise bazı öğretmenler, felsefenin doğası gereği soyut ve kavramsal açıdan yoğun olduğunu, bu nedenle öğrenciler ve öğretmenler için bilgi gerektiren bir alan olduğunu dile getirmiştir. Felsefi içeriğin soyutluğu, içerik aktarımını ve pedagojik süreci etkileyen bir unsur olarak öne çıkmıştır.

Son olarak, “gündelik yaşamla bağlantı kurma” temasında bazı öğretmenler, felsefi düşünmenin yalnızca kuramsal değil, yaşamla ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Felsefenin günlük yaşamda karşılaşılan sorularla ilişkilendirilerek öğretilabileceği belirtilmiş ve öğretmenin yalnızca teorik değil, gündelik yaşam deneyimleriyle anlam kurabilen bir kılavuz olması gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Çocuklarla Felsefe” uygulamalarında felsefi bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Ancak, bu bilginin derinliği ve kapsamı konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı öğretmenler temel düzeyde bilgiyle sürecin yönetilebileceğini düşünürken, bazıları ise kapsamlı felsefi yeterliliklerin zorunlu olduğunu savunmaktadır. Ortak noktada ise öğretmenin rehberlik, kavram yönetimi ve çocukların düşünsel süreçlerine eşlik etme becerisinin vazgeçilmez olduğu görüşü yer almaktadır.

4.1.2.3. Çocuklarla felsefe etkinliklerinin DKAB derslerinde kullanımına yönelik görüşler

Bu bölümde, öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin DKAB derslerindeki kullanımına yönelik deneyimlerinden ve algılarından hareketle oluşturulan anlam birimleri sunulmaktadır

Katılımcıların çoğu, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde uygulanabilir olduğunu ifade etmiş, bu yöntemin öğrencilerin düşünsel gelişiminde olumlu etkiler doğurabileceğini belirtmiştir. Ö1 kodlu katılımcı, uygulama sonrasında bu yöntemin

öğrencilerin düşünme sürecine katkı sağladığını gözlemlediğini belirterek, “Öğrenciler kavramların arka planına inmeye başladılar. Sadece duyduklarını değil, neden öyle düşündüklerini de ifade etmeye çalıştılar” ifadesini kullanmıştır. Ö4 ise felsefi sorgulama sürecinin öğrencilerde daha önce fark etmediği bir dikkat ve ilgi uyandırdığını vurgulamıştır.

Bazı öğretmenler, etkinliğin öğrencilerin kavramsal ve değer temelli düşünme becerilerini geliştirdiğine dair gözlemlerini dile getirmiştir. Ö10 kodlu katılımcı, “Çocuklar değer kavramlarını kendi ifadeleriyle tartışabildiler, bazen çok derin yorumlar geldi” diyerek ders bağlamında ortaya çıkan bilişsel etkileşimi vurgulamıştır. Ö6 ise, öğrencilerin dini kavramlarla ilişki kurarken daha eleştirel ve sorgulayıcı bir tutum geliştirdiklerini ifade etmiştir.

Etkinliğin uygulanabilirliği konusunda farklı görüşler bildirilmiştir. Bazı öğretmenler yöntemin ortaokul seviyesinde uygulanabilirliğini olumlu karşılarken, bazıları yaş grubuna bağlı olarak belirli uyarlamaların gerektiğini ifade etmiştir. Ö5 kodlu katılımcı, “Bazı öğrenciler kavramları anlamakta zorlandı. Soruları biraz daha sadeleştirerek ilerledim” diyerek yaş düzeyine uygunluk konusundaki hassasiyeti dile getirmiştir. Ö17 kodlu öğretmen ise, “Uygulama güzel ama öğretmenin bilgi birikimi çok önemli. Hazırlıksız girilirse yönetmek zor olur” ifadeleriyle yöntemin pedagojik yönüne dikkat çekmiştir.

Bazı öğretmenler, felsefi sorgulama etkinliklerinin dinî hassasiyetler çerçevesinde sınırlandırılması gerektiğini belirtmiştir. Ö13 kodlu katılımcı, “Her şeyi tartışmaya açmak doğru olmaz. Dinî konularda sınır olmalı” ifadesini kullanarak uygulamanın yönlendirilmeden yürütülmesinin öğrencilerde kafa karışıklığı oluşturabileceğini düşündüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde Ö14 kodlu öğretmen, “Nasslar çerçevesinde öğretmen rehberliği şart” diyerek pedagojik sorumluluğun altını çizmiştir.

Katılımcıların çoğu, öğretmen rehberliğinin yöntemin başarısı açısından kritik olduğunu vurgulamıştır. Etkinlik sırasında öğretmenin doğru sorularla öğrenciyi yönlendirmesi gerektiğini ifade eden Ö7, “Soruları sormak kolay değil, çocukları düşünmeye davet eden ama sınırları aşmayan bir dil gerekli” demiştir. Ö12 kodlu katılımcı ise, “Yöntemin özü güzel ama öğretmenin duruşu belirleyici oluyor” diyerek öğretmenin rolüne dikkat çekmiştir.

Katılımcıların deneyimleri, Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin DKAB derslerinde hem düşünsel hem de duyuşsal alanlarda etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Ancak bu etkinin ortaya çıkabilmesi için yöntem bilgisi, pedagojik hassasiyet ve içerik uygunluğu gibi faktörlerin bir arada değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin uygulama sürecinde

karşılaştıkları güçlükler, yöntemin yaygınlaştırılması için hizmet içi eğitim ve içerik desteğine duyulan ihtiyacı da görünür kılmıştır.

4.1.2.4. Çocuklarla felsefe etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf kademesinde kullanımına yönelik görüşler

Katılımcıların uygulama deneyimleri, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının ortaokul 6. sınıf düzeyinde öğrencilerle uygulanmasına yönelik farklı yönelimleri açığa çıkarmıştır. Birçok öğretmen, öğrencilerin sorgulama süreçlerine aktif biçimde katılım sağladıklarını ve düşünsel üretimlerini sözlü olarak ifade ettiklerini belirtmiştir. Ö1 kodlu öğretmen, etkinlik sırasında öğrencilerin “fikir yürütme ve kavramları birbirine bağlama çabası” içinde olduklarını ifade etmiş; bu yaş grubunda ilk kez karşılaşılan kavramlar karşısında öğrencilerin içsel anlam üretimine yöneldiğini vurgulamıştır.

Bazı öğretmenler, 6. sınıf düzeyinin Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulanması için elverişli bir geçiş dönemi olduğunu belirtmiştir. Ö3 kodlu katılımcı, öğrencilerin somut örnekler üzerinden ilerlediklerinde soyut içeriklere daha kolay erişebildiklerini ifade etmiştir. Ö6 ise, sınıf içinde öğrencilerin hikâyeden yola çıkarak kendiliğinden yeni sorular üretmelerinin bu yaş düzeyinde dikkate değer bir potansiyel taşıdığını belirtmiştir. Bu ifadeler, uygulamanın yaş grubuna göre yapılandırıldığında etkili sonuçlar doğurabileceğine işaret etmektedir.

Bazı katılımcılar, öğrencilerin felsefi tartışmalar esnasında ahlaki kavramları anlamlandırmakta zorlanmadıklarını, hatta bu konulara karşı doğal bir ilgi geliştirdiklerini gözlemlediklerini ifade etmiştir. Ö12 kodlu öğretmen, etkinlik sırasında öğrencilerin “kendilerine ait değerleri yeniden düşünmeye başladıklarını” ve bu sürecin onları hem heyecanlandırıldığını hem de düşündürdüğünü dile getirmiştir. Ö4 ise, öğrencilerin özellikle “saygı” ve “adalet” gibi kavramlara yönelik kendi yaşam deneyimlerinden örnekler vererek katkı sunduklarını aktarmıştır.

Bununla birlikte, bazı öğretmenler öğrencilerin henüz soyut düşünce becerilerini tam olarak geliştirememiş olmalarının süreci zorlaştırdığını ifade etmiştir. Ö8 kodlu öğretmen, bazı öğrencilerin sorulara yüzeysel cevaplar verdiğini ve “hikâyedeki niyet ile öğrencilerin verdiği yanıtlar arasında kavramsal kopukluklar” yaşandığını gözlemlediğini belirtmiştir. Ö5 ise, etkinliğin ortaokulun üst sınıflarında daha etkili olabileceğini düşündüğünü, çünkü “bazı kavramların 6. sınıf öğrencilerinde tam karşılık bulmadığını” ifade etmiştir.

Uygulama sırasında öğretmen rehberliğinin belirleyici olduğu yönünde ortak bir kanaat oluşmuştur. Ö17 kodlu öğretmen, öğrencilerin ilgisini sürdürmek ve düşünsel dağınıklığı

toparlayabilmek için öğretmenin kavramları doğru biçimde yönlendirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö13 kodlu katılımcı, “öğretmenin pedagojik bilgisi eksikse, bu yöntem öğrencinin zihinsel gelişimine zarar verebilir” ifadesiyle öğretmenin rolüne dikkat çekmiştir.

Bazı öğretmenler, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerindeki içeriklerle tam uyumlu olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Ö14 kodlu öğretmen, dersin merkezinde yer alan nass temelli yaklaşımın felsefî tartışma ile her zaman örtüşmeyebileceğini ifade etmiştir. Bu görüş, özellikle dini kavramların tartışmaya açılmasıyla ilgili pedagojik sınırların öğretmenler tarafından hassasiyetle değerlendirildiğini göstermektedir.

Katılımcı ifadeleri, bu yöntemin 6. sınıf düzeyinde uygulanmasının öğrencilerde anlamlı öğrenme süreçlerini destekleyebileceğini; ancak yaşa uygun içerik seçimi, öğretmen rehberliği ve pedagojik denge gerekliliğinin göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yaşantısal gözlemleri, yöntemin hem kavramsal hem de duyuşsal düzeyde dikkatli biçimde yapılandırıldığında ortaokul kademesinde uygulanabilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.2.5. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB dersi bağlamında uygulama biçimine yönelik görüşler

Katılımcı öğretmenler, “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımının DKAB derslerinde nasıl bir yapıda uygulanabileceğine ilişkin farklı görüşler dile getirmiştir. Uygulama deneyimi sonrasında öğretmenlerin bu yöntemi dersin doğasına entegre etme, bağımsız bir etkinlik alanı olarak görme ya da her iki biçimi bir arada düşünme yönünde eğilim gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Bazı katılımcılar, yöntemin doğrudan DKAB dersi içerisinde işlenmesinin daha anlamlı olacağını belirtmiştir. Bu öğretmenler, özellikle dersin içeriğindeki ahlaki değerler, anlam arayışları ve bireysel sorgulamaya açık konuların, felsefî etkinliklerle doğal bir bütünlük oluşturduğunu ifade etmiştir. Ö6 kodlu öğretmen, bu yaklaşımın “dersle iç içe kullanılmasının konularla ilişkilendirmede etkili olduğunu” vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö3, öğrencilerin sınıf ortamında daha aktif hâle geldiğini ve dersin verimliliğinin arttığını gözlemlediğini belirtmiştir. Bu görüşlerde, yöntemin dersle bütünleştirilmesi hâlinde öğrencilerin dikkat düzeylerinin arttığı ve soyut kavramları daha kolay anlamlandırdıkları vurgulanmıştır.

Bazı öğretmenler ise yöntemin doğrudan ders saati içerisinde işlenmesini zorlaştırabilecek etkenlere dikkat çekmiştir. Bu öğretmenler, özellikle müfredat yoğunluğu, kazanım baskısı ve süre kısıtı gibi unsurlar nedeniyle yöntemin bağımsız bir öğrenme ortamında uygulanmasının

daha işlevsel olabileceğini ifade etmiştir. Ö11 kodlu öğretmen, “önce bu yöntem atölyelerde uygulanmalı, öğretmenler deneyim kazandıkça derse entegre edilebilir” görüşünü dile getirmiştir. Ö10 ise öğrencilerin gönüllü katılımına dayalı, daha serbest ve etkileşimli bir ortamın yöntemin ruhuna daha uygun olacağını savunmuştur. Bu görüşler, yöntemin sınıf içi uygulamalarda öğretmene düşen sorumluluğun ağırlığını ve mevcut ders yapısıyla bütünleşme güçlüklerini gündeme getirmiştir.

Bazı katılımcılar, yöntemin hem ders içinde hem de ders dışı ortamlarda uygulanabileceğini, bunun öğretmenin pedagojik becerisine ve öğrencilerin özelliklerine bağlı olarak değişebileceğini belirtmiştir. Ö17 kodlu öğretmen, “bazı sınıflarda derste yapılabilir, bazı gruplarla kulüp şeklinde yürütülebilir” diyerek esnek uygulama modeline vurgu yapmıştır. Ö12 ise, yöntemin farklı öğrenci profillerine göre şekillendirilebileceğini ve okulun fiziksel ve zaman olanaklarına bağlı olarak değişken biçimlerde uygulanabileceğini ifade etmiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmı, yöntemin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenin hem din eğitimi hem de felsefi sorgulama konusunda yeterli donanımına sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Ö17, öğretmenlerin mutlaka özel eğitim almaları gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca sınıf mevcudu, öğrenci düzeyi ve materyal desteği gibi faktörlerin yöntemin başarısında belirleyici olduğu ifade edilmiştir.

Bu bulgular, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB dersinde uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin doğrudan yaşantılarına ve gözlemlerine dayalı değerlendirmelerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, yöntemin dersin doğasıyla uyumlu olduğunu ifade etmekle birlikte, uygulanabilirliğini etkileyen bağlamsal koşullara da dikkat çekmiştir. Bu nedenle yöntemin DKAB dersi içerisinde bütüncül ve esnek bir modelle yapılandırılması, öğretmenin yönlendirici rolünü güçlendirmesi ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı bir uygulama zemini oluşturması gerektiği görülmektedir.

4.1.2.6. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik görüşler

Katılımcıların görüşleri, öğrencilerin düşünme süreçlerinde, dini kavramlara yönelik yaklaşımlarında ve uygulamanın sınıf içi karşılıklarında edindikleri gözlemler doğrultusunda düşünme becerileri, dini konulara yaklaşım ve uygulama sınırlılıkları olmak üzere üç tematik başlık altında analiz edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğu, Çocuklarla Felsefe etkinliğine katılan öğrencilerde gözlemledikleri ilk farkın düşünme biçimlerine dair olduğunu belirtmiştir. Ö6 kodlu öğretmen,

“Öğrencileri gayret göstermeye, çabalamaya yöneltebilir” ifadesiyle öğrencilerin çaba gösterme eğiliminde bir artış gözlemlediğini dile getirmiştir. Ö3 kodlu katılımcı, “Soyut kavramların yoğunlukta olduğu DKAB derslerinde felsefi düşünme becerisi kazandırabilir” cümlesiyle dersin içeriğiyle düşünsel beceriler arasında bir bağlantı kurduğunu ifade etmiştir. Ö9, “Hayata, doğaya, güneşe, aya, denize bakış açısını değiştirir” diyerek öğrencilerin çevreye yönelik farkındalıklarında bir farklılaşma fark ettiğini aktarmıştır. Ö1, öğrencilerin soyut kavramları farklı yönlerden değerlendirmeye başladığını ve “daha farklı cevaplar ürettiklerini” belirtmiştir.

Bazı öğretmenler, öğrencilerin felsefi sorgulama sürecinde dini kavramlara yönelik ilgilerinde ve bağ kurma biçimlerinde değişim gözlemlediklerini ifade etmiştir. Ö4 kodlu öğretmen, “Bu yaklaşım olayların nedenini, niçinini ve hikmetini kavramaya katkı sunar” ifadesiyle öğrencilerin sorgulayıcı yaklaşımlar geliştirdiğini belirtmiştir. Ö17, “İnandıkları dini derinlemesine öğrenmelerine faydası olur” diyerek öğrencilerin inanç konularına yönelik daha dikkatli ve anlam odaklı sorular sorduklarını gözlemlediğini aktarmıştır. Ö20, öğrencilerin dini kavramları kabul etme ya da sorgulama süreçlerinde daha bilinçli davrandıklarını ve “önceki derslere göre daha fazla soru sorduklarını” belirtmiştir.

Uygulamanın sınıf düzeyine uygunluğu konusunda görüş belirten katılımcılar da olmuştur. Ö5 kodlu öğretmen, “Bu yaklaşımın ortaokulda değil lisede kullanılması gerektiği kanaatindeyim” ifadesiyle yaş grubu ile etkinlik arasında uyumsuzluk gözlemlediğini dile getirmiştir. Ö14 ise, “Felsefe bize değil Batı’ya aittir” ifadesiyle yöntemle kültürel uyum açısından bir mesafe hissettiğini belirtmiştir. Ö8 kodlu katılımcı, öğrencilerin mantıksal düşünmeye henüz tam anlamıyla hazır olmadığını düşündüğünü, etkinlikte bazı öğrencilerin zorlandığını gözlemlediğini ifade etmiştir.

Uygulama sürecinde öğretmenlerin rehberliği ve sınıf dinamiği gibi etkenlerin etkili olduğunu belirten katılımcılar da olmuştur. Ö13, etkinlikte yönlendirici olmayan sorular sorulduğunda bazı öğrencilerin “sessiz kaldığını” ve “sınıf mevcudunun fazla olması sebebiyle herkesin katılımının zorlaştığını” aktarmıştır. Ö10 kodlu katılımcı, öğrencilerin bazı sorulara “önce gülerek tepki verdiklerini”, ancak daha sonra “ciddiyetle düşünmeye başladıklarını” gözlemlediğini belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin anlatımlarından elde edilen bu bulgular, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde öğrencilerin düşünme, sorgulama ve dini içeriklerle kurdukları ilişkiyi nasıl deneyimlediklerine dair çok boyutlu veriler sunmaktadır. Öğretmenler, uygulama

sürecinde öğrencilerin sorulara daha fazla odaklandığını, bazı kavramları tartışmak için gönüllü olarak söz aldıklarını ve kendi ifadeleriyle “dersin havasının değiştiğini” belirtmişlerdir.

4.1.2.7. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımının öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşler

Katılımcılar, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili olduğunu ifade etmektedir. Ö1 kodlu katılımcı, bu yaklaşımın felsefi bilgi düzeyini artırdığını ve derinlikli düşünmeye yönelttiğini belirtmektedir. Ö9 kodlu katılımcı, geleneksel anlatı yönteminden uzaklaştığını ve öğrencilerle birlikte düşünme sürecine dâhil olduğunu aktarmaktadır. Ö14 kodlu katılımcı, felsefi metinlere yönelme ihtiyacı hissettiğini ve bu sayede düşünsel kapasitesinin geliştiğini ifade etmektedir. Ö19 kodlu katılımcı ise daha önce başvurmadığı kaynaklara ilgi duyduğunu ve öğretim pratiğini yeniden şekillendirmeye başladığını dile getirmektedir.

Katılımcıların bazıları, bu yaklaşımın sınıf yönetimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu aktarmaktadır. Ö2 kodlu katılımcı, sınıf içerisinde etkileşimin arttığını ve öğrencilerin daha aktif katılım gösterdiğini belirtmektedir. Ö1 kodlu katılımcı, öğrencilerin dersi daha dikkatli dinlediklerini ve sınıf atmosferinin daha canlı hâle geldiğini ifade etmektedir. Ö4 kodlu katılımcı, öğrencilerin düşüncelerinin saygıyla dinlenmesinin öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu etkilediğini aktarmaktadır.

Katılımcılar, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğretmen motivasyonunu artırdığını da belirtmektedir. Ö3 kodlu katılımcı, öğrencilerin derse olan ilgisinin arttığını ve derslerin daha anlamlı hâle geldiğini ifade etmektedir. Ö11 kodlu katılımcı, düşünsel çeşitliliğin öğretmenlik mesleğine yeni bir anlam kattığını ve derse hazırlanma sürecini daha keyifli bir hâle getirdiğini aktarmaktadır. Ö8 kodlu katılımcı, öğrencilerle birlikte düşünme ve yeni sorular üretme deneyiminin kendisini geliştirdiğini ve bu sürecin içsel bir doyum sağladığını ifade etmektedir.

Bazı katılımcılar, bu yaklaşımın pedagojik beceriler üzerinde de etkili olduğunu belirtmektedir. Ö6 kodlu katılımcı, açık uçlu sorular hazırlamanın öğretim stratejilerini çeşitlendirdiğini ve öğrencilerin dikkatini derse çekmede etkili olduğunu ifade etmektedir. Ö15 kodlu katılımcı, dersin bilgi aktarımından çok sorgulayıcı bir yapıya büründüğünü ve öğretmenin rehber konumuna geçtiğini aktarmaktadır. Ö4 kodlu katılımcı, felsefi sorular aracılığıyla farklı öğretim yöntemleri denemeye başladığını ve öğrencilerde düşünsel farkındalık oluşturduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların deneyimleri, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde etkili olduğunu, sınıf içi etkileşimleri güçlendirdiğini, motivasyonlarını artırdığını ve pedagojik becerilerini çeşitlendirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin bu yaklaşım aracılığıyla derslerine daha farklı bir gözle baktıkları ve uygulamalarını yeniden yapılandırma eğilimine girdikleri ifade edilmektedir.

4.1.2.8. Çocuklarla felsefe yönteminin DKAB derslerinde kullanımının öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinde etkilerine yönelik görüşler

Katılımcıların büyük bir bölümü, Çocuklarla Felsefe yönteminin DKAB derslerinde uygulanmasının öğretmen-öğrenci ilişkisini etkilediğine dair yaşantılarını paylaşmaktadır. Katılımcılar, yöntemin uygulandığı ders ortamında öğrencilerin daha fazla söz aldıklarını, düşüncelerini daha rahat ifade ettiklerini ve bu durumun öğretmenle kurulan iletişimi etkilediğini belirtmektedir. Öğrenciyle kurulan ilişkinin yön değiştirdiği ve daha karşılıklı bir etkileşim ortamı olduğu aktarılmaktadır.

Ö5 isimli katılımcı, dersin Çocuklarla Felsefe yöntemiyle yürütülmesi sırasında öğrencisiyle karşılıklı bir iletişim kurabildiğini ve bu iletişimin daha aktif bir biçimde geliştiğini ifade etmektedir. Ö11, felsefi etkinlikler sırasında dersin daha canlı geçtiğini ve bu sürecin her iki taraf için de daha keyifli olduğunu belirtmektedir. Bu yaşantılar, öğretmenlerin derste etkileşim temelli bir yaklaşım deneyimlediklerine işaret etmektedir.

Ö9, derslerde öğrenciyle daha samimi ve güven temelli bir iletişim kurduğunu ifade etmektedir. Katılımcıya göre, öğrencilerin düşüncelerini paylaşırken kendilerini daha rahat hissetmeleri öğretmene duydukları güvenle ilişkili olmaktadır. Ö1, öğrencilerin fikirlerini çekinmeden dile getirebildikleri bir ders ortamının, öğretmen-öğrenci ilişkisinde sevgi ve saygıya dayalı bir yapı oluşturduğunu belirtmektedir. Ö10, soru-cevap süreçlerinin sınıf içinde iletişimi artırdığını dile getirmektedir.

Ö15 isimli katılımcı, öğrencilerin düşüncelerine değer verildiğini hissettiklerinde öğretmenle olan bağlarının güçlendiğini ve derse katılımlarının arttığını aktarmaktadır. Ö4, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebilmelerinin kendisine onların kişisel yönlerini daha iyi tanıma fırsatı sunduğunu ifade etmektedir. Ö3, öğrencilerinin farklı düşüncelerine tanıklık ettikçe onların karakteristik özelliklerini daha yakından tanıdığını ve iletişim biçimini buna göre şekillendirdiğini dile getirmektedir.

Ö7, dersin karşılıklı paylaşım esaslı yürütülmesinin öğrencinin özgüvenini artırdığını ve öğretmenle olan ilişkisinin daha açık hale geldiğini ifade etmektedir. Ö13, öğrencilerin

fikirlerini özgürce açıklayabildikleri sınıf ortamlarında öğretmenle daha güçlü bir iletişim kurabildiklerini belirtmektedir. Ö6, öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasının öğretmenle kurulan iletişimi de olumlu etkilediğini dile getirmektedir.

Bazı katılımcılar, öğretmen-öğrenci ilişkisinin gelişiminde sürece etki eden sınırlayıcı unsurlara da değinmektedir. Ö14, ders süresinin sınırlı olması nedeniyle her öğrenciyle diyalog kurmanın her zaman mümkün olmadığını belirtmektedir. Ö18, öğrencilerin ailelerinden gelen değerler ve kültürel yaklaşımlar nedeniyle zaman zaman öğretmenle iletişimde zorluk yaşandığını ifade etmektedir. Ö20, öğrencilerin düşünmeye teşvik edildiklerinde öğretmenle olan bağlarının kuvvetlendiğini aktarmaktadır. Ö19, öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı düşünce paylaşımı gerçekleştikçe, ilişkinin karşılıklı anlayış temelinde ilerlediğini dile getirmektedir.

4.1.2.9. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımı konusunda karşılaşılabilecek engellere yönelik görüşler

Katılımcıların büyük çoğunluğu, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde uygulanma sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Bu zorlukların öğrenci özelliklerinden sınıf ortamına, öğretmen yeterliliğinden veli tutumlarına kadar farklı boyutlarda ortaya çıktığı katılımcı yaşantılarına dayalı olarak dile getirilmiştir. Katılımcılar, yöntemin doğrudan uygulanabilirliğini sınırlayan koşulların hem bireysel hem de yapısal düzeyde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Katılımcılardan Ö1, sınıfındaki bazı öğrencilerin etkinlik sırasında dersi kesintiye uğratacak davranışlar sergilediğini belirtmektedir. Ö6, yöntemin bazı öğrenciler tarafından isteksizlikle karşılandığını ve bunun uygulamayı zorlaştırdığını ifade etmektedir. Ö11, yöntemin öğrencilerin gelişim düzeyine tam olarak uymadığını ve bazı öğrencilerin sorulara anlamlı yanıt veremediğini dile getirmektedir.

Ö3, materyal eksikliği nedeniyle süreci sağlıklı yürütemediğini ve öğrencilerin ilgisinin dağıldığını belirtmektedir. Ö9, yöntemi uygularken sınıf yönetimi konusunda güçlük yaşadığını, tartışmaların kontrolden çıktığını ifade etmektedir. Ö17, etkinlik sırasında içeriği çocuklara nasıl aktaracağını planlamakta zorlandığını dile getirmektedir.

Katılımcılardan Ö2, bazı velilerin felsefe kavramına karşı olumsuz önyargılar taşıdığını ve bu nedenle süreci desteklemediklerini belirtmektedir. Ö19, öğrencilerin evde “felsefe yaptıklarını” söylediklerinde bazı velilerin bundan rahatsızlık duyduğunu aktarmaktadır. Ö15, felsefi sorgulamanın din eğitime zarar verebileceği yönündeki veli düşüncelerinin süreci zorlaştırdığını belirtmektedir.

Ö10, sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle etkinliğin her öğrenciye ulaşamadığını ifade etmektedir. Ö12, kalabalık sınıflarda öğrencilerin birbirini dinlemediğini ve etkinliğin odağının dağıldığını belirtmektedir. Ö14, etkinlik sırasında sınıfta yaşanan gürültü ve dikkat dağınıklığının derinlikli bir tartışmaya imkân tanımadığını ifade etmektedir.

Katılımcılardan Ö17, etkinliği ders saatine sığdırmakta zorlandığını ve bazı konuların yarım kaldığını belirtmektedir. Ö19, öğrencilerin yöneme alışmalarının zaman aldığını ve bu sürecin ancak düzenli uygulamalarla ilerlediğini ifade etmektedir. Ö7, yöntemin etkisinin ancak uzun vadede gözlenebildiğini ve bu nedenle sabırlı olunması gerektiğini dile getirmektedir.

Katılımcı ifadeleri, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde uygulanmasına yönelik çeşitli engellerin öğretmen, öğrenci, veli ve uygulama koşullarına bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Bu deneyimler, yöntemin sahada uygulanabilirliğine dair bütüncül bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlamaktadır.

4.2. Uygulama Sonrası Görüşme Sorularına Yönelik Bulgular

Uygulama sonrası gerçekleştirilen görüşmeler, öğretmenlerin “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımına ilişkin deneyimlerini, gözlemlerini ve yaklaşıma dair gelişen farkındalıklarını anlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Bu görüşmelerde, öğretmenlerin sınıf içinde yöntemi uygulama sürecinde yaşadıkları tecrübeler, öğrencilerde gözlemledikleri bilişsel ve duyuşsal değişimler, yöneme ilişkin değerlendirmeleri ve önerileri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Uygulama sürecine doğrudan katılan öğretmenler, kendi sınıflarında plan doğrultusunda hazırlanan felsefi etkinliği gerçekleştirmiş, süreci doğrudan deneyimleme fırsatı bulmuştur.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ders planı (Ek 1), hem öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine hem de DKAB dersi kazanımlarına uygun olarak yapılandırılmıştır. Etkinlikte uyaran olarak 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan "Kâbe'nin Sahibi" başlıklı metin kullanılmış, bu metin üzerinden güven, merhamet, saygı, sorumluluk ve tevazu gibi değerler tartışmaya açılmıştır. Yaklaşık 40 dakika süren etkinlik sürecinde, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının temel bileşenlerine uygun şekilde hikâye anlatımı yapılmış, ardından öğrencilerin düşüncelerini teşvik eden açık uçlu, kavramsal ve değer temelli sorular yöneltmiştir. Öğretmenler, bu süreci kendi sınıf dinamiklerine göre yönetmiş ve tartışmaları yönlendirmiştir.

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğretmenlere; yöntemin öğrenciler üzerindeki etkileri, öğretmen-öğrenci etkileşimi, sınıf yönetimine katkısı, dersin işleniş biçimindeki değişiklikler, öğrencilerin düşünme ve katılım düzeylerindeki farklılıklar gibi birçok boyut üzerinden sorular

yöneltirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, yöntemle dair yeni farkındalıkları, sınırlılık algıları ve önerileri de derinlemesine ele alınmıştır.

Görüşmelerin amacı, öğretmenlerin uygulama süreci bağlamında yaşadıkları özgün deneyimleri açığa çıkarmak ve bu deneyimlerin Çocuklarla Felsefe yaklaşımına dair algılarını nasıl dönüştürdüğünü ortaya koymaktır. Nitel araştırmanın fenomenolojik desenine uygun olarak yapılandırılan bu bölümde, öğretmenlerin deneyimlerine dayalı betimlemelere öncelik verilmiş ve yorumlayıcı genellemelerden kaçınılmıştır. Bulgular, bilişsel gelişim, sosyal-duygusal katkılar, uygulanabilirlik ve sınırlılıklar olmak üzere dört ana tema altında sunulmuştur.

4.2.1. Çocuklarla felsefe yaklaşımına yönelik görüşler

Bu Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğretmenler, Çocuklarla Felsefe yaklaşımını sınıf içinde doğrudan deneyimlemiş ve bu deneyimlerini araştırmacı ile paylaşmıştır. Katılımcılar, yöntemin öğrenci merkezli doğasına, ders içeriğiyle uyumuna ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkilerine dair çeşitli yaşantılarını aktarmıştır. Görüşmelerde ortaya çıkan ifadeler, katılımcıların bilişsel gelişim, sosyal-duygusal katkılar, uygulanabilirlik ve sınırlılıklara ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktadır.

Katılımcılardan Ö1, öğrencilerin soyut kavramları güncel bilgiyle ilişkilendirerek daha kolay kavradıklarını ifade etmektedir. Etkinlik sürecinde öğrencilerin önceden belirlenmiş bir konu hakkında birbirinden farklı görüşler dile getirdiklerini ve bu sayede konuya farklı açılardan bakabildiklerini belirtmektedir. Ö4, etkinliğin soyut kavramları yeni öğrenen öğrencilerin olayları daha somut hale getirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal-duygusal katkılar açısından Ö3, öğrencilerin empati kurma, farklı bakış açılarını değerlendirme ve kendi öğrenmelerini ifade etme becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Ö6, öğrencilerin erken yaşta düşünmeye yönlendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamakta ve bu yaklaşımın çocukların düşünsel temellerini geliştirdiğini aktarmaktadır.

Yöntemin uygulanabilirliği konusunda Ö9, yöntemin her öğretmenin uygulayabileceği kadar kolay olduğunu ve dikkat çekici kazanımlar sağladığını ifade etmektedir. Ö7, yöntemin DKAB dersleriyle ilişkili olduğunu ve öğrencilerin dersi daha iyi pekiştirmelerine katkı sunduğunu belirtmektedir. Ö19 ise materyalden uygun sorular çıkarılarak dikkatli bir biçimde uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Katılımcılardan Ö10, yöntemin etkili bir şekilde uygulanmasının öğretmenin rehberliğine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Ö11, yoğun müfredatın yöntemi ders içerisine entegre etmede zorluk oluşturduğunu belirtmektedir. Ö14 ise yöntemin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu konuda yeterli bir eğitim alması gerektiğini dile getirmektedir.

Bazı katılımcılar, tartışma temelli uygulamalarda sınıf içi kontrolün zaman zaman zorlaştığını ve bazı öğrencilerin sürece yeterince katılamadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler sınıf yönetimi, zaman kullanımı ve öğrencilerin katılım düzeyi açısından yöntemi uygularken dikkatli olunması gerektiğini aktarmaktadır.

4.2.2. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımına yönelik görüşler

4.2.2.1. Katılımcıların çocuklarla felsefe yaklaşımına yönelik uygulama sonrası izlenimleri

Bu bölümde, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri fenomenolojik bir perspektifle ele alınmıştır. Katılımcılara yöneltilen “Uygulamadan sonra aklınızda kalan en önemli deneyim nedir?” ve “Bu yöntem öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yarattı?” sorularına verdikleri yanıtlar, temalar altında sınıflandırılarak sunulmuştur. Katılımcıların ifadeleri, eleştirel düşünme, bilişsel gelişim, sorgulama ve katılım, sınıf yönetimi ve uygulanabilirlik temaları çerçevesinde incelenmiştir.

Katılımcılar, Çocuklarla Felsefe yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Ö1 kodlu katılımcı, “Okulda davranış problemleri nedeniyle etiketlenmiş öğrencimizin bu yöntemde derse dikkatini verdiğini gördüm.” ifadesiyle, yöntemin öğrencilerin davranış değişimlerine olan etkisine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Ö9 kodlu katılımcı, “Ebrehe Kâbe’yi yıkmaktan vazgeçseydi ne olurdu?” sorusunun barışçıl bir bakış açısı kazandırdığını ve iyilik-kötülük kavramları üzerinde derinlemesine düşüncelerini sağladığını ifade etmiştir. Bu ifadeler, yöntemin öğrencilerin olaylara farklı perspektiflerden bakabilmelerine olanak tanıdığını göstermektedir. Ö18 kodlu katılımcı ise, “Öğrencilerin olaya farklı bakış açıları geliştirmesi sağlandı.” diyerek yöntemin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini vurgulamıştır.

Katılımcılar, yöntemin öğrencilerin bilişsel gelişimlerini desteklediğini ve karmaşık kavramları anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ö12 kodlu katılımcı, “Öğrenciler bilişsel olarak soru sordukça ilerleme katetti.” ifadesiyle, soru sorma alışkanlığının bilişsel gelişime katkısını dile getirmiştir. Ö19 kodlu katılımcı ise, tevekkül kavramının öğrenciler tarafından kendi

soruları ve tartışmalarıyla keşfedilmesinin öğrenme sürecini anlamlı kıldığını ifade etmiştir. Ö10 kodlu katılımcı, gündelik kavramlardan yola çıkarak tevekkül ve takva gibi soyut dini kavramların somutlaştırılmasının olumlu etkilerini dile getirmiştir.

Katılımcılar, yöntemin öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve merak ile sorgulama becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ö3 kodlu katılımcı, “Etkinlik süresince bedenine sirayet etmiş dönük mizacı terk etmesi yaşadığım en önemli deneyimdi.” ifadesiyle, yöntemin öğrencilerin davranışlarına olan etkisini vurgulamıştır. Ö7 kodlu katılımcı ise, “Öğrencinin kendi hayatında kavramları ilişkilendirdiğinde derse daha heyecanlı katılım sağladığını gördüm.” diyerek yöntemin öğrencilere sağladığı motivasyonu belirtmiştir. Ö20 kodlu katılımcı, “Soru sormazsanız düşünemezsiniz, soru sorarak doğrulara ulaşacağız dediğimde çok mutlu oldular.” ifadesiyle, özgürce soru sormanın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini dile getirmiştir.

Uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar arasında sınıfın kalabalık olması ve sınıf yönetiminde yaşanan güçlükler yer almaktadır. Ö11 kodlu katılımcı, “Sınıf çok kalabalık olduğundan bazı anlarda sınıf yönetiminde zorluklar yaşadım.” ifadesiyle, yöntemin sınıf yönetimi açısından yaratabileceği sorunlara dikkat çekmiştir. Ö14 kodlu katılımcı ise, “Şirke düşürecek sorulardan çocukları uzak tutmalıyız.” diyerek, yöntemin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken etik ve pedagojik hassasiyetlere vurgu yapmıştır.

Katılımcılar, yöntemin derslerde uygulanabilirliğini değerlendirmiştir. Ö13 kodlu katılımcı, “Sınıf içerisinde de uygulanabilecek bir etkinlik olduğunu fark ettim.” ifadesiyle, yöntemin pratik bir şekilde uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Ö5 kodlu katılımcı ise, “Uygulamada yeterli sürenin olması çok önemli.” diyerek, yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için zaman yönetiminin önemine dikkat çekmiştir.

4.2.2.2. Çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımının öğretmenlerin izlenimlerine etkisi

Bu bölümde, “DKAB derslerinde Çocuklarla Felsefe etkinliklerini uygulama deneyiminiz fikirlerinizi ve izlenimlerinizi değişikliğe uğrattı mı?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşleri, olumlu görüşlerin pekişmesi, pedagojik katkılar, farkındalık ve deneyim kazanımı, manevi gelişim ve karşılaşılan zorluklar temaları altında sınıflandırılmıştır. Görüşmeler, yöntemin öğretmenlerin pedagojik anlayışlarına ve uygulama deneyimlerine etkilerini çok boyutlu bir şekilde ele almayı sağlamıştır.

Katılımcıların büyük bir kısmı, Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulama öncesinde olumlu bulduklarını ve uygulama sonrasında da bu olumlu düşüncelerinin pekiştiğini ifade etmiştir. Ö1 kodlu katılımcı, “Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin sürece olumlu yönde katkı sunacağını öngörebiliyordum. Pratikte bunun yansımalarını görmek, bu fikrimi pekiştirdi diyebilirim.” ifadesiyle, yönetime dair olumlu beklentilerinin uygulama süreciyle doğrulandığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö18 kodlu katılımcı, “Olumlu düşüncelerimi pekiştirdi.” diyerek yöntemin kendi beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir. Bu durum, yöntemin uygulama sürecinde öğretmenlerin önceden sahip oldukları olumlu öngörülerini destekleyen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar, yöntemin öğrencilerin derse aktif katılımını artırdığını ve düşünme becerilerini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Ö5 kodlu katılımcı, “Sorgulamalar ve düşünme yoluyla çocukların derse daha aktif katılabildiklerini fark ettim.” diyerek yöntemin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkısını vurgulamıştır. Ö8 kodlu katılımcı, “Hikayeyi sorularla bölerek dersimi işlemeyi çok verimli bir yöntem olarak gördüm.” ifadesiyle yöntemin sınıf içi uygulamalardaki etkisini açıklamıştır. Ayrıca, Ö11 kodlu katılımcı, “Ortaokul öğrencilerinin de soyut düşünmede başarılı olabildiklerini gördüm.” diyerek yöntemin öğrencilerin yaş düzeyine uygun olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeler, yöntemin öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimlerine olan etkisini desteklemektedir.

Bazı katılımcılar, uygulama sürecinde yöntemle ilgili farkındalıklarının arttığını ve yöntemin farklı yönlerini daha iyi anladıklarını ifade etmiştir. Ö16 kodlu katılımcı, “Uygulama yaptığımda kafamda felsefe-din-öğrenci ilişkisi daha iyi oturdu.” diyerek yöntemin pedagojik anlayışını derinleştirdiğini belirtmiştir. Ö19 kodlu katılımcı ise, “Nesil değişti. Bu duruma ayak uydurmalıyız. Yeni yollar yöntemler geliştirmeliyiz. Çocukların tahkiki imana sahip olması için taklitten kurtulmalıyız.” diyerek yöntemin çağın gerekliliklerine uygun bir pedagojik araç olduğunu vurgulamıştır.

Bazı katılımcılar, yöntemin öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri anlamlandırmalarına ve içselleştirmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Ö19 kodlu katılımcı, “Etkinliklerle çocukları konuşturmalı ve dinin içselleştirilmesine zemin oluşturmamız.” ifadesiyle yöntemin manevi ve duygusal gelişim açısından önemli bir potansiyele sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durum, din eğitiminin bireylerin dini ve ahlaki değerleri anlamlandırmalarını destekleyen bütüncül bir süreç olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bazı katılımcılar, yöntemin uygulanmasında karşılaşılan zorluklara dikkat çekmiştir. Ö14 kodlu katılımcı, “Şirke düşürecek sorulardan çocukları uzak tutmalıyız.” diyerek yöntemin içerik açısından dikkatli bir şekilde ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Ö11 kodlu katılımcı ise, “Sınıf çok kalabalık olduğundan bazı anlarda sınıf yönetiminde zorluklar yaşadım.” diyerek sınıf yönetiminin yöntemin uygulanabilirliği üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Ayrıca, Ö5 kodlu katılımcı, “Uygulamada yeterli sürenin olması çok önemli.” ifadesiyle zaman yönetiminin önemine dikkat çekmiştir. Bu durum, yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ders sürelerinin ve müfredatın uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde etkili bir şekilde uygulanabileceğini göstermektedir. Öğretmenler, bu yaklaşımın öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama ve soyut kavramları anlamlandırma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, yöntemin pedagojik faydalarının yanı sıra, öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri içselleştirmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Ancak, yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeterli bilgi ve deneyime sahip olması, ders sürelerinin uygun şekilde düzenlenmesi ve içerik hassasiyetlerine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Bu bulgular, Çocuklarla Felsefe yönteminin DKAB derslerinde yalnızca bilgi aktarımını değil, öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri anlamlandırmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini destekleyen bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimlerinin ve materyal desteğinin sağlanması önem taşımaktadır.

4.2.2.3. Katılımcıların çocuklarla felsefe yaklaşımının DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişimi üzerindeki etkisine yönelik görüşleri

Bu bölümde, “Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulamak sizde mesleki açıdan bir değişiklik oluşturdu mu?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşleri, mesleki farkındalık ve değişim, pedagojik katkılar, öğrenci merkezli yaklaşıma geçiş ve karşılaşılan zorluklar temaları altında sınıflandırılmıştır. Görüşmeler, yöntemin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve pedagojik uygulamalarına etkilerini çok boyutlu bir şekilde ele almayı sağlamıştır.

Katılımcıların birçoğu, Çocuklarla Felsefe yönteminin mesleki farkındalıklarını artırdığını ve öğretim süreçlerinde yenilikçi yöntemlere yönelmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir. Ö1 kodlu katılımcı, “Mesleki açıdan farkındalık oluşturduğunu belirtmek isterim.” ifadesiyle yöntemin mesleki farkındalığını artırdığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ö3 kodlu katılımcı,

“Evet, mesleki anlamda gelişim gösterip sadece sunuş değil, farklı yöntem ve teknikleri de uygulamam gerektiğini bir kez daha anladım.” diyerek yöntemin öğretim süreçlerine olan etkisini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, Ö15 kodlu katılımcı, “Alanımızda ihtiyaç olduğunu düşündüm, uygulamaya devam etmek isterim.” ifadesiyle yöntemin DKAB öğretmenliği bağlamında önemli bir gereklilik olduğunu belirtmiştir.

Bununla birlikte, bazı öğretmenler yöntemin kendileri üzerinde bir değişiklik oluşturmadığını ifade etmiştir. Ö18 kodlu katılımcı, “Hayır, değişiklik olmadı.” ifadesiyle yöntemin kendi pedagojik uygulamalarında bir yenilik yaratmadığını dile getirmiştir. Bu durum, yöntemin etkilerinin öğretmenlerin önceki deneyimleri ve pedagojik yaklaşımlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımının pedagojik katkıları, öğretmenlerin ders işleme süreçlerine olan etkileriyle öne çıkmaktadır. Ö6 kodlu katılımcı, “İlk defa derslerde bana meraklı gözlerle bakan öğrencilerim oldu, sıkılmadılar.” diyerek yöntemin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını ifade etmiştir. Ayrıca, Ö16 kodlu katılımcı, “Evet, konuda kalıcılığı sağladı. Derslerimde kullanırım artık.” diyerek yöntemin derslerde öğrenmenin kalıcılığını artırdığını belirtmiştir. Ö11 kodlu katılımcı ise, “Öğretmenin verimini artırıyor bu tarz yöntem teknikler.” ifadesiyle yöntemin öğretmenlerin ders süreçlerindeki etkisini vurgulamıştır.

Bu ifadeler, Çocuklarla Felsefe yöntemi ile öğretmenlerin pedagojik süreçlerde daha etkin bir rol üstlenmelerine olanak sağladığını göstermektedir. Ö19 ve Ö20 kodlu katılımcılar, “Artık bu metodu kullanmak istiyorum.” (Ö19), “Çocuklarla Felsefe yaklaşımını derslerimde kullanacağım.” (Ö20) sözleriyle yöntemin derslerde sürekli olarak kullanılabileceğini belirterek uygulama isteğini dile getirmişlerdir.

Katılımcılar, yöntemin öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak sağladığını ve öğretmenlerin ders işleme süreçlerini daha etkili hale getirdiğini ifade etmiştir. Ö8 kodlu katılımcı, “Çocukların verdiği cevaplar çok farklıydı, farklı bakış açıları geliştirdiğini fark ettim.” ifadesiyle yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Ö12 kodlu katılımcı ise, “Kendimi daha etkili bir ders anlatırken buldum.” diyerek yöntemin öğretmenlerin pedagojik becerilerine olan katkısını vurgulamıştır. Ayrıca, Ö13 kodlu katılımcı, “Sınıfın ve kendimin hazır bulunuşluğunun ders anlatımı için çok önemli olduğunu fark ettim.” diyerek yöntemle birlikte kendi mesleki farkındalığının arttığını ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar, yöntemin uygulanmasında karşılaşılan zorluklara dikkat çekmiştir. Ö4 kodlu katılımcı, “Zaman konusunda öğretmene esneklik sağlanırsa bu tarz yöntem teknikleri

derslerimde uygulayabilirim.” ifadesiyle zaman yönetiminin önemine işaret etmiştir. Bu durum, yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ders sürelerinin ve müfredatın uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Katılımcıların görüşleri, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB öğretmenlerinin mesleki farkındalıklarını artırdığı, pedagojik uygulamalarını zenginleştirdiği ve öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına geçişlerini desteklediğini göstermektedir. Öğretmenler, bu yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve derslere olan katılımlarını artırdığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Bu bulgular, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğretmenlerin mesleki gelişimleri için de önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu yöntemi etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için eğitim programlarının, sorgulamaya dayalı bir öğretim anlayışını destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi programlarının, Çocuklarla Felsefe yönteminin gerekliliklerini karşılayacak şekilde geliştirilmesi, yöntemin uygulama sürecindeki zorlukların üstesinden gelinmesine katkı sağlayacaktır.

4.2.2.4. Katılımcıların çocuklarla felsefe yaklaşımı hakkında bilgi edinme isteğine yönelik görüşleri

Bu bölümde, katılımcılara yöneltilen “Çocuklarla Felsefe yaklaşımı konusunda daha ayrıntılı bilgi almak ister misiniz?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Katılımcıların yanıtları, bilgi edinme isteği, mesleki gelişim beklentileri, uygulama ve eğitim ihtiyacı ile olumsuz görüşler olmak üzere dört ana tema altında sınıflandırılmıştır. Bulgular, katılımcıların ifadeleri doğrultusunda sunulmuştur.

Katılımcıların büyük bir kısmı, Çocuklarla Felsefe yaklaşımına yönelik bilgi edinme isteğini dile getirmiştir. Ö1 kodlu katılımcı, “Çocuklarla Felsefe yaklaşımı hakkında farklı bakış açılarını öğrenmek adına ayrıntılı bilgi almak isterim.” ifadesiyle yönetime dair farklı perspektiflere olan ilgisini belirtmiştir. Ö3 kodlu katılımcı, “Evet, merak ettiğim bir yöntem oldu.” diyerek yöntemin dikkat çekici olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Ö7 kodlu katılımcı, “Tabii ki isterim.” diyerek bilgi edinme isteğini açıkça belirtmiştir.

Bazı katılımcılar, yöntemin mesleki gelişim açısından sağlayabileceği katkılara vurgu yapmıştır. Ö6 kodlu katılımcı, “Öğretmene katkı sağlayacak bir yöntem olduğu için almak isterim.” ifadesiyle yöntemin pedagojik katkılarını dikkat çekmiştir. Ö12 kodlu katılımcı,

“Mesleki gelişimim açısından bu tür yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmayı yararlı buluyorum.” ifadesiyle yöntemin mesleki gelişim üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Ayrıca, Ö17 kodlu katılımcı, “Evet, profesyonel anlamda eğitimini almak isterim.” diyerek yöntemin profesyonel düzeyde öğrenilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların bir kısmı, yöntemin uygulanabilirliği ve yaygınlaştırılmasına yönelik somut destek beklentilerini dile getirmiştir. Ö4 kodlu katılımcı, “Atölye faaliyetlerine katılarak daha fazla bilgi alacağım kesinlikle.” ifadesiyle uygulamalı eğitimlere katılma isteğini belirtmiştir. Ö19 kodlu katılımcı, “Dersi planı şeklinde hazır uygulamalarla öğretmenlere eğitim verilirse çocuklarla felsefe çalışmaları kolayca gerçekleştirilir.” ifadesiyle yöntemin uygulanabilirliğinin öğretmen rehberliği ve materyal desteği ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Ö20 kodlu katılımcı ise, “MEB bünyesinde böyle kurslar verilirse katılmayı çok isterim.” diyerek kurumsal destek ihtiyacını vurgulamıştır.

Bazı katılımcılar, yönetime karşı olumsuz bir tutum sergilemiştir. Ö14 kodlu katılımcı, “Hayır, mesleğimle ilgisi olduğunu düşünmüyorum. Din dersi din dersinin ana kaynaklarından öğrenilmeli.” ifadesiyle yöntemin dersin yapısına uygun olmadığını savunmuştur. Bu görüş, yöntemin bazı katılımcılar tarafından geleneksel öğretim yaklaşımlarına aykırı olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 6. sınıf DKAB derslerinde Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiğini fenomenolojik bir bakış açısıyla derinlemesine anlamaktır. Fenomenolojik analiz yöntemi, öğretmenlerin bu pedagojik yöntemi uygularken yaşadıkları deneyimleri, algılarını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama ve yaratıcı ifade becerilerini geliştirmeye yönelik önemli bir potansiyel taşıdığına ilişkin algılarını yansıtmaktadır. Bu yaklaşımın sınıf içi sosyal ve duyuşsal gelişime katkıları ile uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler öğretmenlerin perspektifinden kapsamlı biçimde ele alınmıştır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin deneyimleri temel alınarak Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde öğrencilerin düşünsel ve sosyal becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Öğretmenler, yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini desteklemesinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerine de olumlu katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Ancak, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulanmasında pedagojik formasyon eksikliği, sınıf mevcudu, zaman kısıtlamaları ve müfredat yoğunluğu gibi çeşitli sınırlamalar bulunduğu da öğretmenlerin paylaşımlarıyla ortaya çıkmıştır. Bu durum, yöntemin başarılı uygulanabilmesi için öğretmenlerin pedagojik destek ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasının önemini vurgulamaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine anlamlı katkılar sağladığına ilişkin algılarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, sınıf içi felsefi tartışmaların öğrencilerin farklı bakış açılarını dinleme, empati kurma ve görüşlerini saygılı bir şekilde ifade etme becerilerinde belirgin gelişmelere yol açtığını gözlemlemişlerdir. Bu süreç, öğrencilerin daha işbirlikçi ve katılımcı bir öğrenme ortamında kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmakta ve sınıf içi etkileşimin kalitesini artırmaktadır. Öğretmenlerin deneyimleri, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğrencilerin özgüven ve sosyal becerilerinin gelişimine de olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler, bu yaklaşımın çocukların soru sorma doğal ihtiyaçlarına ve pedagojik gelişimlerine uygun olduğunu, böylece sınıf içinde demokratik iletişim ortamının tesis edilmesine destek sağladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Çocuklarla Felsefe yönteminin öğretmenler tarafından, öğrencilerin düşünsel ve sosyal-duyuşsal gelişimlerini bütüncül şekilde destekleyen etkili bir pedagojik model olarak değerlendirildiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğrencilerin empati kurma ve farklı görüşlere karşı hoşgörü geliştirme becerilerini desteklediği yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenler, bu yaklaşım sayesinde öğrencilerin farklı fikirleri dikkatle dinleme, bu fikirlere saygı gösterme ve kendi düşüncelerini mantıklı gerekçelerle ifade etme becerilerinde gelişme kaydettiklerini gözlemlemişlerdir. Empati, bireylerin başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama kapasitesi olarak sosyal becerilerin temelini oluşturmakta ve Çocuklarla Felsefe etkinlikleri, öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine kulak vermesi ve anlamaya çalışması yoluyla bu becerilerini güçlendiren bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Örneğin, “Ebrehe’nin Kabe’yi yıkma fikrine saygı duyulur mu?” veya “Kibir nedir?” gibi felsefi sorular üzerinde yürütülen tartışmalar, öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirmelerine ve empati geliştirmelerine imkân tanımaktadır.

Katılımcılar, Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin empati kurma becerilerini geliştirdiğini ve bunun sınıf içi etkileşimlere olumlu yansıdığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen, etkinlikler sırasında öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine daha fazla saygı göstermeye başladığını ve bunun sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Literatürde de Hashim (2014), Çocuklarla Felsefe yaklaşımının empati ve işbirlikçi öğrenme becerilerini desteklediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin gözlemleri, öğrencilerin bu yöntemle farklı düşüncelere daha açık hale geldiğini ve sınıf içindeki sosyal dinamiklerin güçlendiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğrencilerin özgüven gelişimine önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, etkinlikler sırasında öğrencilerin kendi fikirlerini özgürce ifade etmeye başladığını, bunun da öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine ve sınıf içinde daha aktif roller üstlenmelerine olanak tanıdığını gözlemlemişlerdir. Örneğin, sınıfta genellikle sessiz kalan bir öğrencinin “Abdülmuttalip neden savaşmak yerine dua etti?” sorusuna cesurca yanıt vermesi, öğrencinin özgüveninde belirgin bir artışın göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Özgüven, bireylerin kendilerine olan inancını ve düşüncelerini ifade etme cesaretini artıran temel bir sosyal beceridir. Öğretmenler, Çocuklarla Felsefe etkinliklerinde öğrencilerin “Güven nedir?” veya “Kime güven duyarız?” gibi sorular üzerinden fikirlerini rahatlıkla dile getirdiklerini ve bu durumun onların özgüvenlerini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu gözlemler, sınıf içi sosyal etkileşimlerin olumlu yönde gelişmesine ve öğrencilerin kendilik algılarının desteklenmesine işaret etmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin deneyimleri,

Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimlerini bütüncül bir şekilde destekleyen etkili bir pedagojik model olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, demokratik bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin sosyal sorumluluk bilincini geliştiren etkili bir pedagojik model olarak öne çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, bu yaklaşımın öğrencilerin demokratik vatandaşlık becerilerini güçlendirdiğini ve sosyal sorumluluk duygularını artırdığını ifade etmişlerdir. Lipman (2003) da Çocuklarla Felsefe yaklaşımının, öğrencilerin demokratik değerleri benimsemelerine ve bu doğrultuda düşüncelerine imkân tanıyan bir eğitim modeli olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin gözlemlerine göre, “Adalet nedir?” veya “Duyarlılık nedir?” gibi temel kavramlar üzerine yürütülen tartışmalar, öğrencilerin demokratik bir öğrenme ortamı içinde sosyal sorumluluklarını anlamlandırmalarına katkı sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenler, Çocuklarla Felsefe yaklaşımına genel anlamda olumlu bakmakta ve yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini, derslere ilgiyi artırdığını belirtmektedirler. Ayrıca, öğretmenler bu pedagojik modelin kendilerini daha yaratıcı, sorgulayıcı ve esnek bir öğretim süreci benimsemeye teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Haynes’in (2014) araştırması da benzer şekilde, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkılar sağladığını ve onların öğrencilerle daha etkili iletişim kurmasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin deneyimleri, Çocuklarla Felsefe yönteminin hem öğrenci hem de öğretmen açısından sınıf içi etkileşimleri ve pedagojik süreci zenginleştiren bütüncül bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren etkili bir pedagojik model olarak ön plana çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, bu yaklaşımın öğrencilerin soyut kavramları anlamlandırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, Lipman (2003) ve Haynes’in (2014) Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğrencilerin düşünme süreçlerini derinleştiren bir öğrenme ortamı sağladığına dair görüşleriyle paralellik göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin bu süreçte kendi fikirlerini ifade ederken daha özgün ve yaratıcı yollar kullandıklarını vurgulamış; böylece sadece düşünme becerilerinin değil, özgüven duygusunun da geliştiği bir öğrenme ortamının oluştuğunu dile getirmişlerdir.

Bunun yanı sıra, öğretmenler Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin empati becerilerini geliştirdiğini ve bu durumun sınıf içi etkileşimlere olumlu yansıdığını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan bir öğretmen, öğrencilerin etkinlikler sırasında birbirlerinin fikirlerine daha

fazla saygı gösterdiğini ve bunun sınıf atmosferinde hoşgörölü bir tutumun yerleşmesine katkı sağladığını gözlemlemiştir. Bu gözlemler, Hashim (2014) ve Fisher'ın (2013) Çocuklarla Felsefe yaklaşımının empati ve işbirlikçi öğrenme süreçlerini desteklediğine ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla, öğretmen deneyimleri, bu pedagojik modelin hem bireysel düşünme becerilerini hem de sosyal ilişkileri güçlendiren bütüncül bir öğrenme süreci sunduğunu göstermektedir.

Öğretmenler, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğrencileri sorgulayıcı ve yaratıcı bir öğrenme sürecine aktif katılmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bir öğretmen, sınıfta genellikle sessiz kalan bir öğrencinin “Her davranışa saygı duyulur mu?” sorusuna cesurca yanıt verdiğini ve bu durumun öğrencinin özgüvenini artırdığını gözlemlemiştir. Bu örnek, öğretmenlerin öğrencilerle daha güçlü iletişim kurmalarına ve sınıf içi diyalogu derinleştirmelerine olanak tanıyan pedagojik bir dönüşümün göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Ayrıca öğretmenler, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğrencilerin dini kavramları sorgulama ve anlamlandırma süreçlerinde daha bağımsız hale gelmelerine önemli katkı sağladığını ifade etmişlerdir. “Tevekkül nedir?” veya “Adaletin olmadığı bir toplumda ne olurdu?” gibi sorular üzerinden yürütölen tartışmaların, öğrencilerin soyut dini kavramları daha derinlemesine kavramalarına ve bu kavramları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin gözlemleri, bu yaklaşımın öğrencilerin derslere olan ilgisini artırdığını ve soyut dini kavramların somutlaştırılarak daha etkili bir biçimde öğretilmesine olanak sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde soyut kavramların öğretiminde etkili ve uygulanabilir bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Araştırma, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının 6. sınıf DKAB derslerinde öğrenci-öğretmen ilişkisini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, bu yaklaşımın sınıf içindeki diyalogu artırdığını ve öğrencilerle daha güvene dayalı, samimi ilişkiler kurulmasına zemin hazırladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin fikirlerini daha fazla dinlemeye başlaması ve düşüncelerine saygı göstermesi, geleneksel sınıf hiyerarşisinin yerine daha demokratik bir iletişim modelinin yerleştiğini göstermektedir.

Bu noktada, 6. sınıf DKAB programının kazanımları ve hedefleriyle uyumlu olarak, öğretmenin kolaylaştırıcı rolünün pasif değil, aktif ve yönlendirici olduğu vurgulanmıştır. Kolaylaştırıcı öğretmen, sınıf içi tartışmaların konu dışına çıkmamasını yönetme yetkisine sahip olup,

tartışmayı program hedefleri doğrultusunda yönlendiren sorular sormaktadır. Bu bağlamda, Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, çocukların soru sorma doğasına ve pedagojik ihtiyaçlarına uygun, yapılandırılmış bir öğrenme modeli olarak öne çıkmaktadır.

Öte yandan, öğretmen görüşlerine göre bu yöntemin her öğretmen ve her sınıfta uygulanması bazı zorluklar içermekte olup, uygulamanın öğretmenin inisiyatifine bırakılması gerektiği belirtilmiştir. Bu da yöntemin esnekliğinin ve öğretmenin profesyonel karar alma sürecinin önemini ortaya koymaktadır.

Haynes (2014) ve Dougherty (2017) gibi araştırmacılar da Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğretmen ve öğrenciler arasında güçlü bağlar oluşturduğunu, sınıf içi iletişimi geliştirdiğini ve demokratik öğrenme ortamlarının tesisine katkı sağladığını ifade etmektedir.

Araştırma, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının 6. sınıf DKAB derslerinde uygulanması sırasında öğretmenlerin karşılaştığı çeşitli engelleri de ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenler, geleneksel eğitim yapısının ve müfredat yoğunluğunun bu yöntemin uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Özellikle, felsefenin sorgulayıcı ve eleştirel doğasının mevcut eğitim anlayışıyla zaman zaman çatıştığı ve bu durumun öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Haynes (2014) de felsefenin bu sorgulayıcı yapısının geleneksel eğitim ortamlarıyla uyumsuzluk yaratabileceğini vurgulamaktadır.

Bunun yanında, öğretmenlerin felsefi bilgi eksikliğinin, öğrencilerin özellikle “Her davranışa saygı duyulur mu?” veya “İnancı için kişi istediği gibi davranabilir mi?” gibi derinlikli sorularına yanıt vermekte zorluk yaşamalarına neden olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını etkili ve özgüvenle uygulayabilmesi için kapsamlı hizmet içi eğitimlere ve pedagojik desteklere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Ayrıca, sınıf mevcudu ve zaman kısıtlamaları gibi yapısal faktörler de yöntemin esnek ve etkin uygulanmasını sınırlandırmaktadır. Öğretmenler, bu zorlukların aşılabilmesi için okul yönetimlerinin ve eğitim politikalarının daha fazla destek sağlamasının önemine dikkat çekmiştir.

Millet ve Tapper (2012), Çocuklarla Felsefe yaklaşımının etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimine vurgu yapmakta; öğretmenlerin bu pedagojiyi benimseyebilmeleri adına felsefi düşünce temelli bir formasyon sürecinden geçmelerinin zorunlu olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Haynes (2011), öğretmenlerin felsefi bilgi eksikliğinin, yöntemi tam anlamıyla uygulamalarını engellediğini ve bu durumun öğrencilerin düşünme süreçlerinin sınırlandırılmasına yol açtığını ifade etmektedir.

Araştırma bulguları da öğretmenlerin bir kısmının, felsefi bilgi eksikliğinin öğrencilerin felsefi sorularını yanıtlama sürecinde özgüven kaybına sebep olduğunu dile getirdiğini göstermektedir. Katılımcılar, bu eksikliğin giderilmesi amacıyla felsefi kavramlar ve sorgulama tekniklerine yönelik kapsamlı hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını vurgulamış; bu tür eğitimlerin pedagojik becerilerini güçlendireceğine dikkat çekmişlerdir.

Buna ek olarak, araştırmada sınıf mevcudunun fazlalığı da uygulamadaki önemli bir engel olarak ortaya çıkmıştır. Bir öğretmen, “30’dan fazla öğrencinin bulunduğu bir sınıfta her bireyin görüşünü dinlemek ve tartışmaya katılımını sağlamak oldukça güç” şeklinde durumu özetlemiştir. Fisher (1998) de sınıf büyüklüğünün, Çocuklarla Felsefe oturumlarının kalitesini düşürdüğünü ve öğrencilerin kendilerini ifade etme imkânlarını kısıtladığını belirtmektedir. Araştırmanın bulguları, kalabalık sınıfların öğretmenlerin sınıf yönetimini zorlaştırdığını ve etkinliklerin etkin şekilde yürütülmesini engellediğini desteklemektedir.

Katılımcılar, sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle öğrenciler arasında eşit katılım sağlamanın zorlaştığını ve bazı öğrencilerin fikirlerini ifade etme fırsatını kaçırdığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmesi ve daha küçük gruplarla çalışmayı mümkün kılacak düzenlemelerin yapılması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, sınıf mevcudunun azaltılması veya etkinliklerin daha küçük gruplar halinde düzenlenmesi, öğrencilerin tartışmalara daha aktif bir şekilde katılmasını sağlayabilmektedir.

DKAB derslerinin genellikle haftada iki saat gibi sınırlı bir süreye sahip olması, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulanabilirliğini sınırlayan önemli bir konudur. Katılımcılar, müfredatın yoğunluğu nedeniyle belirli bir konuyu derinlemesine tartışmak yerine hızlı bir şekilde geçmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, “Müfredatın yetişmesi için konuları hızlıca geçiyoruz, bu da öğrencilerin konuları yüzeysel anlamasına yol açıyor” şeklinde bir görüş belirtmiştir. O’Riordan (2013), müfredat yoğunluğunun Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulanmasını sınırlayan önemli bir faktör olduğunu ve öğretmenlerin bu nedenle pedagojik esnekliklerini kaybettiğini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, zaman kısıtlamaları nedeniyle öğrencilerin tartışmalara yeterince dahil olamadığını ve bu durumun öğrenme sürecini yüzeysel hale getirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, müfredatın daha esnek hale getirilmesi ve Çocuklarla Felsefe etkinliklerine daha fazla zaman ayrılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, müfredat yoğunluğunun azaltılması, öğretmenlere konuları daha derinlemesine ele alma fırsatı tanıyabilmektedir.

Araştırma, geleneksel eğitim anlayışının ve toplumsal algıların da Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulanmasını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler, toplumda felsefenin “gereksiz” veya “dini değerlere tehdit” olarak algılandığını belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen, “Felsefi tartışmaların öğrencilerin dini inançlarını zayıflatabileceği yönünde bir endişe var” şeklinde bir görüş ifade etmiştir. Haynes (2011) ve Farahani (2014), felsefenin sorgulayıcı yapısının geleneksel eğitim anlayışıyla çatıştığını ve bu durumun öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmektedir.

Katılımcılar, felsefenin toplumda yanlış anlaşılmasının, bu pedagojiyi uygulama konusundaki istekliliği azalttığını belirtmiştir. Ayrıca, geleneksel eğitim sisteminin otoriteye dayalı yapısı, öğrencilerin özgürce düşünme ve sorgulama fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulanabilirliğini zorlaştıran önemli bir engel olarak görülmektedir.

Araştırmada belirtilen zorlukların üstesinden gelebilmek için ilk çözüm önerisi, öğretmen eğitimidir. Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulayacak öğretmenlere yönelik kapsamlı hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde öğretmenlere felsefi kavramlar, sorgulama teknikleri ve sınıf yönetimi becerileri kazandırılmalıdır. Öğretmenlerin, felsefi sorulara yanıt verme ve öğrencilerle etkili bir şekilde tartışma yürütebilme konusunda kendilerini daha donanımlı hissetmeleri, bu pedagojinin başarısı açısından önemlidir. Millet ve Tapper (2012), öğretmenlerin bu tür bir pedagojiyi benimseyebilmesi için uzun vadeli ve sürekli eğitimin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin bu süreçte deneyim paylaşımı yapabileceği ve mesleki gelişimlerini destekleyecek platformların oluşturulması da önemli bir adım olacaktır.

Bir diğer çözüm önerisi, sınıf mevcudunun azaltılmasıdır. Daha etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için sınıf mevcutları azaltılmalı ve daha küçük gruplarla çalışılması teşvik edilmelidir. Kalabalık sınıflar, öğrencilerin tartışmalara eşit şekilde katılmasını engellemekte ve öğretmenlerin sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır. Fisher (1998), ideal sınıf büyüklüğünün 14-20 öğrenci arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Daha küçük sınıf mevcutları, öğrencilerin fikirlerini daha rahat ifade etmelerine olanak tanıyacak ve öğretmenlerin bireysel olarak öğrencilerle daha yakından ilgilenmesini sağlayacaktır. Bu durum, Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin etkinliğini artırarak öğrencilerin tartışmalardan daha fazla fayda sağlamasına yardımcı olacaktır.

Araştırma bulguları incelendiğinde müfredatın esnekleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. DKAB müfredatı, sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımlarını destekleyecek

şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Müfredat yoğunluğu azaltılmalı ve öğretmenlere konuları daha derinlemesine ele alma fırsatı tanınmalıdır. Mevcut müfredatın yoğunluğu, öğretmenlerin konuları hızlı bir şekilde geçmesine neden olmakta ve bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin yüzeysel kalmasına yol açmaktadır. Müfredatın daha esnek hale getirilmesi, öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe etkinliklerini derslere entegre etmesini kolaylaştıracaktır. Bu durum öğrencilerin dini kavramları daha derinlemesine anlamalarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının eğitim sistemine entegrasyonu için toplumsal farkındalık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, bu pedagojinin faydalarını toplumla paylaşmak ve destekleyen bir bilinç oluşturmak amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Toplumda felsefenin “gereksiz” veya “dini değerlere tehdit” olarak algılanmasının, bu yöntemin uygulanmasını zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Bu algıyı değiştirmek için, felsefenin dini değerlere zarar vermediği; aksine, öğrencilerin dini kavramları daha derinlemesine anlamalarına katkı sağlayabileceği bilimsel bir temelde açıklanmalıdır. Bu doğrultuda, seminerler, konferanslar ve medya kampanyaları gibi etkinliklerle toplumda farkındalık artırılabilir. Ayrıca, okul yöneticileri ve ebeveynlerin bu pedagojiyi desteklemesi, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulanabilirliğini artıracaktır. Ancak bu süreçte, önerilerin yerel kültürel ve dini hassasiyetlere uygun bir şekilde geliştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, DKAB derslerinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, değerler eğitiminin etkin bir şekilde yürütülmesi ve sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Bu yaklaşım, öğrencilerin soyut dini kavramları daha derinlemesine anlamalarına, sorgulama ve tartışma yoluyla kendi fikirlerini oluşturabilmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, sınıf içi etkileşimleri artırarak demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmakta ve öğrencilerin empati, hoşgörü ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımının eğitim ortamlarında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bazı ön koşulların sağlanması gerekmektedir. Bu ön koşullar arasında öğretmen eğitimi, materyal geliştirme, sınıf yönetimi becerilerinin desteklenmesi ve müfredatla uyumlu bir yapı oluşturulması yer almaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin felsefi bilgi eksikliği, zaman yönetimi sorunları ve geleneksel eğitim anlayışının getirdiği sınırlamalar nedeniyle bu yaklaşımı uygulamakta zorluklar yaşadığını göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin felsefi

düşünceye dayalı pedagojik beceriler geliştirmesini destekleyecek hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önemlidir.

DKAB müfredatına yönelik öneriler geliştirilirken, bu dersin dini ve kültürel hassasiyetleri göz önünde bulundurularak hareket edilmelidir. Müfredatın sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımlarını destekleyecek şekilde esnekleştirilmesi, ancak bu süreçte yerel değerler ve pedagojik hedeflerle uyumlu bir denge sağlanması gerekmektedir. Öğretmenlere etkinlik planlamasında daha fazla özgürlük tanınması önerilirken, bu özgürlüğün belirli rehberlik ve destek mekanizmalarıyla dengelenmesi önemlidir.

Ders kitaplarında karekod teknolojisi kullanılarak dahil edilecek Çocuklarla Felsefe etkinlikleri, öğretmenlerin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını daha pratik ve erişilebilir bir şekilde uygulamalarına önemli ölçüde katkı sağlayabilecektir. Bu teknolojik destek, öğretmenlerin etkinliklere kolayca ulaşmasını, sınıf içinde zamandan tasarruf ederek etkili bir felsefi tartışma ortamı oluşturmasını mümkün kılmaktadır. Ayrıca, farklı öğrenme hızlarına sahip öğrenciler için çeşitli dijital materyaller ve yönlendirmeler sunarak öğrenme sürecini zenginleştirmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, karekodlar aracılığıyla sunulan Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin, öğretmenlerin pedagojik inisiyatifini destekleyerek sınıf içi uygulamalarda karşılaşılan zorlukların azaltılmasına yardımcı olacağı ve yaklaşımın yaygınlaşmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu nedenle, DKAB müfredatında yer alan ders materyallerinin, teknoloji destekli ve erişilebilir Çocuklarla Felsefe etkinlikleri ile zenginleştirilmesi öğretmen ve öğrenciler için olumlu bir gelişim ortamı sunacaktır.

Sonuç olarak diyebiliriz ki; Çocuklarla Felsefe yaklaşımının eğitimdeki etkinliğini artırmak ve bu pedagojiyi daha geniş bir perspektiften ele almak için gelecekte yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmen eğitimi, materyal geliştirme, müfredat düzenlemeleri ve toplumsal farkındalık oluşturma gibi alanlarda yoğunlaşmalıdır. Türkiye’de eğitim anlayışı ve bu anlayışın programlara yansımaları, pek çok yeniliği bünyesinde barındırmakta olup, bu bağlamda Çocuklarla Felsefe dünyada etkin bir yöntem olarak uygulanmaktadır. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, yalnızca DKAB dersleri için değil, eğitim sisteminin genelinde öğrencilerin entelektüel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek adına güçlü bir araç olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, eğitimde sorgulama ve eleştirel düşünme kültürünün yaygınlaştırılması, daha demokratik ve katılımcı bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, F., & Arslan, R. Ş. (2023). Enhancing critical thinking and English-speaking skills of gifted students through philosophy for children approach. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(2), 345–375.
- Akan, R. (2022). Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4C) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi (Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı).
- Akan, R., & Bilgin, A. (2022). Türkiye'deki eğitim kurumlarında uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children- P4C) program uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21(2), 560-592. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1090736>
- Akkocaoğlu Çayır, N., & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma (A qualitative research on philosophy education for children). *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97–133.
- Aksoy, M., & Uğraş, M. (2024). The effect of philosophy for children's (P4C) approach on primary school students' attitude towards science and problem-solving skills. *Journal of Advanced Education Studies*, 6(2), 1–26. <https://doi.org/10.48166/ejaes.1513792>
- Avcı, F. (2023). Öğretmenlerin çocuklar için felsefe (P4C) yaklaşımına ve kolaylaştırıcı rollerine ilişkin görüşleri. *Educational Academic Research*, 48(1), 1-13. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2023.903618>
- Aydın, M. Z. (1993). Din eğitimi ve öğretiminde buldurma (Sokrates) yöntemi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Batar, Y. (2014). Kur'an kıssalarının amaçlarıyla ilgili kavramların eğitim ve öğretim açısından tahlili. *İslami İlimler Dergisi*, 9(1), 155–185.
- Battersby, M., & Bailin, S. (2018). The role of philosophy in education. In M. A. Peters (Ed.), *The Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 134-138). Springer.
- Bleazby, J. (2006). Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children's rejection of the individual/community dualism. *Analytic Teaching*, 26(1), 30–52.
- Brown, P., Corrigan, M. W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2012). *Handbook of prosocial education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Buckley, J., & Bigglestone, T. (2017). Finding the philosophy in any children's book. The Philosophy Man. <https://www.thephilosophyman.com>
- Budak Durmuş, F. (2022). *Çocuklarla felsefe konusunda Türkiye'de yapılmış akademik çalışmaların içerik analizi* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Bush, K. S. B. (2017). *Philosophy for teachers (P4T): A study of the philosophy for children Hawai* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Hawai.
- Cam, P. (2006). Dewey, Lipman and the tradition of reflective education. In H. Schreier & Ghiraldelli Jr. (Eds.), *Pragmatism, education, and children: International philosophical perspectives* (pp. 63–78). Editions Rodopi.
- Cam, P. (2014). *Teaching ethics in schools: A new approach to moral education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed., 4. Baskıdan Çeviri). Eğiten Kitap.
- Çakmak, F. (2022). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 69-89. <https://doi.org/10.47477/ubed.1127830>
- Çelebi, A., Malkoç, C., Malkoç, H., Aydın, H., & Malkoç, P. (2022). Çocuklar için felsefe ile ilgili kavramsal çerçevenin değerlendirilmesi. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(54), 896–906. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63585>
- Çetin, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eleştirel düşünme öğretimi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 137-168.
- Çiner, H. (2024). *Çocuk kitapları aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin hayvan haklarıyla ilgili farkındalıkları üzerine bir Çocuklar İçin Felsefe (P4C) araştırması* (Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çinici, T. (2025). *Üç farklı kıta dört farklı kültürde ailelerin çocuklara kazandırmak istedikleri değerler: Türkiye, Japonya, ABD ve Almanya karşılaştırması*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Damla, N. (2007). *365 günde Sevgili Peygamberimiz*. Timaş Yayınları.
- Daniel, M.-F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 138-151.
- Demirbilek, Y., & Gültekin, A. (2024). Çocuklar İçin Felsefe: Düşüncenin Yeni Ufukları (P4C). *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 19–34. <https://doi.org/10.29029/busbed.1322290>
- Demirel Uçan, A. (2022). Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde ‘Çocuklar için Felsefe’ yaklaşımının kullanılması. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-18. <https://doi.org/10.32955/neu.ilaf.2022.8.2.01>
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Levels of the questions formulated by preschool children during the philosophical inquiry process and the qualities of their answers: Philosophy with children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 277–294. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.019>
- Delic, H., & Becirovic, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *The Journal of European Researcher*, 111(A), 511–517.

- Dewey, J. (2001). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Free Press.
- Direk, N. (2002). *Küçük Prens üzerine düşünmek*. Pan Yayıncılık.
- Dirican, R. (2022). Çocuklarla Felsefenin Eleştirisi. *Temaşa Felsefe Dergisi*, 17, 48–62. <https://doi.org/10.55256/temasa.1173075>
- Dirican, R. (2023). Bir Bilgelik Eğitimi Olarak Çocuklarla Felsefe (P4C). *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 257–301. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1312227>
- Eroymak, S. S. (2024). *Çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Fakioğlu-Bağcı, H. (2023). Türk eğitim felsefesi literatürü üzerine bibliyografik bir inceleme. *Alanyazın: Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi (CRES Journal)*, 4(2), 105-158. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1345069>
- Farahani, M. F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141-2145.
- Fisher, R. (1996). *Philosophy for children: Fostering communities of philosophical enquiry and reflection in primary and secondary schools*. Brunel University.
- Fowler, J. W. (2000). İman bilincinin evreleri (A. U. Mehmedoğlu, Çev.). *M. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, 85–104.
- Gaut, B., & Gaut, M. (2021). *Çocuklar İçin Felsefe: Pratik Bir Rehber* (F. Ormanı, Çev.). Karakarga Yayınları. (Orijinal eser 2012’de yayımlanmıştır).
- Goldman, R. (1965). *Religious thinking from childhood to adolescence*. Routledge and Kegan Paul.
- Gomel, S. (2024). *Görevimiz felsefe: Meraklı zihinler için 10 soruşturma* (B. Yılmaz, Çev.). Everest Yayınları. (Orijinal eser 2021’de yayımlanmıştır).
- Gregory, M. R., Haynes, J., & Murrells, K. (2017). *The Routledge international handbook of philosophy for children*. Routledge.
- Gözütok, Ş. (2019). *İslam medeniyetinde eğitim felsefesi*. Ensar Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 17(32), 127-146.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (Eds.). (1996). *Values in education and education in values*. The Falmer Press.
- Hannam, P. (2012). P4C in religious education. In L. Lewis & N. Chandley (Eds.), *Philosophy for children through the secondary curriculum* (pp. 127–145). Routledge.

- Harms, E. (1944). The development of religious experience in children. *American Journal of Sociology*, 50(2), 112–122.
- Hashim, R. (2017). P4C in the context of Muslim education. In S. Naji & R. Hashim (Eds.), *History, theory and practice of philosophy for children: International perspectives* (pp. 170–179). Routledge.
- Hashim, R., & Alias, H. (2020). Developing high-order thinking in primary school students through Qur’anic stories and the Hikmah pedagogy of philosophical inquiry. *IJUM Journal of Educational Studies*, 8(1), 89–111. <https://doi.org/10.31436/ijes.v8i1.315>
- Haynes, J. (2007). Thinking together: Enjoying dialogue with children. In D. Hayes (Ed.), *Joyful teaching and learning in the primary school* (pp. 17–27). Routledge.
- İlhan Tunç, A. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2017(2), 71-77.
- Karabatak Yılmaz, N. (2023). Çocuklar için felsefe eğitimi programının (P4C) ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisi (Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Karadağ, E., & Demirtaş, Z. (2018). Çocuklarla felsefe yapma yöntemleri ve uygulamaları. Pegem Akademi.
- Kasapoğlu, A. (2004). Doğal dini kabiliyet. *Felsefe & Teoloji*, 4(11), 10-20. <https://doi.org/10.1302/1302-8898>
- Karakaya, Z. (2013). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 525-540.
- Kennedy, D. (2010). *Philosophical dialogue with children: Essays on theory and practice*. The Edwin Mellen Press.
- Kızıltan, Ö., & Dombaycı, M. A. (2020). Çocuk ve felsefe ilişkisi açısından dört katlı düşünme modeli. *Dört Öge*, 17, 1-23. <http://dergipark.gov.tr/dortoge>
- Koç, G., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapısalcılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kodaz, Ö., Öcal, N., & Aybek, B. (2023). Öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) Eğitiminde Yaşadıkları Sorunlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 257–301. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1312227>
- Kohan, W. O. (1999). What can philosophy and children offer each other? *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(4), 2-10. <https://doi.org/10.5840/thinking19991442>
- Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire and philosophy for children: A critical dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 37(6), 599-613. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9613-8>
- Koyuncu, E. D. (2020). Investigating the views of preschool teachers regarding philosophy with children through PwC experience (Master's thesis, Middle East Technical University, Department of Early Childhood Education).

- Köylü, M., & Oruç, C. (2017). *Çocukluk dönemi din eğitimi* (1. Basım). Nobel Yayınları.
- Kulkul, Y. (2022). İlköğretim 3. sınıf müfredatının çocuklar için felsefe (P4C) metoduna göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Lancaster-Thomas, A. (2020). How effective is Philosophy for Children in contributing to the affective engagement of pupils in the context of secondary Religious Education. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), 102–122. <https://doi.org/10.21913/jps.v4i1.1421>
- Lipman, M. (1973). Philosophy for children. Retrieved January 15, 2018, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103296.pdf>
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Journal of Metaphilosophy*, 7(1), 17–39.
- Lipman, M. (1992). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery* (A. M. Sharp & R. F. Reed, Eds.). Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Lone, J. M. (2017). *Filozof Çocuk* (G. Arıkan, Çev.). Sola Unitas Yayınları. (Orijinal eser 2012'de yayımlanmıştır).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Morin, H., Sharp, A. M., & Lipman, M. (2005). *Philosophy in the classroom* (3rd ed.). Temple University Press.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Murris, K. (2016). *The philosophy of childhood: Critical perspectives*. Routledge.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- O'Riordan, N. (2013). *Swimming against the tide: The implementation of philosophy for children in the primary classroom* (Doctoral dissertation, University of Hull).
- Onur, F. (2023). Çocuklar için hangi felsefe? P4C (Çocuklar için felsefe)'ye metafelsefi bir bakış. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 92-112. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1321623>
- Oruç, C. (2013). Erken çocukluk dönemi dini gelişim teorileri bağlamında din eğitimi. *Journal of Turkish Studies*, 8(8), 971–971. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4804>
- Oyler, J. (2016). Philosophy with children: The Lipman-Sharp approach to philosophy for children. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 1-8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_226-2

- Patton, M. Q. (2025). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed., 3. Baskı). Pegem Akademi.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.). Basic Books.
- Pihlgren, A. S. (2007). The features of Socratic seminars. Stockholm Institute of Education.
- Platon. (2015). *Devlet* (S. Eyüboğlu, Çev.). İş Bankası Kültür Yayınları.
- Saeed, A. (2015). Philosophy for children: A critical analysis of its educational implications. *Journal of Educational Thought*, 49(2), 123–139.
- Sarıkaya Tezcan, A. (2023). Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözüme becerilerine etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Splitter, L. J. (2011). Philosophy for children: A model for democratic education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 413–431.
- Stone, J. (2011). *Questioning education: A critique of philosophy for children* (Master's dissertation, Institute of Education, University of London).
- Su, M. (2022). Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitiminin dini düşünce gelişimine etkisi üzerine bir araştırma (Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Şahinkaya, A. (2024). P4C'ye Farklı Yaklaşımlar. *Temaşa Felsefe Dergisi*, 21, 6–22. <https://doi.org/10.55256/temasa.1378165>
- Taş, S. (2017). Çocuklarla felsefe uygulamalarında hikâye kullanımı. *Eğitim ve Felsefe Dergisi*, 19(2), 123–135.
- Taşdelen, F. (2014). Çocuklarla felsefe: Modern bir eğitim yaklaşımı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları*, 21(3), 45–67.
- Thornton, S., & Burgh, G. (Eds.). (2019). *Philosophical inquiry with children: The development of an inquiring society in Australia*. Routledge.
- Thwaites, J. (2005). Using philosophy for children in religious education. *British Journal of Religious Education*, 27(1), 5–18.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 271–288.
- 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, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

- Uçan, A. D. (2022). Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde ‘Çocuklar için felsefe’ yaklaşımının kullanılması. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-178. <https://doi.org/10.32955/neu.ilaf.2022.8.2.01>
- Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171–182.
- Ventista, O. M. (2019). An evaluation of the 'Philosophy for Children' programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills (Doktora tezi, Durham University).
- Vermeer, P. (2002). Meta-concepts, thinking skills and religious education. *British Journal of Religious Education*, 34(3), 333–347.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Worley, P. (2009). Philosophy in the classroom: A practical guide. *Thinking Skills and Creativity*, 4(3), 146–153.
- Wright, M., & Sherman, T. (1999). Visual learning in the classroom: Using cartoons and comics to teach. *Educational Media International*, 36(2), 145–152.
- Yazıbaşı, M. A. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin gözünden seçmeli din dersleri: Kırıkkale örneği. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(53), 149-168. <https://doi.org/10.15745/da.427455>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2022). Din eğitiminde çocuklar için felsefe (P4C): İmkânlar ve sınırlılıklar. *Din ve Bilim – Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 75-86. <https://doi.org/10.47145/dinbil.1087100>
- Zengin, B. (2019). Din eğitiminde “Çocuklar için Felsefe” yoluyla bireysel yetkinleşme: İbn Bâcce’nin mütevahhid insan modeli üzerine bir değerlendirme. *Journal of Islamic Research*, 30(3), 422-440.

EKLER

Ek.1-Görüşme Formu

Ortaokul 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Etkinliklerine Yönelik Deneyimlerinin İncelenmesi

GÖRÜŞME SORULARI

A. Kişisel Bilgiler

1. Mezun Olunan Okul/Bölüm:
2. Öğretmenlik Deneyimi (Yıl):
3. Daha önce Çocuklarla Felsefe ile ilgili bir etkinliğe katıldınız mı?

UYGULAMA ÖNCESİ GÖRÜŞME

B. Çocuklarla Felsefe Yaklaşımı ile İlgili Genel Bilgiler

1. Çocuklarla Felsefe/Çocuklar İçin Felsefe denildiğinde aklınıza neler geliyor, düşüncelerinizi öğrenebilir miyim?
2. Etkinlikleri anlayabilmeniz açısından size Çocuklarla Felsefe hakkında bilgi vererek başlamak istiyorum:

Çocuklarla felsefe, çocukların düşünsel gelişimlerini desteklemek amacıyla felsefi düşünceleri ve soruları onlarla paylaşmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu süreçte çocuklar, sorgulama, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken, varoluş, adalet, özgürlük gibi derin konular üzerinde düşünme fırsatı bulurlar. Eğitimci, çocukların meraklarını teşvik ederek, onların kendi fikirlerini oluşturmalarına ve bu fikirleri ifade etmelerine olanak tanır. Böylece, çocuklar hem kendilerini hem de çevrelerini daha iyi anlama becerisi kazanırlar. Çocuklarla Felsefe yöntemi kullanılırken materyal olarak kullanılan hikaye okunduktan sonra kısaca özetlenir ve sorular öğrencilere sorulur. Öğrenciler konu hakkında cevaplarını oluştururken yeni sorular sormalarına olanak tanınır. Sorgulama yapılırken ortaya çıkan kavramlar tahtaya yazılır. Sorgulamanın sonucunda isim vermeden ortaya çıkan ana düşünceler, kavramlar öğretmen tarafından özetlenir. Öğrencilerin dersin başından çok daha fazla soruyla dersten ayrılması sağlanır.

Bu tanımlamayı dikkate alarak Çocuklarla Felsefe ile hangi konuları ilişkilendirebilirsiniz?

C. Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının DKAB Derslerinde Kullanımı

1. Din ve felsefe arasındaki ilişki hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygularken felsefi bilgiye ihtiyacınız olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanımı ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
4. Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin ortaokul kademesinde kullanımı ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
5. Ortaokulda DKAB öğretmeni olarak görev yapan bir eğitimci olarak kendi ortamınızda Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin ders bağlamında işlenmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?
6. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, okul derslerinin öğretiminde bir yöntem olarak mı kullanılmalıdır, yoksa ayrı bir atölyede derslerden bağımsız mı olmalıdır?
7. Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımının öğrenciler üzerindeki etkileri neler olabilir?
8. Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımının öğretmenler üzerinde etkileri neler olabilir?
9. Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımının öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerine etkileri neler olabilir?
10. Çocuklarla Felsefe yaklaşımının DKAB derslerinde kullanımı konusunda karşılaşacağınız engeller neler olabilir?

UYGULAMA SONRASI GÖRÜŞME SORULARI

A. Çocuklarla Felsefe Yaklaşımı ile İlgili Genel Bilgiler

1. Bir öğretmene Çocuklarla Felsefe yaklaşımını nasıl anlatırsınız?

B. Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanımına Yönelik Görüşler

1. Uygulamadan sonra aklınızda kalan en önemli deneyim nedir?

2. DKAB derslerinde Çocuklarla Felsefe etkinliklerini uygulama deneyiminiz fikirlerinizi ve izlenimlerinizi değişikliğe uğrattı mı?
3. Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulamak sizde mesleki açıdan bir değişiklik oluşturdu mu?
4. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı konusunda daha ayrıntılı bilgi almak ister misiniz?

ÇOCUKLARLA FELSEFE ETKİNLİK PLANI

Ders Saati: 40 dk

Kavramsal Beceriler: Karar verme becerisi, Problem çözme becerisi, Eleştirel düşünme becerisi, Sorgulama becerisi, Akıl yürütme becerisi, Değerlendirme becerisi

Eğilimler: Özgün düşünme

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: Sorumlu karar verme becerisi, İletişim becerisi, İş birliği becerisi, Sosyal Farkındalık Becerisi

Değerler: Saygı, Merhamet, Hoşgörü, Duyarlılık

Ders Planı

Uyaran adı: Kabe'nin Sahibi Hikayesi

Uyaran Kaynağı: Nurdan Damla'nın 365 Günde Sevgili Peygamberim isimli kitabıdır.

Uyaran (Hikaye):

Peygamber Efendimiz(sav) henüz dünyaya gelmeden önce Mekke'nin yöneticisi, Peygamberimizin dedesi olan Abdülmuttalip'ti. Abdülmuttalip, Kabe'yi çok seviyor, onun korunması için elinden geleni yapıyordu. Kabe, dünyanın ilk ibadethanesiydi. Kabe'yi ilk peygamber olan Hz. Adem, Allah'ın emriyle inşa etmişti. Günlerden bir gün Yemen Valisi Ebrehe görkemli bir kilise yaptırdı. İnsanların ibadet etmek için Kabe'ye değil bu kiliseye gelmelerini istedi. Ancak insanlar, Ebrehe'nin gösterişli kilisesine değil, Kabe'ye gitmeye devam ettiler. Bunun üzerine Ebrehe, büyük bir öfkeye kapıldı. Ve Kabe'yi yıktırmaya karar verdi.

Başlangıç Sorusu:

Ebrehe Kabe'yi yıktırsın mı yıktırmasın mı?

Ebrehe'nin Kabe'yi yıktırmaya karar vermesi insanları onun kilisesini tercih etmesine sebep olur mu?

Ebrehe, Kabe'yi yıkmak için bir sabah ordusu ile birlikte Mekke'ye doğru yola çıktı. Ordusunda uzak ülkelerden getirttiği görkemli filler de vardı. İçlerinden en güçlüsü Mahmut isimli fildi. Ordu, Mekke'ye yaklaştığında bir grup asker önden giderek Mekkelilerin mallarına el koydu. Ebrehe'nin askerlerinin el koyduğu mallar arasında Abdülmuttalip'in iki yüz devesi de vardı. Şehre girmeden önce Ebrehe, Abdülmuttalip'i yanına çağırdı. Ve kendisinden bir şey isteyip istemediğini sordu. Abdülmuttalip, Ebrehe'nin askerlerinin el koyduğu develerini istedi. Ebrehe bu duruma çok şaşırdı: "Doğrusu ben seni büyük bir yönetici sanmıştım. Sen develerinin derdine düşmüşsün" diyerek Abdülmuttalip'e develerini iade etti. Abdülmuttalip: "Ben develerin sahibiyim. Kabe'nin sahibi ise Allah'tır. Allah Kabe'yi koruyacaktır." diyerek cevap verdi.

Ara Geçiş Sorusu:

Abdülmuttalip, Ebrehe ile savaşmak yerine neden develerini isteyerek sakin kalmayı tercih etti?

Abdülmuttalip, develerini Ebrehe'den isterken Kabe'nin korunması konusunda nasıl Allah'a güvendi?

Abdülmuttalip "Allah'ım kulun kendi malını korudu, Sen de sana ait olanı koru" diyerek dua etti. Abdülmuttalip'e sinirlenen Ebrehe, "Bana karşı koruyamaz" diyerek öfkeleni ve Kabe'yi yıkmak konusundaki kararını değiştirmed i. Abdülmuttalip, Kabe'ye giderek Mekkelilere şehri boşaltmalarını söyledi ve onlarla birlikte Mekke'yi kuşbakışı gören tepelere doğru ilerledi. Ebrehe, ordusuna hareket emri verdi. Fakat çok güvendiği Mahmut isimli fil Kabe'yi yıkmak istemedi. Bir anda ordunun üzerini bir kuş sürüsü kapladı. Ağızlarında ve pençelerinde minik taşlar olan Ebabil kuşları Ebrehe'nin ordusunun üzerine taşları fırlattı. Minicik kuşlar koca orduyu yere serdi.

Ara Geçiş Sorusu:

Abdülmuttalip, savaşmak yerine neden dua etti?

Abdülmuttalip dua ettiği halde neden halkı şehirden dağlara doğru boşalttı?

Ebrehe'nin Kabe'yi yıkma fikrine saygı duyulur mu?

Ebrehe Kabe'yi yıkmaktan vazgeçseydi olay nasıl biterdi?

Felsefi Sorular:

Kibir nedir?

Öfke nedir?

Duyarlılık nedir?

Hoşgörü nedir?

Saygı nedir?

Her davranışa saygı duyulur mu?

İnancı için kişi iyi-kötü ayrımı yapmadan istediği gibi davranabilir mi?

Güven nedir?

Kime güven duyarız?

Temel Kavram: Güven

Anahtar Kavramlar: Saygı, Merhamet, Duyarlılık, Empati, Hoşgörü, Dua

Soruşturma Kavram Haritası: Öfke, kibir, saldırganlık, saygı, duyarlılık, empati, hoşgörü

Ek.2-Milli Eğitim İzni



KOCAELİ İl Milli Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.014031

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 173950

T.C. Kimlik No: 16310907670

Adı Soyadı: ALİME YILMAZ

Araştırmanın Adı: Ortaokul 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Etkinliklerine Yönelik Deneyimlerinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: KOCAELİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: KOCAELİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Ortaokul 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Etkinliklerine Yönelik Deneyimlerinin İncelenmesi

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 08.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 08.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KOCAELİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Ek.3-Etik Kurul Kararı

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULLAR KOORDİNATÖRLÜĞÜ

PROTOKOL NO: 2024/333

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Ortaokul 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Etkinliklerine Yönelik Deneyimlerinin İncelenmesi
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	1-Yüksek Lisans Tez Çalışması 2-Nitel Araştırma
ARAŞTIRMACILAR	1-Sorumlu Araştırmacı : Alime YILMAZ 2-Tez Danışmanı : Dr. Abdülaziz YENİYOL
ETİK KURUL TÜRÜ	SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
KARAR	Etik Onay Verilmesine Karar Verildi.

TARİH
25.12.2024

Prof. Dr. İsa KARAMAN
ETİK KURULLAR KOORDİNATÖRÜ

ÖZGEÇMİŞ

Alime Yılmaz, ilköğrenimini Eskişehir'in Sivrihisar ilçesinde, ortaöğrenimini ise Ankara Hacı Bayram İmam Hatip Lisesi'nde tamamlamıştır. 1997 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden mezun olmuş ve aynı üniversitenin Pedagojik Formasyon programını başarıyla bitirmiştir.

2020 yılında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yürütülen "Erken Çocuklukta Ahlak ve Değerler Eğitimi" tezsiz yüksek lisans programını "Erken Çocukluk Döneminde Ahlaki ve Dini Gelişim Uygulama Modellerinden Gift to the Child Yaklaşımına Göre İslam İnancında Hz. İbrahim Peygamberin İncelenmesi" başlıklı tezi ile tamamlamıştır. Genç Akademisyenler Birliği Din Eğitimi Bölümü üyesidir.

Akademik ve mesleki çalışmalarında özellikle erken çocuklukta din eğitimi, değerler eğitimi, çocuklarla felsefe (P4C) ve merhamet temelli din eğitimi alanlarında uzmanlaşmıştır. Bu kapsamda, Madlen Akademi ve Maiv Akademi öğretmen sertifikaları, Genç Akademisyenler Birliği Akademik Yazı Atölyesi Sertifikası ve İslami Düşünce Enstitüsü'nün İDE Akademi Programı Sertifikası bulunmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün düzenlediği Canva Eğitimi sertifikalarına da sahiptir.

2022 yılında, P4C Akademi tarafından düzenlenen Çocuklarla Felsefe (P4C) Eğitici Eğitimi programını tamamlayarak, eğitimde felsefi düşünmeyi temel alan uygulamaları sınıf ortamında hayata geçirmiştir. Ayrıca, yapay zeka çalışmalarını din eğitimine uyarlama, çocuklar için felsefe çalışmalarına dijital içerik oluşturma ve Din Eğitimi özelinde P4C soruşturma planı hazırlama gibi çalışmaları devam etmektedir.

Akademik ve mesleki çalışmalarının yanı sıra Arapça (B2), İngilizce (B1) ve Osmanlı Türkçesi (B1) düzeyinde yabancı dil bilgisine sahiptir. Microsoft Office programları, Adobe Photoshop ve InDesign grafik tasarım yazılımlarını etkin bir şekilde kullanmaktadır. İki kızı ve bir erkek çocuğu bulunan Yılmaz, din eğitimi, değerler eğitimi, çocuklarla felsefe ve merhamet temelli din eğitimi alanlarında uzman bir akademisyen ve eğitimcidir.

TEZDEN TÜRETİLEN YAYIN VE ESERLER

Yılmaz, A. (2024). Gott mit neuen Augen sehen (Tanrı'yı yeni gözlerle görmek). *Anasay*, 8(29), 280–283. <https://doi.org/10.33404/anasay.1611492>

DİĞER YAYIN VE ESERLER

Yılmaz, A. (2024). *Albert Biesinger'in "Tanrı'yı Yeni Gözlerle Görmek" kitabının merhamet temelli din eğitimi açısından incelenmesi* [Bildiri sunumu]. I. Uluslararası Ayasofya Bilimsel Araştırmalar ve İnovasyon Kongresi, İstanbul, Türkiye. <https://www.wosconkongreleri.com>