

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DÜŞÜNMEYİ VE
SORGULAMAYI ÖĞRETMEK:
ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ**

Doktora Tezi

**Hazırlayan
Zehra Betül ŞİŞMAN**

**Danışman
Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ**

KASIM 2024, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünmeyi ve Sorgulamayı Öğretmek: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi” başlıklı “**Doktora**” tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Zehra Betül ŞİŞMAN

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Program Adı : Doktora
Tez Başlığı : Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünmeyi ve Sorgulamayı
Öğretmek: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş, b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 312 sayfalık kısmına ilişkin 22/11/2024 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı: % 5'tir.

Filtrelemeye alıntılar dâhil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 22/11/2024

Danışman: Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ

Öğrenci: Zehra Betül ŞİŞMAN

KILAVUZA UYGUNLUK

“Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünmeyi ve Sorgulamayı Öğretmek: Çocuklar için Felsefe Eğitimi” başlıklı Doktora Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Zehra Betül ŞİŞMAN

Danışman

Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ danışmanlığında **Zehra Betül ŞİŞMAN** tarafından hazırlanan “**Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünmeyi ve Sorgulamayı Öğretmek: Çocuklar için Felsefe Eğitimi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

22/11/2024

JÜRİ:

Danışman	: Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ	İmza
Üye	: Prof. Dr. Mustafa YILDIZ	İmza
Üye	: Doç. Dr. Alper KAŞKAYA	İmza
Üye	: Doç. Dr. Ersin TÜRE	İmza
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY	İmza

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /..... tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... / 2025

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Tez çalışmam için araştırmaya başlamam doktora seminer dönemine dayanmaktadır. Nasıl bir şey çalışabilirim diye araştırırken literatür taramasında “Çocuklar için Felsefe Eğitimi” ile karşılaşmak beni çok heyecanlandırmıştı ve araştırdıkça “evet bu olmalı tez konum” dedim. Danışman hocam Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ’nün bu konuyu tereddütsüz kabul etmesiyle ve olumlu yaklaşımıyla seminer ve yeterlilik dönemine denk gelen süreçte toplam 3 kurluk “Çocuklar için Felsefe Eğitimi” almamla birlikte ben kendi açımdan da “yeterince düşünmediğimi farkettim” ve eğitim aldığımız gecelerde hep “öz düzenleme” yaptığımı farkettim. Düşünmenin, sorgulamanın ve felsefenin ne kadar önemli olduğunu daha da fark ettim. Tekrar doktora başlasam ve bana bir konu seç, bul deseler yine tereddütsüz aynı konuyu seçerim.

Çocuklarla birlikte bu konuyu çalıştıkça onlardaki gelişimi görmek beni ayrıca mutlu etti. Tez çalışmamın akademiye, bu alanda çalışacaklara, program hazırlayıcılara ışık olması dileğiyle... İyi ki “Çocuklar için Felsefe”...

Zehra Betül ŞİŞMAN, Erzincan, 2024

TEŞEKKÜR

Böylesi önemli bir süreçte beni destekleyen ve yanımda olan herkese gönülden teşekkür etmek istiyorum.

Doktora eğitimimde ve tezimin en önemli süreçlerinde her zaman destekleyen, yanımda olan, ne zaman soru sorsam bıkmadan cevaplandıran, bilgisiyle, tecrübesiyle, etik yaklaşımıyla akademik hayatıma önemli katkı sağlayan, bu anlamda ve insani açıdan örnek aldığım, değerli danışman hocam Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ'ye çok teşekkür ediyorum. Doktora Tez İzlem Komitesi'nde yer alan tezime değer katan değerli hocam Doç. Dr. Alper KAŞKAYA'ya ve değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan AY'a çok teşekkür ediyorum. Tez savunma jürimde yer alan değerli hocam Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a ve değerli hocam Doç. Dr. Ersin TÜRE'ye de katkıları ve önerileri için çok teşekkür ediyorum.

Doktora tez çalışmamı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'nin SDK-2022-830 kodu ile desteklemelerinden dolayı teşekkür ediyorum.

Online eğitim aldığım ve fikirlerini aldığım değerli hocam Dr. Işıl TAŞ'a ve fikirlerini aldığım değerli hocam Dr. Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR'a ve değerli hocam Doç. Dr. Mustafa İÇEN'e çok teşekkür ediyorum. Etkinlik planlarımı hazırlarken değerli fikirleriyle görüş bildiren, öneri sunan Dr. Nida YILDIZ'a, Dr. Deniz YÜCEER'e, ayrıca son okuma ve düzeltmelerle katkı sağlayan değerli arkadaşlarım Dr. Emine ÖZLEK'e ve Türkçe öğretmeni Songül GÜVEN'e de teşekkürü borç biliyorum. Tezimin uygulama aşamasında yardımcı olan okul yönetimine ve 7. sınıfların ilgili müdür yardımcısı Mürşit ÜNALIR'a ve deney/kontrol grubundaki öğrencilere özellikle deney grubunda yer alan 7/E-F öğrencilerine çok teşekkür ediyorum.

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, her zaman beni destekleyen ve bana güvenen kıymetli anneme ve kıymetli babama çok teşekkür ediyorum. Tezimi yazarken “anne tezin ne zaman bitecek?” diye soran canım evlatlarıma ve bu süreçte yanımda olan değerli eşime çok teşekkür ediyorum.

Zehra Betül ŞİŞMAN

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DÜŞÜNMEYİ VE SORGULAMAYI ÖĞRETMEK: ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ

Zehra Betül ŞİŞMAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Doktora Tezi, Kasım 2024

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler dersinde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitimi programının uygulanmasının, 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, vatandaşlık algıları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden müdahale/deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde, nicel aşamada “Demografik Bilgi Formu”, “Cornell Eleştirel Düşünme Testi (X Düzeyi)”, “Vatandaşlık Algısı Ölçeği”, “Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır. Nitel aşamada ise, ses kayıtları, etkinlik kâğıtları, gözlem formu, yansıtıcı öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde nicel veriler için bağımlı gruplar t-testi ve Wilcoxon testi; nitel veriler için ise tematik analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerde anlamlı değişiklik göstermezken deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde, vatandaşlık algılarında (demokratik vatandaşlık) ve akademik başarılarında kayda değer gelişmeler olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra deney grubu öğrencilerinde yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve iş birliğine dayalı düşünme becerilerinde de gelişme kaydedildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Demokratik Vatandaşlık, Akademik Başarı, Sosyal Bilgiler, Çocuklar İçin Felsefe

TEACHING THINKING AND INQUIRY IN SOCIAL STUDIES: PHILOSOPHY FOR CHILDREN EDUCATION

Zehra Betül ŞİŞMAN

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

PhD Dissertation, November 2024

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İhsan ÜNLÜ

ABSTRACT

The primary purpose of this research is to determine the effect of the implementation of the Philosophy for Children (P4C) Education program in the Social Studies course on the critical thinking skills, citizenship perceptions and academic achievement of 7th grade students. In the research, intervention/experimental design was preferred among mixed methods designs. In the data collection process of the research, the "Demographic Information Form", "Cornell Critical Thinking Test (X Level)", "Citizenship Perception Scale", and "Academic Achievement Test" were used in the quantitative phase. In the qualitative phase, audio recordings, activity sheets, observation forms, reflective student diaries, and researcher diaries were used. In the analysis of research data, dependent groups t-test and Wilcoxon test were used for quantitative data; Thematic analysis and content analysis were used for qualitative data. The research results show that while there are no significant changes in the students in the control group, there are significant improvements in the critical thinking skills, perceptions of citizenship (democratic citizenship), and academic achievement of the students in the experimental group. In addition, it was determined that there was an improvement in the creative thinking, attentive thinking, and collaborative thinking skills of the experimental group students.

Keywords: Critical Thinking, Democratic Citizenship, Academic Achievement, Social Studies, Philosophy for Children

İÇİNDEKİLER

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DÜŞÜNMEYİ VE SORGULAMAYI ÖĞRETMEK: ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Felsefe.....	22
1.2. Eğitim ve Felsefe	24
1.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi.....	28
1.3.1. Çocukların Felsefe Eğitimi Almasının Felsefi ve Eğitsel Temelleri	31
1.3.2. Çocuklar için Felsefe Eğitiminde Sorgulama Topluluğu.....	38
1.3.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Dünya’da ve Türkiye’de Gelişimi	43
1.3.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Amaç.....	47

1.3.5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Aktiviteleri Uygulama Süreci	52
1.3.6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Aktivitelerin Değerlendirilmesi	57
1.3.7. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kolaylaştırıcı Rolü ile Öğretmen.....	59
1.3.8. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Soru Oluşturma.....	63
1.3.9. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kavram Öğrenme	67
1.3.10. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde İçerik	68
1.3.11. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Uyarılar	71
1.3.12. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kullanılan Yöntemler	74
1.4. Düşünme.....	77
1.4.1. Düşünme Becerileri	78
1.4.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Aktivitelerinin Becerilerle İlişkisi	80
1.4.3. Eleştirel Düşünme.....	89
1.4.3.1. Eleştirel Düşünme ve Felsefe Arasındaki İlişki	93
1.4.3.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi.....	95
1.4.3.3. Eleştirel Düşünmeyi Edinen Bireylerin Davranışları/Özellikleri.....	97
1.4.4. Felsefi Duyarlılık ve Felsefi Düşünme	99
1.5. Ortaokulda Felsefe.....	102
1.6. Sosyal Bilgiler Dersi ve Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi	103
1.6.1. Sosyal Bilgilere Felsefi Bir Yaklaşımda Dikkate Alınması Gereken Bazı Temalar	108
1.6.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Demokratik Vatandaşlık ile İlişkisi.....	112
1.7. İlgili Araştırmalar	116
1.7.1. Yurtiçi Araştırmalar	116
1.7.2. Yurt Dışı Araştırmalar	123

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni.....	132
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	136
2.3. Veri Toplama Araçları.....	139
2.3.1.Nicel Veri Toplama Araçları	139
2.3.1.1. Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi.....	139
2.3.1.2. Vatandaşlık Algısı Ölçeği.....	141
2.3.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi.....	143
2.3.1.4. Demografik Bilgi Formu	146
2.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	147
2.3.2.1. Ses Kayıtları	147
2.3.2.2. Etkinlik Kâğıtları.....	147
2.3.2.3. Yansıtıcı Öğrenci Günlüğü.....	147
2.3.2.4. Araştırmacı Günlüğü (Alan Notları)	148
2.3.2.5. Gözlem Formu.....	148
2.3.2.6. Odak Grup Görüşmesi.....	149
2.4. Araştırmanın Süreci.....	150
2.4.1. Uygulama Süreci.....	151
2.5. Verilerin Analizi.....	156
2.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	158
2.5.2.Nitel Verilerin Analizi	159
2.5.3. Karma Yöntemli Desenlerde Verilerin Analizi	162
2.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği.....	164
2.6.1. Nicel Verilerde Geçerlilik ve Güvenilirlik	164

2.6.2. Nitel Verilerde Geçerlilik ve Güvenilirlik	168
2.6.3. Karma Yöntemde Geçerlilik	171
2.7. Araştırmacının Kimliği ve Rolü	173
2.8. Araştırma Kapsamında Alınan Etik Önlemler.....	175

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Nicel Bulgular	176
3.1.1. Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Ölçeğine Ait Bulgular	176
3.1.1.1. Eleştirel Düşünme Deney ve Kontrol Grubu Ön Testine İlişkin Bulgular	176
3.1.1.2. Eleştirel Düşünme Deney Grubu Ön-Son Testine İlişkin Bulgular	177
3.1.1.3. Eleştirel Düşünme Kontrol Grubu Ön-Son Testine İlişkin Bulgular	179
3.1.1.4. Eleştirel Düşünme Deney-Kontrol Grubu Son Testine İlişkin Bulgular..	180
3.1.2. Vatandaşlık Algısı Ölçeğine Ait Bulgular	181
3.1.2.1. Vatandaşlık Algısı Deney ve Kontrol Grubu Ön Testine İlişkin Bulgular	181
3.1.2.2. Vatandaşlık Algısı Deney Grubu Ön- Son Testine İlişkin Bulgular	182
3.1.2.3. Vatandaşlık Algısı Kontrol Grubu Ön-Son Testine İlişkin Bulgular	183
3.1.2.4. Vatandaşlık Algısı Deney-Kontrol Grubu Son Testine İlişkin Bulgular..	184
3.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testine Ait Bulgular	184
3.1.3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Deney ve Kontrol Grubu Ön Testine İlişkin Bulgular	185
3.1.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Deney Grubu Ön- Son Testine İlişkin Bulgular	185
3.1.3.3. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Kontrol Grubu Ön- Son Testine İlişkin Bulgular	186

3.1.3.4. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Deney-Kontrol Grubu Son Testine İlişkin Bulgular.....	186
3.2. Nitel Bulgular	187
3.2.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı Uygulamasının Öğrencilerdeki Yansımasına İlişkin Bulgular.....	187
3.2.1.1. Eleştirel Düşünme Temasına İlişkin Bulgular.....	188
3.2.1.1.1. Sorgulama	190
3.2.1.1.2. Karşılaştırma/Sınıflandırma.....	198
3.2.1.1.3. Varsayım.....	203
3.2.1.1.4. Çıkarım Yapma.....	208
3.2.1.1.5. Gerekçelendirme.....	215
3.2.1.1.6. Açıklığa Kavuşturma	219
3.2.1.1.7. Değerlendirme	223
3.2.1.1.8. Öz Düzenleme	226
3.2.1.2. Yaratıcı Düşünme Temasına İlişkin Bulgular	228
3.2.1.2.1. Özgünlük.....	229
3.2.1.2.2. Esneklik	232
3.2.1.3. Özenli Düşünme Temasına İlişkin Bulgular	235
3.2.1.3.1. Vatandaş Olarak.....	236
3.2.1.3.2. Kişisel Olarak	239
3.2.1.4. İşbirlikli Düşünme Temasına İlişkin Bulgular	243
3.2.1.4.1. Takım Çalışması (Sorgulama Topluluğu)	244
3.2.2. Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı Etkinlikleri Hakkında Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	247
3.2.2.1. ÇİF Etkinliklerine İlişkin Deneyimler ve Tutumlar Teması	248
3.2.2.1.1. ÇİF Etkinliklerine İlişkin Tutumlar	249

3.2.2.1.2. En Çok Sevilen Etkinlik	251
3.2.2.1.3. En Az Sevilen Etkinlik	253
3.2.2.2. ÇİF Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Önemine İlişkin Öğrenci Tutumları	254
3.2.2.2.1. ÇİF Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğrenimine Etkilerine İlişkin Görüşler	255
3.2.2.2.2. Sosyal Bilgiler Dersinin ÇİF ile Yürütülmesine İlişkin Tutumlar....	258
3.2.2.3.ÇİF Etkinliklerinin Beceriler Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Tutumları	260
3.2.2.3.1. ÇİF Etkinliklerinin Sağladığı Katkılar.....	261
3.2.2.3.2. ÇİF Etkinliklerinin Katkı Sağlamadığı.....	263
3.2.2.4. Etkinliklere İlişkin Öneriler Teması.....	264

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	267
4.2. Vatandaşlık Algısına İlişkin Sonuç ve Tartışma	291
4.3. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısına İlişkin Sonuç ve Tartışma	302
4.4. Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerde Ulaşılan Diğer Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma	307
4.5. Araştırmanın Nicel ve Nitel Sonuçlarının Meta-Çıkarımı	308
4.6. Öneriler.....	310
KAYNAKÇA.....	313
EKLER.....	332
ÖZGEÇMİŞ.....	388

KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
CPI	: Sorgulama Topluluğu
ÇİF	: Çocuklar İçin Felsefe
IAPC	: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children
IPO	: Uluslararası Felsefe Olimpiyatları
İLFKP	: İstanbul Lise Felsefe Kulüpleri Platformu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development
P4C	: Philosophy for Children
PISA	: Programme for International Student Assessment
TFK	: Türkiye Felsefe Kurumu
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	: United Nations Children's Fund

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: Tartışma Sırasında Kullanılabilecek Soru Örnekleri ve Bilişsel İşlevi.....	56
Tablo 1.2: Fisher’ın Diyalog Becerileri Kontrol Listesi.....	58
Tablo 1.3: Philip Cam Soru Kadranı	65
Tablo 1.4: Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin İçerik Stratejileri	69
Tablo 1.5: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programına Yönelik Kitaplar ve İçerikleri ...	74
Tablo 1.6: Fisher’ın (2013) Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	82
Tablo 1.7: Sıradan Düşünme İle Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması.....	91
Tablo 1.8: Eleştirel Düşünmeyi Teşvik Edecek Sorular.....	97
Tablo 1.9: Lipman’a Göre Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri	98
Tablo 2.1: Deney ve Kontrol Grubu Bireylerin Sosyo-Demografik Bilgiler Tablosu .	138
Tablo 2.2: Katılımcıların Eleştirel Düşünme Testi Normallik Varsayımı Analizi	141
Tablo 2.3: Katılımcıların Vatandaşlık Algısı Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenilirlik Analizi.....	142
Tablo 2.4: Pilot Test Akademik Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları.....	145
Tablo 2.5: Etkinlik Takvimi	154
Tablo 2.6: Karma Yöntemlerde Geçerliliği Arttırma/Meşrulaştırma Stratejileri	172
Tablo 3.1: Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Deney-Kontrol Grubu T-Testi Tablosu	177
Tablo 3.2: Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Deney Grubu Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu.....	178
Tablo 3.3: Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem T-Test/Wilcoxon Tablosu.....	179
Tablo 3.4: Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Deney-Kontrol Grubu Son Test T-Testi Tablosu	180

Tablo 3.5: Vatandaşlık Algısı Deney-Kontrol Grubu T-Test Tablosu	182
Tablo 3.6: Vatandaşlık Algısı Deney Grubu Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu	182
Tablo 3.7: Vatandaşlık Algısı Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem T-Test/Wilcoxon Tablosu	183
Tablo 3.8: Vatandaşlık Algısı Deney-Kontrol Grubu T-Test Tablosu	184
Tablo 3.9: Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Deney-Kontrol Grubu T-Test Tablosu	185
Tablo 3.10: Akademik Başarı Deney Grubu Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu	185
Tablo 3.11: Akademik Başarı Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem T-Test/Wilcoxon Tablosu	186
Tablo 3.12: Akademik Başarı Deney-Kontrol Grubu T-Test Tablosu	187
Tablo 3.13: Etkinlik Haftalarında Oluşturulan Soru Dağılımı	191
Tablo 4.1: Nicel ve Nitel Verilerden Elde Edilen Bulguların Meta-Çıkarımı.....	309

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Kolaylaştırıcının Dikkat Etmesi Gereken Unsurlar	62
Şekil 1.2: Çocuklar İçin Felsefe- Sokratik Diyalog Karşılaştırması	76
Şekil 1.3: Çocukların Gelişen Beceri ve Eğilimleri	81
Şekil 2.1: Deneysel/Müdahale Deseni	133
Şekil 2.2: Araştırmanın Veri Toplama Araçlar	139
Şekil 2.3: Araştırmanın Akış Süreci.....	151
Şekil 2.4: Araştırma Soruları, Veri Toplama Aracı ve Veri Analizi.....	157
Şekil 2.5: Tümdengelimli İçerik Analizi Tema Uygulamasının Adım Modeli	160
Şekil 2.6: Araştırmanın Nitel Veri Analiz Aşamaları	161
Şekil 2.7: Nicel, Nitel ve Karma Desen Analizleri	163
Şekil 2.8: Karma Yöntem Veri Analizi Adımları	163
Şekil 2.9: Nicel Araştırma Boyutunun Geçerliliği.....	165
Şekil 2.10: Araştırmanın Nitel Boyutunun Geçerlilik ve Güvenilirliği İçin Kullanılan Strateji ve Ölçütler.....	169
Şekil 3.1: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı Uygulamasının Öğrencilerdeki Yansımalarına İlişkin Ortaya Çıkan Temalar.....	188
Şekil 3.2: Eleştirel Düşünme Teması ve Alt Temaları.....	189
Şekil 3.3: Sorgulama Alt Teması ve Kodları	190
Şekil 3.4: Etkinlik Haftalarında Oluşturulan Soru Dağılımı.....	191
Şekil 3.5: Karşılaştırma/Sınıflandırma Alt Teması ve Kodları.....	198
Şekil 3.6: Etkinlik Haftalarında Karşılaştırma/Sınıflandırma Dağılımı.....	199
Şekil 3.7: Varsayım Alt Teması ve Kodları	203
Şekil 3.8: Varsayım Alt Temasına İlişkin Kodların Dağılımı	204
Şekil 3.9: Çıkarım Yapma Alt Teması ve Kodları.....	208

Şekil 3.10: Çıkarım Yapma Alt Temasına İlişkin Dağılım.....	209
Şekil 3.11: Gerekçelendirme Alt Teması ve Kodları	215
Şekil 3.12: Gerekçelendirme Alt Teması ve Kodların Dağılımı.....	216
Şekil 3.13: Açıklığa Kavuşturma Alt Teması ve Kodu.....	219
Şekil 3.14: Açıklığa Kavuşturma Alt Teması ve Kodun Dağılımı	220
Şekil 3.15: Değerlendirme Alt Teması ve Kodları.....	223
Şekil 3.16: Değerlendirme Alt Temasının Kodlarının Dağılımı.....	224
Şekil 3.17: Öz Düzenleme Alt Teması ve Kodu	226
Şekil 3.18: Öz Düzenleme Alt Temasının Kod Dağılımı	227
Şekil 3.19: Yaratıcı Düşünme Teması ve Alt Temaları	228
Şekil 3.20: Özgünlük Alt Teması ve Kodu	229
Şekil 3.21: Özgünlük Alt Temasının Kod Dağılımı	229
Şekil 3.22: Esneklik Alt Teması ve Kodu.....	232
Şekil 3.23: Esneklik Alt Temasına İlişkin Kod ve Dağılımı.....	232
Şekil 3.24: Özenli Düşünme Teması ve Alt Teması.....	235
Şekil 3.25: Vatandaş Olarak Alt Teması ve Kodları.....	236
Şekil 3.26: Etkinlik Haftalarında Vatandaş Olarak Alt Teması ve Kodların Dağılımı	236
Şekil 3.27: Kişisel Olarak Alt Teması ve Kodları.....	239
Şekil 3.28: Etkinlik Haftalarında Kişisel Olarak Alt Temasının Kod Dağılımı	240
Şekil 3.29: İşbirlikli Düşünme Teması ve Alt Teması.....	244
Şekil 3.30: Takım Çalışması (Sorgulama Topluluğu) Alt Teması ve Kodları.....	244
Şekil 3.31: Etkinlik Haftalarında Takım Çalışması (Sorgulama Topluluğu) Alt Temasının Kodlarının Dağılımı.....	245
Şekil 3.32: ÇİF Eğitimi Programına İlişkin Oluşan Anlayışlara İlişkin Temalar	248

Şekil 3.33: ÇİF Etkinliklerine İlişkin Deneyimler ve Tutumlar Tema ve Alt Temaları	248
Şekil 3.34: ÇİF Etkinliklerine İlişkin Tutumlar Alt Teması ve Kodları	249
Şekil 3.35: En Çok Sevilen Etkinlik Alt Teması ve Kodları	251
Şekil 3.36: En Az Sevilen Etkinlik Alt Teması ve Kodları.....	253
Şekil 3.37: ÇİF Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Önemine İlişkin Tutumlar Teması ve Alt Temaları	255
Şekil 3.38: ÇİF Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğrenimine Etkileri Alt Teması ve Kodları	256
Şekil 3.39: Sosyal Bilgiler Dersinin ÇİF ile Yürütülmesine İlişkin Tutumlar Alt Teması ve Kodları	258
Şekil 3.40: ÇİF Etkinliklerinin Beceriler Üzerindeki Etkisine İlişkin Tutumlar Teması ve Alt Teması	260
Şekil 3.41: ÇİF Etkinliklerinin Sağladığı Katkılar Alt Teması ve Kodları.....	261
Şekil 3.42: ÇİF Etkinlikleri Katkı Sağlamadı Alt Teması ve Kodları	264
Şekil 3.43: Öneriler Teması ve Kodları	265

GİRİŞ

Son yüzyılda yaşanan dijital ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak eğitim sisteminde de gelişim, değişim, yenilenme zorunlu hale gelmiştir. Aynı zamanda içinde bulunduğumuz teknoloji çağında bilgiye ulaşmak zihin yormaya, düşünmeye gerek kalmadan çok kolay hale gelmiştir. Bireylerin, kolaylıkla ulaştıkları bu bilgilerin doğruluğunu tartmak, akıl yürüterek ve zihinsel bir süzgeçten geçirerek onları sorgulamak suretiyle özellikle eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları gerekliliği zorunlu hale gelmiştir.

Çocuklarımızın, gençlerimizin ezberci eğitim sisteminden kurtarılarak, düşünen, sorgulayan, çözüm üreten birey olmalarını sağlamak amacıyla düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Ancak düşünme becerilerini eğitime entegre etmeye çalışırken teknolojinin etkili ve hızlı bir şekilde ilerlemesiyle düşünmenin, insan zihni dışına çıkarılarak “yapay zekâ”ya (!) yönlendirildiği bir zaman dilimindeyiz. Oysaki düşünmek, merak etmek, sorgulamak, fikir üretmek, yeni bir şeyler keşfetmek insana özgü bir durum olup onun için ayırt edici bir beceridir. Böyle olmasaydı ne John Dewey “Nasıl Düşünürüz?” adlı kitabını yazardı ne de Martin Heidegger “Düşünmek Nedir?” adlı kitabını yazardı. Düşünmek nedir diye baktığımızda, Dewey (2022) düşünmeyi; *“yeni bir şey bulacak ya da önceden bilinen bir şeyi farklı bir ışıktaki görece biçimde araştırma yapmak, soruşturmak, düşünüp taşınmak, derinlemesine araştırmak”* olarak tanımlar ve “düşünmek sorgulamaktır” şeklinde özetler (s. 275). Türk Dil Kurumu’nun (2024) dijital sözlüğünde ise düşünmek *“Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak; muhakeme etmek”* şeklinde tanımlanmıştır. Descartes ise “Düşünüyorum, o halde varım!” cümlesi ile düşünebilmeyi, ontolojik açıdan ele alarak “düşünmek için var olmak” gerekliliğine dayandırmıştır (Descartes, 2023). Dolayısıyla varlığımızın, gerçekliğimizin, insan oluşumuzun bu en önemli özelliğinden yola çıkan Çotuksöken (2018), felsefe ve düşünmeyi birlikte ele almış; felsefeyi, “insanı insan yapan en önemli düşünme etkinliği” olarak tanımlamıştır (s. 45). Felsefe, insanda düşüncenin gelişimiyle ortaya çıkan bir bilgi çeşidi olup “düşünmeyi öğreten bir sanat”tır (Çüçen, 2021, ss. 43-44). Çotuksöken’in (2018) ve Çüçen’in (2021) ifadelerinden yola çıkarak felsefe ile doğru, iyi, bizi diğer canlılardan ayırıp insan yapan düşünmeyi öğrenmiş olacağımız söylenebilir. Dolayısıyla 21. yüzyıl eğitimi tartışmalarında en fazla konuşulan

şey; düşünme yaklaşımlarını öğretme, felsefi bakış açısı ve felsefi anlayış üzerinde durmadır (Higgins, 2015). Görüldüğü üzere düşünme-felsefe-eğitim birbiriyle ilişkili ve iç içedir, dolayısıyla felsefe ile düşünmeyi öğrenerek/öğreterek 21. yüzyıl becerileri ve yetkinlikleri ile donatılmış gerçek manada “eğitilmiş insan” hedefine ulaşılacağı söylenebilir. Yüzyıllardır ezbere dayalı yöntem yerine düşünme becerilerinin öğretilmesine ya da düşünme becerileri eğitime ve bunun da tartışma yöntemi ile yapılmasına John Locke, İbn-i Haldun, John Dewey ve benzeri ekolden gelen filozoflar, düşünürler vurgu yapmaktadır. Eğitim alanında birçok düşünme becerilerini geliştirme programları vardır. İyi bir eğitim programının öğrencilere kazandırdığı en önemli şey ise düşünme yetisidir (Gelen, 2011). Düşünme becerilerine yönelik literatürde sıkça kullanılan eğitim programları aşağıda verilmiştir (Tok ve Sevinç, 2010, Taş, 2017; Kaya, 2015):

- *Edward De Bono'nun Düşünme Eğitimi Programı* (Cognitive Research Trust (CORT))
- *Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı* (TIEP- The Instrumental Enrichment Program)
- *Somerset Düşünme Becerileri Dersi* (The Somerset Thinking Skills Course)
- *Soi (Structure of Intellect Program) Zihnin Yapısı Programı* (Guilford Modeli)
- *Sternberg Başarılı Zekâ Kuramı*
- *Fen Eğitimi Yoluyla Bilişsel Hızlandırma* (Cognitive Acceleration through Science Education) (CASE)
- *THINK (Strategic Reasoning Program) Stratejik Muhakeme Programı*
- *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı* (Philosophy For Children- P4C)

Bu tez araştırması kapsamında da “Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı (P4C- ÇİF) hakkında bilgilendirme, bu programın sosyal bilgiler dersiyle entegre edilmesi ve öğrencilerdeki gelişim ve değişime etkileri üzerine literatür çerçevesinde sunum yapılacaktır.

Lipman (2003), felsefe olmadan düşünmenin, eleştirel düşünmenin olmayacağını ve felsefe aracılığıyla çocukların düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini ifade eder. Bu sebeple Lipman, özel olarak yazılmış bir müfredat ile yapılacak erken müdahalenin, çocukların merakını ve entelektüel sorgulama isteğini arttıracak ve felsefi düşüncelerini güçlendireceği düşüncesinden hareketle ilk olarak 1969 yılında “Harry Stottlemeier” ın Keşfi” adlı bir öykü hazırlar. Daha sonra 1974 yılında Ann Margaret Sharp ile birlikte Montclair Eyalet Üniversitesi’nde (ABD) Çocuklar için Felsefenin İlerlemesi Enstitüsü’nü (IAPC) kurar (Murriss, 2008, s.668; Kennedy, 1999). P4C’nin 4C si anlam olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, birlikte çalışma (iş birlikli) ve özenli (ilgili) düşünmeyi içerir aynı zamanda “C” bugün her yaştan toplulukla yapılan felsefe eğitimini/yapmayı ifade etmektedir (Şahinkaya, 2024). Tepe (2015), Türkiye’de “Çocuklar için Felsefe” nin ÇİF olarak adlandırılmasının uygun olacağını belirtir. UNESCO tarafından desteklenen ÇİF eğitimi, başta Avrupa ve Amerika olmak üzere, İran, İsrail gibi Ortadoğu ülkelerinde, bazı Afrika ülkelerinde, Uzak Doğu ülkeleri ve Avustralya’da hem düşünme becerileri eğitimi hem matematik, dil, din, sosyal bilgiler, fen bilimleri gibi derslerde hem de vatandaşlık-demokrasi eğitimi amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise 1992 yılında Türkiye Felsefe Kurumu “Çocuklar İçin Felsefe Birimi” ni kurmuştur. TFK’nın önerisiyle 2006 yılında MEB, “Düşünme Eğitimi” adıyla seçmeli ders olarak 6-8. sınıfların müfredat programlarına eklemiştir (Çotuksöken, 2015). Ancak “Düşünme Eğitimi” dersinin; seçmeli olması, bu konuda eğitilmiş öğretmenlerin olmaması, ön yargılar, çekinceler ve sair sebeplerle bir nevi askıda kaldığı söylenebilir. Bununla birlikte son on yılda Türkiye’de ÇİF’in bilinirliği artmaya başladığı, son bir kaç yılda ise yayınlarda, okullarda, projelerde, çeşitli öğretmen eğitimlerinde adının biraz daha duyulmaya başladığı görülmektedir.

Çocuklar için Felsefenin dünya çapında yaygınlaşmasının ve popülerleşmesinin, 21. yüzyılla birlikte toplumlarının şekillenmesinde oluşturduğu etkiden kaynaklandığı söylenebilir. Geleceğin dünyasında yaşayacaklar için nöro-bilim, yapay zekâ ve moleküler biyoloji alanındaki gelişmeler; farklı sorunları, problemleri de beraberinde getirecektir. Bugünün çocuklarının yarının “eleştirel, özenli ve iş birlikli düşünürleri” olmalarını sağlayarak onları geleceğin dünyasına donanımlı hale getirmek ÇİF eğitim programının en önemli amacıdır (Nuyan &Yenisoy Şahin, 2023). Çocuklar için Felsefe Eğitimi, çocukların akıl yürütme, eleştirel ve bağımsız (felsefi) düşünme, kişisel gelişim,

dil, konuşma, tartışma becerilerini geliştirmenin yanı sıra onları düşünen sorumlu birer yurttaş olarak yetiştirmeyi de hedeflemektedir (Tepe, 2015). ÇİF; öğrenciyi merkeze alan, iş birliği ve sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamı sağlar. Bu eğitim ile çeşitli sorunlar tartışılırken çocukların; eleştirel düşünceleri, sosyal ve duygusal öğrenmeleri desteklenir ve demokratik bir iletişim ortamında daha açık fikirli olmalarına katkı sağlanır (Splitter & Sharp, 1995). Öğrencilerin dünyayı anlamalarına, önemsemelerine ve eleştirel düşüncelerinin gelişimine yardımcı olmayı amaçlayan sosyal bilgiler eğitiminin (Parker, 2015), bu anlamda Çocuklar için Felsefe Eğitimi ile benzer amaçları taşıdığı söylenebilir. ÇİF, çocukları eleştirel düşünürler olarak ve başkalarıyla nasıl diyalog kuracaklarını bilecek şekilde yetiştirmek amacıyla oluşturulmuştur ki bunlar aynı zamanda demokratik vatandaşlardan beklenen ayırt edici özelliklerdir. ÇİF eğitimi ile; başkalarını dinlemek, eşitliği deneyimlemek, tartışmalarda söylenene dayalı fikirler oluşturmak, yeni argümanlar karşısında düşünceleri değiştirmek, kişinin kendi inançlarıyla çelişen görüşleri dikkate almak, anlamı birlikte inşa etmek, tartışma yerine diyaloga girmek, fikir aramak, başkalarına konuşma şansı vermek, sorgulama topluluğundaki katılımcılara saygı duymak vb. demokratik yaşamda ihtiyaç duyulan sosyal tutum ve davranışların geliştirilmesi sağlanır (Michaud, 2020).

Problem Durumu

Günümüzdeki eğitim sistemi ile öğrencilerin, yalnızca akademik bilgi açısından yeterli olmaları değil aynı zamanda eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileriyle birlikte işbirliği içerisinde birbirlerine karşı özenli davranma gibi sosyal becerilere sahip ve sorumlu, demokratik vatandaşlar olmaları da beklenmektedir. Bu doğrultuda “21. Yüzyıl Becerileri” belirlenerek öğrenenlerin, iletişim becerisi güçlü, işbirliği içerisinde düşünen, üst düzey düşünme becerilerine sahip etkili, aktif, sorumlu, demokratik ve küresel vatandaş olarak yetişmesi sağlanarak ileriki dönemde iş dünyasına donanımlı yetişkin olarak katılmaları hedeflenmektedir. İnsanların kendilerine aktarılan bilgileri süzgeçten geçirmeleri, iyi düşünceleri ve sorgulamaları ön planda olduğundan eğitim alanında “bilgi aktarma yerine düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme gibi becerileri geliştirmeye ve yaşam boyu öğrenmeye ağırlık verilmektedir. Böylece bireylerde çok yönlü düşünme, sorgulama gibi becerileri geliştirme önem kazanmaktadır.” (Güneş, 2016, s. 189).

Eğitim tarihinde paradigma kayması sonucu, eğitimde “öğrenme” yerine “düşünme” hedeflenerek “eğitim” yeniden tasarlanmıştır (Lipman, 1988b, s. 141). Eğitim paradigması içerisinde düşünme ve düşünme becerilerinin eğitimde yer alması fikri, yalnızca günümüze özgü değil çok önceden beri filozofların da eserlerinde yer almaktadır. Örneğin, Kant'ın (2013), “Eğitim Üzerine” adlı kitabında düşünme eğitiminin önemine dikkat çektiği görülmektedir. Tabii buradaki düşünme eğitiminin zihin/felsefe eğitimini kastettiği anlaşılabilir. Filozof kitapta, zihin eğitimi yapılarak çocukların çıkarım yapmasının, muhakeme etmeyi öğrenmesinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Çocukların eğitimle sadece “alıştırılması-uyallaştırılması”nın yeterli olmadığını, onların düşünmeyi öğrenmesinin daha önemli olduğunu şöyle ifade eder: *“Düşünmeyi öğrenerek insan keyfi-gelişigüzel değil, sabit-değişmez ilkelere göre hareket etmeyi öğrenmeye başlar.”* (Kant, 2013, s. 45). Montaigne (2011), ezbere bilinen bir şeyin bilmek olmadığını, bu tür bilginin sadece belleğimize emanet edildiğini ifade eder. İnsanın, kendisinde olan bilgiyi hiçbir kaynağa, kişiye başvurmadan istediği gibi kullanmasına vurgu yaparak zihnini kullanmasının, düşünce geliştirmesinin önemine dikkat çektiği ifade edilebilir. Montaigne, “çocuklarımıza önce kendi iç dünyalarına bakmayı öğretmeliyiz”, çocuğa; kendini tanımayı, aklını kullanabilmeyi, daha iyi ve cesur olmayı öğrettikten sonra bilimle ilgili dersleri öğretmemiz gerektiğini ifade eder (2011, s. 138). Dewey (2022) ise, çocukların okulda ezberleme, dolayısıyla tek yönlü sözel çağrışım ilişkileri kurma yönünde teşvik edildiğini, ancak esnek ve farklı ilişkiler kurmaya yönelik olarak eğitilmediklerini ifade eder. Çocuklara; geleceği düşünmesini, öngöründe bulunmaya çalışmasını, yeni sorular sormasını, yeni girişimler sunmasını gerektirecek eğitimin verilmediğini, oysa düşüncenin, uyandırılması ve onu yönlendiren nedenlerin düzenlenmesi ile eğitilebilir olduğunu savunur (Dewey, 2022, s. 68). Montaigne, “kendi başına bir şey yapma özgürlüğünü vermemekle çocukları korkak bir köle kişiliğine sokuyoruz. İyi konuşma ve dilbilgisi üstüne öğrencisinin ne düşündüğünü hangi öğretmen sormuştur?” (2011, s. 22) diyerek, bir konu hakkında öğretim yapılırken çocuğa sadece bilginin ezberletildiğini, ancak onunla ilgili düşünceleri hakkında soru sorulmadığını ifade etmeye çalışmıştır. Bu noktada Çocuklar için Felsefe Eğitiminde çocukların sürekli maruz kaldıkları “neden” ve “ne düşünüyorsun” soruları oldukça önemlidir.

"Düşünen çocuk öğrenen çocuktur." fikrinden hareketle çocuklar, erken yaşlardan itibaren karmaşık düşünme biçimleriyle basit ve yaratıcı olmak koşuluyla tanışmalıdır. Çocukların potansiyellerini fark etmeleri ve bilişsel karmaşadan kaçınmaları için düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirmeleri gerekir. Onlara yardım etmenin bir yolu, belirli bir düşünme becerileri programı sunmak, bir diğeri ise müfredata düşünme eğitimi yerleştirmektir. Çocuklar bilgiyi çeşitli şekillerde düzenlemelerinden dolayı zekânın farklı yönlerinin bir düşünme müfredatı yoluyla geliştirilmesi gerekir (Fisher, 1995, s.14). İdeal bir okul, çocukların dünyada yetkin, kendine güvenen, düşünceli, etik ve makul insanlar olarak hareket etmeyi öğrenmelerine, tatmin edici ve üretken bir şekilde yaşayabilmeleri için hayatlarının tüm yönleri hakkında iyi kararlar verebilmelerine yardımcı olur. Bu yetkinliklerin geliştirilmesinin ön koşulu ise düşünme yeteneğine sahip olmalarıdır. Çocukların dünyada düşünür olarak hareket etmeleri gerekir. *"Nasıl iyi bir arkadaş olunacağını, yeniden gruplandırma ile 2 basamaklı çıkarmayı nasıl yapacaklarını, küresel ısınmayı nasıl ele alacaklarını düşünmeleri gerekiyor"*. Aristoteles, insanları diğer canlılardan ayıran şeyin düşünme ve bilgelik edinme kapasiteleri olduğunu savunur. O halde bu çocuklara düşünmeyi öğretmek okulların temel işi olmalı ve okullarımızda bir düşünce kültürü geliştirmemiz gereklidir. Ayrıca, çocuklara düşünmeyi öğretirsek bu, daha iyi öğrenmeyi sağlayacaktır (Hinton & Chesters, 2013, s. 269).

Çocukluk dönemindeki düşünce unsuru harekete geçirildiğinde ise ergenlik ve ileriki dönemlerde daha yüksek refleksiyon gücü ortaya çıkma olasılığı vardır (Dewey, 2022, s. 99). Okullarda eğitim-öğretimi gerçekleştirirken öğrenme nasıl düşünsel bir değere dönüştürülebilir buna bakılmalıdır. Nitekim ders kitabı ve öğretmen tarafından anlatılan konunun, "marketten alınıp tüketilecek hazır bir gıda gibi görülmek yerine refleksif bir soruşturmanın malzemesi haline nasıl getirilebileceği" sorusu sorulmalıdır (Dewey, 2022, s. 267).

Gökalp (2018, s. 82) doğru düşünme için zihin eğitiminin gerekli olduğunu ifade eder. Bu zihin eğitiminin, felsefi bir eğitim ile gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Nitekim insanın felsefi bir eğitimle; "bağlantılı düşünme"yi, "doğru düşünme"yi öğrenerek sağlıklı bir zihin yapısı kazanabileceğini belirten İyi (2018, s. 246), bilgi olanla bilgi olmayanı ayırt edebileceğini, hayal gücünün sınırsızlığında kaybolmaktan kendini kurtarabileceğini; eylemlerinde, duygulanımların etkisinde kalmamayı başarabileceğini

ifade eder. Bunun yanı sıra felsefe eğitimi ile insan; tutarlı olma, sorgulama ve çok boyutlu düşünme alışkanlığı edinir (Gökalp, 2018, s. 84).

Ebeveynlerin okuldan çocuklarının “akıl yürütme” konusunda eğitmesini talep etmemelerini endişe verici bulan Lipman (1978, s. 257), “Çıkarımların yapılmasına, inançların gerekçelerinin zikredilmesine, kanıt arayışına, kavramların oluşumuna neden özen gösterilmemektedir?” şeklinde soru sorar ve bunun cevabının, “Akıl yürütmenin (mantık biçiminde) çocuklara kendi başına öğretilmeyeceği ya da öğretilmemesi gerektiği şeklindeki yaygın düşüncede” yattığını dile getirir. Yine çocuklar için vücut gelişimini desteklediği bilinen beden eğitimi dersine dünyanın her yerinde müfredata alındığını belirten Lipman (2003), çocukların okuryazarlık haklarına da sahip olduklarını ve onlara bu yönde eğitim verildiğini ancak düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi için bir çaba harcanmadığını ifade eder ve düşünme eğitiminin önemini şöyle ifade eder:

“Oysaki çocuklar düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi hakkına da sahiptirler. Çocukların, potansiyellerini modern toplumsal yaşamın gerekleriyle daha yakından ilişkilendirebilmeleri için yüksek standartlarda performans gösterme hakları vardır. İnsan kasları nasıl çalıştırılmazsa, birey giderek zayıflar ve öz bakımını yapamaz hale gelirse düşünme yetenekleri gelişmezse özdenetim, öz düzeltme, öz eleştiri gibi kişisel ihtiyaç duyduğu becerileri gerçekleştiremez.”

Sokrates’in felsefe sayesinde en iyi şekilde düşünmenin gerçekleştiği iddiasından etkilenen Lipman (2014), çocukları felsefeyle eğitmenin, onları doğru düşünmeye teşvik edeceğini dolayısıyla felsefi faaliyetin hayatın merkezinde olması gerektiğini ifade etmektedir (s. 9). Lipman (2003, s. 197), okullarda geliştirilmesi gereken en önemli düşünme boyutlarını “eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme” şeklinde belirlemiştir. Kohan (2014), Lipman’ın çocukların eğitimine felsefeyi bir araç olarak dâhil etmesinin gerekçesini “daha eleştirel, makul, demokratik, hoşgörülü, sağduyulu insanların oluşumunu” sağlamak olarak açıklar. Buna göre, Lipman’ın amacının eleştirel düşünme becerisi gelişmiş demokratik vatandaşlar yetiştirmek olduğu söylenebilir. Yine Kohan (2014, s. 19); çocukları eğitmek, onları demokratik yetişkinlere, sorumlu vatandaşlara dönüştürmek için felsefenin okullarda yer alması gerektiğini ifade eder. Çocuklar için felsefede çocuklar, anlamlı-bağlamsal düşünmeyi öğrenir, öngöründe bulunmaya çalışır, yeni sorular sormaya teşvik edilir, düşüncelerinin uyandırılması konusunda onlara yardımcı olunur. Nitekim çocukların; söylediklerini gerekçelendirmesi, neden böyle

düşündüğünü ifade etmesi sağlanır, fakat ne düşünmesi gerektiği çocuğa söylenmez. Şöyle ki düşünme eğitimi, doğru düşüncenin ne olduğunun değil, doğru düşünebilme yetilerinin öğretildiği aktif bir eğitimidir (Taşdelen, 2012, s. 24).

Kizel (2016), Lipman (1973)'ın, okulları mevcut dört nedenden dolayı eksik bulunduğunu şöyle açıklar: Çocuğu zihinsel olarak etkilemez, ona entelektüel olmayan şeyler aşılır, sistem tarafından hazırlanmış kendisine hazır verilen sorunlarla başa çıkmak için uğraştırır, çocuğun kendi entelektüel yeteneklerini söndürür ve çocuğun doğal dürtüsünün önemli bir parçası olan merakını yok eder. Çocuklar için Felsefe bu nedenle çocuklara; düşünme, kendi kararını verebilme noktasında bir anlam arayışı sağlamak için tasarlanmıştır ki bu, “arama pedagojisi” olarak da adlandırılır.

Haynes (2017, s. 142), ÇİF'i okul müfredatına dâhil etmek için bazı önemli sebepleri şöyle sıralar:

- Eğitimcilerin, sosyal psikologların, eğitim ve çocukluk felsefecilerinin güçlü bir çalışmasına dayanan ikna edici bir teorik, pedagojik ve felsefi temele sahiptir.
- Tutarlı ve sürekli bir şekilde uygulandığında, öğrenme üzerinde (özellikle üst düzey düşünme) birçok olumlu ve kalıcı etkiye sahip olduğunu gösteren çok sayıda araştırma kanıtı vardır.
- Öğretmenler tarafından verilen özel nedenler arasında zekânın “büyümesi”, özgüvenin artması, akademik başarı üzerindeki etkisi ve okuldaki davranışların iyileştirilmesi yer alır. Öğretmenler ve çocuklar tarafından verilen diğer nedenler arasında oluşturduğu boşluk hissi, özgürlük ve sakinlik, düşüncenin ciddiye alınmasının verdiği tatmin, güven ve keyif sağlaması da sayılabilir.

Ayrıca binlerce öğrenci üzerinde yapılan çalışmaların, felsefe eğitimi alan çocukların muhakeme yeterliliğinde, okuduğunu anlamada önemli ölçüde gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Yine çocukların kendileri ve ebeveynleri açısından felsefeye sıcak bakmaları da aynı derecede güven verici olmuştur. Bunlar, felsefenin kademeli olarak okul müfredatının bir parçası olmasını gerektiren nedenlerden bazılarıdır (Lipman (1988b, s. 185). İoanna Kuçuradi (2015), felsefenin okullarda yer almasının önemine ilişkin 2007 Dünya Felsefe Günü dolayısıyla verdiği röportajda “ilk ve orta öğretimde felsefeyi dört yıl boyunca birer ders verin, 20 yıl sonra çok farklı- olumlu anlamda farklı-

bir Türkiye görürsünüz” diyerek eğitimde en temel ihtiyacın, bağlantılı düşünme ve bilgisel ihtiyaç olduğunu belirtir.

Bir kişinin neden çocuklarla felsefe yapması gerektiği veya neden okullarda felsefeyi tanıtması gerektiği sorusuna Kohan (2014, ss. 83-84) şu şekilde cevap verir:

- Vatandaşlık (veya demokrasi veya başka herhangi bir politik kavram) eğitimine katkı olarak;
- İşgücü piyasasına daha akıllı bir şekilde uyum sağlayabilecek insanları biçimlendirmenin bir yolu olarak;
- Kendi içinde zevkli olan, rasyonelleştirmeye veya haklı çıkarmaya mecbur olmayan bir şey olarak

Okulların felsefi düşünme eğitimiyle, çocukların düşünme yeteneklerini geliştirmesi gerektiği filozofların görüşleriyle de desteklenmektedir. Felsefi düşünmeyi edinen bireyin felsefi tutuma sahip olduğu, bunun ona çok boyutlu düşünmeyi sağladığı ve dolayısıyla felsefi düşünmenin insan hayatında bu kadar önemli olduğu açıktır. Bu sebeple çocukların okullarda pratik yapabilmesi için K-12 dediğimiz tüm okul seviyelerinde bunun düşünme eğitimi programlarından biri olan “çocuklar için felsefe eğitimi” ile verilmesinin yerinde ve gerekli olduğu söylenebilir. Çocukların kendi kendine düşünebilmesi, kendi sorularını sorup anlam aramalarına yardımcı olması amacıyla da okullarda yer alması gerektiği ifade edilebilir.

Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi’ne (NCSS) göre Sosyal bilgilerin temel amacı, gençlerin kültürel açıdan çeşitli, demokratik bir toplumda ve birbirine bağımlı bir dünyada kamu yararına bilgilenmelerine ve mantıklı kararlar verme becerisini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.” (Parker, 2014). Sosyal Bilgiler derslerinde yapılan etkinliklerin, öğrencilere faydalı, ihtiyaçlarını karşılayan, dünyayı keşfetmelerini sağlayan, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini sağlayan, akran ilişkilerinin gelişimini arttıran, öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri ortam sağlaması gerekir (Aydemir, 2024). Ancak yapılan araştırmalar göstermektedir ki sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici, kendini ifade etme imkânı sağlayacak yeterli etkinlikler yapılmamaktadır. Örneğin, Coşkun & Gelbal (2024), “öğretmen ve öğrenci gözünden sınıflarda üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ve belirlenmesi” adlı sosyal bilgiler ve diğer branş öğretmenlerinin de

dahil olduğu çalışmada, öğretmenlerin, “öğretmen merkezli” olarak ders işlediklerini, kendilerini bilginin aktarıcısı rolünde gördüklerini, sınıfta yapılan etkinliklere ilişkin sonuçları kendilerinin açıkladığını, doğal olarak da öğrencilerin düşünmelerine izin vermediklerini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrencileri düşünmeye sevk edecek etkinlikler yaptıklarını söyleyerek çelişkili ifadelerde bulundukları belirlenen araştırma, aslında öğretmenlerin de düşünme becerilerini geliştiren yöntem ve teknikleri tam anlamıyla bilmediklerini göstermektedir. Dolayısıyla buradan hareketle öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirici etkinlikleri, yöntem ve teknikleri kullanmadıkları çıkarımı yapılabilir. Yine Coşkun & Gelbal (2024); öğretmenlerin, öğrencilerin derste soru oluşturmalarına, sorulan soruların değerlendirilmesine ve akranlarının sorularının yanıtlanmasına yönelik çalışmalar yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenci görüşlerinden elde ettikleri bulgu sonuçlarına göre öğrenciler öğretmenlerinin sorgulamaya yönelik ve işbirliği içerisinde çalışmalar yaptırmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, öğrencilerin uygun öğretim etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme araçlarıyla düşünme becerilerinin geliştirilmesi, daha verimli hale getirilmesi gerektiğine dair önerilerde bulunmuşlardır. Gönenç & Açıkalın (2017) ise sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin, öğrencilerin derse ilgisini arttıracak etkinlikler yapmadığını, kendilerini geliştirmediğini, materyal kullanmadığını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin ise dersi sevmediğini, öğrencilerin kelime dağarcığının düşük olduğunu, güncel olayları takip etmediklerini, öğrendikleri bilgileri günlük hayatta uygulayamadıklarını, ezber yaptıklarını, araştırma yapmadıklarını, yaratıcılıklarını kullanmadıklarını, olaylar arasında geçmişle günümüz arasında bağ kuramadıklarını ve yorumlama becerilerinin zayıf olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçlar da doğal olarak öğrenciyi pasifleştiren öğretmen merkezli ders anlatımının, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişiminde yetersizliklere yol açtığını göstermektedir. Buna göre öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminin düz anlatım, soru-cevap gibi tekniklerle değil “Çocuklar için Felsefe Eğitimi” gibi pedagojik yaklaşımları içeren etkili bir sosyal bilgiler öğretimi ile sağlanabileceği söylenebilir. Tonga (2017) ve Koçoğlu & Egüz (2019) çalışmalarında, 2005’ten beri yapılandırmacı yaklaşıma uygun program değişikliği yapılmasına rağmen sosyal bilgiler dersinin eğitimi-öğretimi ile ilgili sorunlar yaşandığı ve dolayısıyla öğrencilerden istenilen verimin alınamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çözüm önerisi olarak örneğin Koçoğlu &

Egüz (2019), sosyal bilgiler eğitiminde yaşanan sorunlara “yaparak-yaşayarak öğrenmenin temele alınması”, “çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması” gerektiğini öne sürmüşlerdir. Doğanay & Yağcı (2011) ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine dair yaşadıkları sorunlar arasında; öğrencilerin birbirlerinin görüşleriyle alay etmesi, öğrencilerin çeşitli olaylar karşısında yanlış davranışları, onlara uygun ortam ve imkân sağlanamaması gibi problemlere işaret etmişlerdir. Doğanay & Yağcı (2011), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için demokratik bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyulduğunu, öğretmen merkezli eğitimle bunun başarılamayacağını belirterek öğrencilere, demokratik bir sınıf iklimi hazırlanması yönünde çözüm önerisi sunmuşlardır. Yapılan çözüm önerileri dikkate alındığında yaparak-yaşayarak öğrenmeye uygun olan “Çocuklar için Felsefe Eğitimi”nin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek diyalog, tartışma, düşünce deneyleri, beyin fırtınası, yaratıcı drama gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanımına imkân sağlayıcı, aynı zamanda herkesin fikrini saygı çerçevesinde rahatlıkla ifade etmesini kolaylaştırıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Sosyal Bilgiler derslerinin konuları ve kazanımları ile dersin öğretim programlarında belirtilen temel beceriler ve değerler, çocuklarla felsefe yapmak için zengin içeriğe sahiptir. Çocuklar için felsefe, çocukları hem aktif ve etkin öğrenmenin içine sokan hem de onların sonraki öğrenmelerinin önünü açan bir çalışmadır (Özdemir, 2021). Yukarıda girişte bahsedildiği üzere “Düşünme Eğitimi Dersi” 2006 yılında müfredata seçmeli ders olarak eklenmiştir ancak okullarda bu dersin neredeyse verilmediği de bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde çocuklar için felsefe eğitiminin; felsefe, diyalog ve sorgulama aracılığıyla öğrencilerin felsefi soru üretmek, düşünerek, sorgulayarak, akıl yürüterek, mantıklı çıkarımlar yaparak kendilerini özgürce ifade etmelerine, birbirlerine saygılı olmalarına, dünyayı ve kendilerini keşfetmelerine yardımcı olması açısından önemli derecede destek sağlayacağı rahatlıkla söylenebilir.

Japonya'da yayınlanan sosyal bilgiler müfredatı yönergeleri 2020'de önemli ölçüde değişmiştir. Sosyal bilgiler hakkında soru üretme, araştırma ve sorgulama konuları, sosyal sorunları analiz etme, felsefi ve müzakereci diyaloga girme gibi tartışma sürecinin yapılacağı belirtilir. Amerika Birleşik Devletleri'nde de benzer bir dönüşümle Kolej, Kariyer ve Sivil Yaşam (C3) Sosyal Bilimler Eyalet Standartları Çerçevesinin

(2013) tanıtılmasıyla birlikte NCSS, Amerika Birleşik Devletleri'nde K12 sosyal bilgiler eğitimine yeni bir yön vermiştir. Kayda değer değişiklikler arasında sorgulama, bilinçli eylemde bulunma ve müzakereci diyalog ve sivil söylem üzerinde bir vurgu yer almaktadır (Makaiau & Tanaka, 2018, s. 32). Türkiye’de ise 21. yüzyıl öğrenci profilini belirlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı 2011 yılında yaptığı çalışma sonucu bir rapor sunmuştur. Bu raporda tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerilerine de yer verilmiştir. Çözüm önerilerinde yer alan, “Felsefi tutum tüm derslere yaygınlaştırılmalı. Felsefi tutum, sorgulayıcı anlayış, eleştirel bakış, diğer derslere de uyarlanmalıdır (MEB, 2011) maddesi oldukça dikkat çekicidir. MEB ayrıca 2018’de ders programlarında değişiklikler yapmış ve bu değişikliklerle üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi vurgusu artmıştır. Ancak kazanımlarda yeterli düzeyde etkisi görülmemiştir. Ayrıca 2023 yılında MEB, UNICEF’in desteğiyle akademisyenlerin ve öğretmenlerin katılımı ile “K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Kılavuzu”nu hazırlamıştır. Bu kılavuzda çocukların ve gençlerin, 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları için yapılması gerekenlere yer verilmiştir. Kılavuzda, tüm sınıf ve ders alanlarında öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerine sahip, sorgulayan, düşünen bunun yanı sıra sosyal-duygusal-kişisel becerilerinin de geliştirilerek işbirlikli hareket eden, iletişimi güçlü bireyler olarak yetişmeleri sağlanarak hayata katılmaları hedeflenmiştir. Özellikle sosyal bilimler alanında lise kısmı için söz konusu olan felsefe grubu alanına yönelik belirlenen beceriler ise felsefi düşünen, felsefi sorgulama yapabilen, muhakeme becerisi gelişmiş, felsefi düşünce ortaya koyabilen bireyler yetiştirilmesine yöneliktir (MEB, 2023). Doğan vd. (2023), uluslararası Sosyal Bilgiler öğretim programı olarak kabul gören NCSS’nin de (2013), sosyal bilgiler dersinin öğrencilere demokratik değerleri kazandırmayı amaçladığını, bunun yanı sıra “bilgiyi kullanma, sorgulama, karar verme ve problem çözme becerilerini” geliştirmeyi hedeflediğini belirtir. Bu sebeple hazırlanan K12 Beceriler Çerçevesi Kılavuzundaki felsefe grubu alan becerilerinde yer alan mantıksal muhakeme, felsefi sorgulama düşünme becerileriyle de uyuştuğunu ifade eder. MEB tarafından 2024 yılında akademisyenler ve öğretmenler aracılığıyla hazırlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” içerisinde de sorgulama, üst düzey düşünme becerilerine vurgu yapıldığı, bu becerilerin ders programlarının içerisinde verilmesinin önem kazandığı görülmektedir. Böylelikle dersin içeriğinde yer alan kazanımların derinlemesine, anlamlı öğrenilmesi sağlanmış olur (Dilekli, 2019). MEB’in 2011, 2018, 2023 ve 2024

yıllarındaki çalışmaları ve önerileri doğrultusunda üst düzey düşünme becerilerin, demokratik değerler (vatandaşlık boyutu), felsefi tutum ve felsefi sorgulama ediminin öğrencilere ancak düşünme eğitimi programlarından “Çocuklar İçin Felsefe” eğitimi ile ortaokulda özellikle sosyal bilgiler dersi ile birlikte entegre edilerek kazandırılabilceğı söylenebilir.

Eleştirel düşünme, sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitiminin temel beceri alanıdır (Özensoy, 2012). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin; demokratik değerleri içselleştirmesi, insan haklarına saygı duyması, kültürlerarası dayanışmayı anlaması, dünya sorunlarına duyarlılık kazanması, bilim ve teknolojiye duyarlı, küresel sorunların çözümüne katkı sunan, yönetim süreçlerine katılım gösteren aktif, sorumlu ve demokratik vatandaş olmaları hedeflenmektedir (İçen, 2020). Öğrencilerin öz güvenli birey olmaları, vatandaşlıkla ilgili konularda, toplumsal sorunlara duyarlı olmaları ve çözüm bulmaları, doğru karar vermeleri, bilgileri eleştirel süzgeçten geçirerek değerlendirmeleri açısından sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmenin öğretilmesi gerekmektedir (Özensoy, 2020a).

Sosyal bilgiler dersine entegre edilmiş Çocuklar için Felsefe Eğitiminin, öğrencilerin toplumsal olaylara eleştirel bir gözle bakmalarını sağlama ve onların vatandaşlık algılarını güçlendirme açısından etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın problemi, sosyal bilgiler dersinde P4C uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, vatandaşlık algılarına ve akademik başarılarına etkisini tespit etmek ve eleştirel düşünme becerilerini, vatandaşlık algılarını ve akademik başarılarını nasıl etkilediğini anlamaktır.

Problem Cümlesi

Bu tez araştırmasının temel problemi çerçevesinde; “Sosyal bilgiler dersinde “Çocuklar için Felsefe Eğitimi” uygulamalarının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine, vatandaşlık algılarına ve akademik başarılarına etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının uygulanmasının 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, vatandaşlık algılarının ve akademik başarılarının gelişmesinde etkisi olup

olmadığını, öğrencilerin bu süreci nasıl deneyimlediklerini ve bu deneyime ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Sosyal bilgiler dersinde ÇİF ile yapılan felsefi sorgulamalar, öğrencilerin sadece bilgiyi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi analiz etmelerini, toplumsal olayları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini ve demokratik değerleri içselleştirmelerini teşvik etmektedir. Bu bağlamda araştırma, sosyal bilgiler dersine entegre edilen P4C uygulamalarının öğrencilerin toplumsal olaylara bakış açılarını nasıl şekillendirdiğini, vatandaşlık sorumluluklarını nasıl geliştirdiğini, aynı zamanda akademik başarılarına olan etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Alt Problemler

Araştırmanın temel problemi ve amacı çerçevesinde aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili bir program mıdır?
- ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Sosyal bilgiler dersi programına göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin ön test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Mevcut Sosyal bilgiler dersi programına göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut sosyal bilgiler programı ile ders yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?

2. Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 7. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algılarının gelişmesinde etkili bir program mıdır?

- ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programla ders yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında vatandaşlık algıları ön test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık algıları ön test- son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Mevcut Sosyal bilgiler dersi programına göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık algıları ön test- son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programla ders yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında vatandaşlık algıları son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?

3. Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının gelişmesinde etkili bir program mıdır?

- ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Sosyal bilgiler dersi programı ile ders yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı testine göre ön test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- ÇİF eğitimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testine göre ön test- son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Mevcut Sosyal bilgiler dersi programına göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testine göre ön test- son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?

- ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programla ders yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı testi son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- 4. Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı öğrencilere nasıl yansımıştır?
- 5. Katılım sağlayan öğrencilerin Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Canlı ve bilinçli insan, nefes aldığı kadar doğal düşünür, ancak daha iyi düşünmesini sağlamak, oldukça karmaşık stratejiler gerektirir. Sadece düşünmek -sadece öğrenmek gibi- yeterli değildir. Buradan, bilme ve anlamının basit zihinsel faaliyetler olduğu, bunların inşa edilmesinin, oluşturulmasının gerekli olduğu ortaya çıkar (Lipman, 1988b, ss. 141-142). İlköğretimin ilerleyen basamaklarında becerilerin tam olarak geliştirilmesi ve bir temel sağlama açısından felsefenin tanıtılmasının, eleştirel tavrın ortaya çıkmasında ideal bir araç olduğunu belirten Ayım (1980, s. 17), kişinin daha bilinçli olduğu bir zamanda sıfırdan başlamak yerine, bu sekiz yıllık dönemde kritik becerilerin ve ilgi alanlarının geliştirilmiş olmasının, herkes için daha büyük avantaj sağlayacağını ifade eder. Çocukların “kendileri için düşünmeyi” öğrenmeleri, onlara bunun önemli olduğunu söyleyerek değil deneyimleyerek olmalıdır. Bağımsız düşünme alışkanlığını edinmek için felsefe bu doğrultuda en iyi katkıyı sağlayacaktır, çünkü felsefenin özünde belirsizlik ve sorular vardır. Felsefi merakı derinlemesine araştırmak, bir konuyu tartışırken temel bir kavramı, ayrımı veya varsayımı belirleme, ilgili daha derin soruları tanıma, olası yanıtları ve çözümleri yaratıcı bir şekilde değerlendirme becerisinin geliştirilmesini sağlar. Kendi adına düşünmek, soruşturma soruları sormayı, durumları bağımsız olarak değerlendirmeyi ve kişinin kendi yanıtlarını bulmasını içerir. Bu beceriler, çocukların kendi geleceklerini inşa edebilmeleri için çok önemlidir (Lone & Burroughs, 2016, s. 220). Bu noktada çocuklar için felsefe eğitimi önem kazanmaktadır. Çocuklar felsefi düşünmeye genel olarak ilgi duyduklarından bu alanda verilecek doğru ve nitelikli bir eğitim onların felsefi düşünmesini, toplumun bir parçası olmalarını ve kendileri için birey olmalarını sağlayacaktır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın yürüttüğü “K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Kılavuzu”

ve “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çalışması” ile öğrencilerin sorgulama, düşünme becerilerinin, kişisel ve sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2023, 2024). Bunda öğrencilerin hem 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarının hedeflenmesinin hem de Türkiye’nin; PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında istenilen başarının elde edilememesinin de etkisi olduğu söylenebilir. OECD tarafından, 15 yaş grubundaki örgün eğitime devam eden öğrencilerin “matematik ve fen okuryazarlığı ile okuma becerilerini değerlendirmek” ve ülkelerin durumlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan PISA sınavında (<https://odsgm.meb.gov.tr/www/pisa-2022-sonuclarina-gore-turkiye-her-alanda-siralamasini-yukseltti/icerik/1137>) Türkiye'nin durumu pek iç açıcı görünmemektedir. OECD ülkeleri arasında Türkiye, okuma becerileri alanında 30. (tüm ülkeler arasında 36.), matematik alanında 32. (tüm ülkeler arasında 39.) ve fen alanında 29. (tüm ülkeler arasında 34.) olmuştur (https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/202405/06144528_ulke_ozetleri_rapor.pdf). Ancak sonuçlar göstermektedir ki OECD’nin PISA 2022 sonuçlarına göre katılımcı ülkelerin matematik alanındaki ortalama puanı 438 ve 37 OECD ülkesinin ortalama puanı 472’dir. Türkiye’nin matematik okuryazarlığı ortalama puanı 453’tür. Puan ortalamalarına bakıldığı zaman görülmektedir ki katılımcı ülkelere göre Türkiye’nin puan ortalaması yüksek olsa da 37 OECD ülkesine göre 19 puan altında kalmaktadır. Fen okuryazarlığı 81 ülkenin ortalama puanı 447 ve 37 OECD ülkesinin ortalama puanı 485’tir. Türkiye’nin fen okuryazarlığı ortalama puanı 476’dır. Sonuç puan ortalamalarına bakıldığı zaman Türkiye’nin katılımcı ülkelerin ortalama puanına göre yüksek olduğu görülmektedir, ancak 37 OECD ülkesine göre 9 puan altında kalmaktadır. Okuma becerileri alanında ise 81 ülkenin ortalama puanı 435 ve 37 OECD ülkesinin ortalama puanı 476’dır. Türkiye’nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı ise 456’dır. Katılımcı ülkelere göre Türkiye'nin puan ortalamasının yüksek olduğu, ancak 37 OECD ülkesine göre 20 puan düşük kaldığı görülmektedir (https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/06144528_ulke_ozetleri_rapor.pdf). Bu sonuçlar, eleştirel düşünme becerilerinin ve akademik başarılarının geliştirilmesi için hem ulusal hem de uluslararası düzeyde eğitim politikalarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler dersinin farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin sosyal normlara uymayı öğrenmesinin yanı sıra uluslararası toplumun bir üyesi olmayı öğrenmeleri açısından da önem teşkil etmektedir (Kartal, 2020). Felsefeyi “Çocuklar için

Felsefe” ile sosyal bilgiler dersine entegre ederek sadece PISA sonuçlarının iyileştirilmesi değil, aynı zamanda öğrencilere sosyal hayatta etkili bireyler olmalarını sağlayacak üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması da gerçekleşecektir. Yine bu eğitim öğrencilerin akademik başarılarının katkısı yanında demokratik, sorumlu, iyi vatandaş olmalarını, toplumsal olaylara eleştirel gözle bakmalarını sağlaması yönüyle de gerekli ve önemlidir, tüm bu yönleriyle son derece etkili bir programdır. Keza bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgiye erişmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi analiz etme, yorumlama ve deneyimleme becerilerini geliştirmelerinde de aktif rol oynar. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretim programlarında ÇİF yönteminin kullanımı, öğrencilerin PISA gibi değerlendirmelerde başarılarını artırmanın yanı sıra, aktif/demokratik vatandaşlık ve 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına da katkı sağlayabilir.

Türkiye’de Çocuklar için Felsefe Eğitimi ile ilgili alan yazına baktığımız zaman uygulamalı olarak yapılan tez çalışmalarında genellikle K-12 kapsamında okul öncesi ve ilkokul ağırlıklı yapıldığı görülmektedir. Okul öncesine ilişkin çalışmalar (Taş, 2017; Dirican, 2018, Işıklar, 2019; Yüceer, 2020; Ünal, 2023; Yıldız, 2024); ilkokula yönelik çalışmalar (Akkocaoğlu-Çayır, 2015; Boyraz, 2019; Kaya, 2020; Kayaalp, 2021; Turhan, 2021; Akan, 2022; Kelleci, 2023; Kiraz, 2023, Sezer, 2023); ortaokula yönelik çalışmalar (Ergut, 2019; Türksoy, 2020; Özcan, 2022; Pala, 2022; Özkılıç, 2023; Dal, 2024; Özdemir, 2024; Börklüoğlu, 2024) bulunmaktadır. Sosyal bilgiler programına yönelik okul öncesi düzeyinde Yüceer (2020) kazanımları uygulamış ve ilkokul düzeyinde Kaya (2020) Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinin bir öğrenme alanı kapsamında öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri ve felsefi soru oluşturma ve düşüncelerini incelemiştir. Sezer (2023), ilkokul birleştirilmiş sınıfta hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinin kök değerlerini sorgulayarak düşünme becerilerinin gelişmesini incelemiştir. Ortaokula yönelik çalışmaların yeni olup ağırlıklı olarak Türkçe dersinde yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra fen ve matematik dersleriyle ilgili yapılan tez araştırmaları da bulunmaktadır. Ortaokul sosyal bilgiler dersine yönelik ise herhangi bir tez araştırması bulunmamaktadır. Dolayısıyla yapılan bu çalışma önemlidir. Sadece Pala’nın (2022), 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme alanında yürüttüğü bir makale bulunmaktadır. Pala, çalışmasında öğrencilerin kavram başarıları ve eleştirel düşünme becerilerini incelemiştir. Buna dayanarak yapılan bu araştırmanın ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi kapsamında Türkiye’de ÇİF eğitimiyle uygulamalı olarak eleştirel düşünme,

vatandaşlık ve akademik başarı ile ilgili yapılmış ilk geniş kapsamlı araştırma olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, ÇİF eğitimi ile entegre edilmiş 7. sınıf sosyal bilgiler dersinin 2. döneme ait dört öğrenme alanındaki kazanımların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, vatandaşlık algılarına ve akademik başarılarına etkisi olup olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin bu eğitimi nasıl deneyimledikleri ve onların görüşleri doğrultusunda olumlu varsa olumsuz taraflarıyla ortaya konmaya çalışılacaktır. Karma yöntem araştırması deneysel/müdahale deseni ile yürütülen araştırmanın, öğrencilerin düşünme becerilerinin, vatandaşlık algılarının ve akademik başarılarının gelişimine yönelik deneysel sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz durumlar ayrıntılı bir şekilde aktarılacak suretiyle yapılacak diğer araştırma uygulamaları için örnek olması düşünülmektedir. Yine bu çalışmada Çocuklar için Felsefe eğitimi ile Sosyal Bilgiler dersinin nasıl entegre edilerek yürütüldüğü de sunulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada, Sosyal bilgiler dersinin Çocuklar için Felsefe Eğitimi'nin “K-12 Bütüncül Çerçevesi” ve “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”ne uygun olarak eleştirel düşünme, demokratik vatandaşlık eğitimi ve akademik başarıya katkıları incelenmektedir. ÇİF'in öğrencilerdeki değişimi ve gelişimi, üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek onları makul, sorumlu ve demokratik vatandaş olmaya hazırlayacağı söylenebilir. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklerken aynı zamanda Türkiye'nin de PISA gibi uluslararası değerlendirmelerde daha üst sıralarda yer almasına katkı sağlayabilir.

Bu tez araştırması ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersinde ÇİF'in eleştirel düşünme, vatandaşlık algısı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ilk araştırma olması nedeniyle önem arz etmektedir. Ayrıca yapılan araştırmanın olumlu ve varsa olumsuz yönleri literatüre kazandırılacaktır. Nitekim araştırmanın, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmeyi, demokratik değerleri ve akademik başarıyı teşvik eden pedagojik bir yaklaşım olarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin eleştirel sorgulama ruhu ile öğretilmesi ile öğrencilerin, sınıfta pasifçe sırasında oturan bireyden aktif şekilde düşünen, sorgulayan, başarılı, demokratik ve sorumlu bir vatandaş olarak etkin rol alan öğrenciye dönüşmesini sağlayacağı ifade edilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

- Uygulamanın gerçekleştirildiği Malatya ili Battalgazi ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7. sınıfında okuyan toplam 4 sınıftan 48 deney grubu ve 48 kontrol grubu olmak üzere 96 öğrenci ile,
- Sosyal Bilgiler dersi 2018 yılı 7. Sınıf öğretim programı çerçevesinde yer alan 2. Dönem “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık”, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanları ile,
- Araştırmanın uygulama ve verileri toplama süreci 2022 Ocak ve Haziran ayları olmak üzere toplam 17 haftalık süre ile,
- Araştırmanın bulguları, kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, araştırmacının yansız davrandığı, deney grubu öğrencilerinin etkinlikleri uygulama sırasında samimi oldukları, etkinlik sırasındaki veri toplama araçlarında gerçek duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri, araştırmacının günlükte ve gözlem formunda yansız ifadelerde bulunduğu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin nicel veri toplama araçlarını da içtenlikle ve kendi düşüncelerini yansıtan şekilde doğru cevaplamaya çalıştıkları varsayılmaktadır.

Tanımlar

Düşünme: “Duyum ve izlenimlerden tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız hareket etmesi ve kendine özgü eylemi olmasıdır. Karşılaştırmalar yapması, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir (TDK, Sözlük, 2024).”

Çocuklar için Felsefe Eğitimi: Sorgulama ve diyalog yoluyla eleştirel ve yaratıcı düşünmenin gelişimini vurgulayan bir diyalojik öğretim şeklidir (Fisher, 2013, s. 21).

Sosyal Bilgiler: İnsan yaşamının en iyi hale gelmesi için demokratik bir toplum ortamında iyi, sorumlu, demokratik tutum ve değerleri edinmiş, üst düzey düşünme

becerileri gelişmiş, üretken ve katılımcı vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen disiplinler arası bir derstir (Yüceer, 2020).

Demokratik Vatandaşlık Eğitimi: Bu eğitim, hak ve sorumlulukları hakkında bilgili olan, demokratik süreçlere aktif olarak katılan ve analiz etme, akıl yürütme ve bilinçli kararlar verme becerilerine sahip vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar (Dombaycı, 2014).



BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde tez araştırmasının kapsamı kavramsal çerçeve içerisinde sunulmuştur. Çocuklar için Felsefe Eğitimi ile ilgili ayrıntılı literatür bilgisi; Sosyal bilgiler ve Çocuklar için Felsefe eğitimi ilişkisi üzerine bilgi sunulmuştur.

1.1. Felsefe

Felsefenin tanımı ve anlamı çeşitlidir. Bu çeşitliliğin nedeni filozoflar arasında ve kültürden kültüre farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır. Felsefe, bilindiği gibi Antik Yunan’da doğmuş, doğuşunda merak ve şüphe önemli rol oynamıştır. Sevmek anlamındaki “phileo” sözcüğü ile bilgelik anlamındaki “sophia” sözcüğünün birleşiminden meydana gelen Grekçe “*philosophia*” sözcüğü, “bilgelik sevgisi” veya “hikmet arayışı” manasına gelmektedir. Sokrates, bilgeliği ise “eleştirel tartışma ya da sorgulamadan geçebilen, sorgulayıcı bir sınamayı başarıyla aşabilen bir hikmet” olarak ifade eder. Heidegger, filozofu “asıl düşünür”, Sokrates ise bilgeliğe sahip olan veya bilgeliği arayan kişi olarak tanımlamaktadır (Cevizci, 2013, s. 13-17, Heidegger, 2019, s. 19). Bir filozof, “bilgi ve hakikati” kendisi için aramalı, sorgulamadan araştırmadan inanmamalıdır (Cox, 2014, s.24).

Felsefe, “*bireyin kendisi, hayatı, yaşadığı toplum, dünya ve evren üzerinde düşünmek suretiyle ortaya koyduğu bilgileri oluşturduğu bir disiplindir*” (Çüçen, 2021, s.24). Çotuksöken’e (2018, s.38) göre felsefe, “düşünme yolu”, “bilme yolu” ve “eylem/yaşama yolu”dur ve “düşünce”, “bilgi” ve “eylem” alanı olarak da var olur ya da görünürlük kazanır. Felsefe, yaşamdaki zorluklara karşı pratik bir şekilde derin ve geniş cevap vermektir; bu da bilinçli, açık ve aktarılabilir olmalıdır (Dewey, 2021a, s.76). Felsefe yapmak sadece önyargılarımız üzerine açıkça düşünmemizi sağlamaz aynı

zamanda inandığımız şeyleri anlamsal olarak açıklığa kavuşturmamızı sağlar (Warburton, 2000, s.2).

Merak ve problem olmadan felsefi etkinlik olamaz, çünkü felsefi etkinlik sıradan bir anlama ile değil olağanüstü bir durumun fark edilmesiyle başlar. Sıradan bir anlamamanın ötesine geçen, zihinsel sorgulamaya başlayan insan felsefe yapmaya başlar (Çüçen, 2021, s. 45). Felsefe yapmak, belirli olgular üzerine düşünerek genel hükümlere varmaktır. Kısaca felsefe “*düşünme ve genelleme*”dir. Felsefe için gereken düşünce biçiminde, *bütün fikirleri gerekçelendirme* vardır. Felsefi ruh için de *özgür düşünme ve özgür inceleme* gereklidir (Durkheim, 2018, s.11).

İnsanlar fikirlerdeki hakikati aramadan gündelik yaşamına devam edebilir ve gerçek anlamda düşünmeden organizmayı iyi bir biçimde ayakta tutabilir. Ancak asıl mesele, daha akıllıca ve insani bir şekilde “daha iyi yaşamının nasıl mümkün olacağı”dır. Bundan dolayı fikirler üstüne çalışma gerekmektedir. Her insanın fikri vardır. Fikirler felsefeden önce de vardı ancak fikirleri yaratan felsefe değildir. Felsefe, bu fikirleri test eder, deneyden geçirir, inceler, doğru fikirlerle yanlış fikirleri ayırır (Droit, 2021, s. 19).

Hem bilimin hem de felsefenin birçok dalının çözemediği problemler vardır. Bu problemlerin özelliği ise onların sonuna kadar çözüme ulaşamamasıdır. Kant ise bu problemlerin özelliğini şöyle ifade etmektedir: “*İnsan akli, bilgisinin belli türünde özel bir kaderle karşı karşıyadır. Bu bilgisinde insan akli, öyle sorular tarafından rahatsız edilmektedir ki, akıl onları ne çözebiliyor ne de yadsıyabiliyor*” (Mengüşoğlu, 2013, s. 24). Bu noktada ise insanın kafa karışıklığı yaşadığı ve felsefe aracılığıyla sorgulamaya devam ettiği söylenebilir.

Kısaca şöyle özetlemek gerekirse felsefe, “doğal ve doğal olmayan her türlü varlık üzerine düşünme, onu bilme, tanıma, öğrenme, anlama, anlamlandırma ve açıklama eylemi ve etkinliğidir.” (Topdemir, 2016, s.13).

Her disiplinin kendi "felsefesi" -edebiyat felsefesi, eğitim felsefesi, sanat felsefesi ve bilim felsefesi gibi- vardır. “Felsefeleri”, felsefi geleneğin bir bölümünü oluşturan kavramsal ve analitik becerilerin repertuarından yararlanarak bu disiplinler hakkında eleştirel düşünmeyi temsil eder. Felsefe, hiçbir bilimsel disiplinin donanımlı olmadığı kadar genel olan, çözülmemiş, tartışmalı konuları açıklığa kavuşturmaya ve aydınlatmaya çalışır. Aynı zamanda, felsefe tarafsız bir şekilde, kanıksamış olarak kabul etmeye meyilli

olduğumuz konularla ilgili olarak zihinlerimizi rahatsız etmeye çalışır. Şimdiye kadar gözden kaçırmayı uygun bulduğumuz yönlerde dikkat etmemizde ısrar eder. Konu ne olursa olsun, felsefenin amacı düşünmede mükemmelliği geliştirmektir ve filozoflar bunu tarihsel, müzikal, matematiksel olarak düşünmenin -tek kelimeyle, disiplinlerde mükemmel düşünmenin nasıl gerçekleşeceğini inceleyerek yaparlar. (Lipman, 1988b, s.91).

1.2. Eğitim ve Felsefe

Eğitim kavramına, felsefî akımlara göre çeşitli tanımlamalar ve anlamlar yüklenmiştir. “İdealist yaklaşımı” benimseyenler, Tanrı’ya ulaşma amacıyla yapılan etkinlikler, “Realist yaklaşımı” benimseyenler, insanı toplumun temel değerlerine göre yetiştirme, “Marksist yaklaşımı” benimseyenler, çelişki durumunu en aza indirgeyerek üretimde bulundurma süreci, “Pragmatist yaklaşımı” benimseyenler, yaşantı yoluyla bireyde istendik davranış değişikliği oluşturma süreci, “Varoluşçu yaklaşımı” benimseyenler ise, insanı sınır durumuna getirme süreci olarak tanımlamışlardır (Sönmez, 2020). Sönmez (2020, s. 5) eğitimi, “fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci” olarak tanımlamıştır. Aristoteles’e göre “eğitim, iyi ahlaki karakter, mutluluk ve esenlik çıkarları doğrultusunda aklın geliştirilmesini sağlamalı ve okul, insan gelişiminin doğasına uygun” olmalıdır (Haynes, 2015a, s.122). Akademik bir araştırma alanı olarak eğitim felsefesi ise şu soruları sorar: “Eğitimin amacı nedir?”, “Eğitimli olmak ne demek?”, “En iyi eğitim yöntemleri nelerdir?” Bu gibi sorular, insan doğası, epistemoloji, politika ve yüzyıllardır filozofları meşgul eden diğer birçok soruyu beraberinde getirir (Gregory, 2012, s.182).

Lipman (1988b), geleneksel anlamda eğitimi “kültüre giriş” ve eğitimli kişinin ise “yetiştirilmiş” kişi, hatta “kültürlü” kişi olarak kabul edildiğini aslında “eğitimli kişi” denildiği zaman şu şartları taşıması gerektiğini ifade eder:

- Her disiplini bir dil olarak ele alıp, o dilde akıcı bir şekilde düşünen;
- Eğitimli kişinin akıl yürütmesi gelişmiş olmalı (felsefe ile gelişim sağlar);
- Eğitimsel başarıları entelektüel mülkiyet kazanımları veya manevi sermaye birikiminin yanı sıra benlik algısında da gelişme sağlamış olmalı.

Bu bağlamda Lipman, eğitilmiş kişiyi akıl yürütebilen, bir disipline hâkim olan, entelektüel gelişme ve benlik algısı gelişmiş olarak tasvir ettiği söylenebilir. Ayim (1980), eğitilmiş bir kişinin çeşitli disiplinleri tanıma konusunda bir dizi beceri ve bilgi edinmiş olmasının yeterli olmadığını, eğitilmiş bir kişi aynı zamanda bu disiplinleri karşılaştırabilmeli, birbirine bağlayabilmeli, bunları kendi durumuna uygulayabilmelidir der. Felsefe, bu anlamda bir eğitime ulaşmanın en açık yoludur, çünkü epistemoloji ve etik soruları, okul sisteminde tipik olarak incelenen tüm disiplinlerde ortak bir ilgiyi ortaya çıkaracaktır (Ayim, 1980, s.19).

Eğitim, öğrenciler için öğretilen konuların kendileri için önemli olduğunun farkına vardıkları ve içeriğini anlamaya özen gösterdikleri zaman anlamlıdır (Lone & Burroughs, 2016, s.221).

Geleneksel anlayışa göre eğitimin amacı, cahil çocukları alıp yetişkinlerin hâlihazırda sahip olduğu bilgileri onlara aktararak bilgili hale getirmektir. Bugün başarılı bir şekilde işlev gören bilgi bizi başarıya ulaştıracaktır, ancak bundan on yıl sonra modası geçmiş bilgi haline dönüşebilir (Lipman, 1988b, s.37). Eğitimin görevi, herhangi bir bilimde yetkinleştirmekten ziyade kendilerini bir şeye adadıklarında onda en iyisini yapabilecek şekilde çocukların zihinlerini açma ve onları hazır hale getirmedir (Locke, 2021, s. 86). Bunun da eğitimde felsefe aracılığıyla düşünme sonucu gerçekleşeceği ifade edilebilir. Felsefe, bizi diğer disiplinler açısından düşünmeye en iyi hazırlayan disiplin olduğu için, ona eğitim sürecinin önceki (ve sonraki) aşamalarında merkezi bir rol verilmesi gerekir. Felsefe; eğitime, başka hiçbir disiplinin sağlayamayacağı bir eleştirel akıl ve sağduyu ruhu aşılar (Lipman, 1985, s.27; Lipman, 1988b, s.40). Çocuğun, her gün maruz kaldığı diğer disiplinleri görebileceği bir referans çerçevesi geliştirilmek isteniyorsa felsefenin hem içeriğine hem de metodolojisine maruz bırakılması, kendisi hakkında bir değerler seti oluşturması açısından önemlidir. Geleneksel olarak felsefenin rolü, sürekli olarak deneyim üzerine düşünen bireyin inançları ve görüşlerine odaklanan eğitime böyle birleştirici bir temel sağlamasıdır. Bugün eğitimde eksik olan bu referans çerçevesidir ve dolayısıyla çocuğun bilime, sosyal bilimlere ve beşeri bilimlere karşı eleştirel bir duruş geliştirmesi için ihtiyaç duyduğu araçlar eksik kalmaktadır. Bir çocuğun farklı disiplinlerin altında yatan metodolojiyi anlamasına ve sonunda disiplinin sürdürmeyi seçtiği her şeyi değerlendirebileceği noktaya gelmesine yardımcı olabilecek şey yine bu birleştirici referans çerçevesidir. Bu anlayış olmadan, eleştirel bir duruş

imkânsız hale gelir ve çocuklar her gün kendilerine sunulan bilgilerin piyonları olarak kalırlar (Burgh, 2005, s.25). Eğitimin amacı bilgi edinmeden düşünmeye çevrilmeli ve bu düşünme biçimi eleştirel, mantıklı veya her ikisi de olmalıdır (Lipman, 1988b, s.37). Dolayısıyla eğitimciler, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını ve uygulamalarını sağlamak için okulu yeniden yapılandırmak zorundadır. Davranışçı doğrudan öğretimden yapılandırmacı bir yaklaşıma geçilmesi (İşbirlikli sorgulama yöntemleri, öğrenci merkezli öğrenme, öz-yönetimli etkinlik, deneyime dayalı proje çalışması vb.) söylenece de yine de doğrudan öğretim pedagojileri bugün hala varlığını sürdürmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma yön veren müfredatın politika beyanlarına ve yönergelerine rağmen, uygulamada yetersizlikler olduğu görülmektedir. Bu noktada müfredat, pedagoji ve öğrenci başarılarının iyileştirilmesi için gerekli olduğu ölçüde felsefeden yararlanılmalıdır (Burgh, 2005, s.25).

Lipman (2003), eğitimde geleneksel paradigma ve eleştirel uygulamaya ait yansıtıcı paradigmadan bahsetmektedir. Geleneksel paradigmanın baskın varsayımları şunlardır:

1. Eğitim, bilginin bilenlerden bilmeyenlere aktarılmasından ibarettir.
2. Bilgi dünyayla ilgilidir ve dünya hakkındaki bilgimiz açık, net ve gizemlidir.
3. Bilgi, birbiriyle örtüşmeyen disiplinler arasında dağıtılır.
4. Öğretmen, eğitim sürecinde yetkili bir rol oynar, çünkü öğretmenler bilirse öğrenciler öğrenebilir.
5. Öğrenciler bilgiyi özümseyerek bilgi edinir yani, özelliklerle ilgili veriler; eğitimli bir zihin iyi stoklanmış bir zihindir.

Yansıtıcı paradigmanın baskın varsayımları ise şunlardır:

1. Eğitim, hedefleri arasında anlayış ve iyi muhakeme elde etmek olan, öğretmen rehberliğinde sorgulama topluluğuna katılımın sonucudur.
2. Öğrenciler, hakkındaki bilgilerin muğlak ve gizemli olduğunu öğrendiği dünyaya dair düşünmeye başlar.

3. Sorgulamanın yapıldığı disiplinlerin ne birbiriyle örtüşmediği ne de eksiksiz olduğu varsayılır; bu nedenle problemler konularıyla ilişkilidir.

4. Öğretmenin duruşu, otoriter olmaktan ziyade yanılabilir (hatayı kabul etmeye hazır olan) bir duruş sergiler.

5. Öğrencilerin düşünceli ve yansıtıcı olmaları ve giderek daha makul ve mantıklı olmaları beklenir.

6. Eğitim sürecinin odak noktası, bilgi edinme değil, araştırılan konular içindeki ve arasındaki ilişkilerin kavranmasıdır (Lipman, 2003, ss.18-19).

Lipman'ın yansıtıcı paradigma ile ilgili ifadelerinde Dewey'in görüşlerinden etkilendiği görülmektedir. Dewey için deneyim sadece bir şeyler yapmakla ilgili değildi, aynı zamanda aktif yansıtıcı düşünme süreçlerini de içeriyordu. Deneyim yoluyla öğrenme hem öğrencilerin sınıfa getirdikleri deneyimleri hem de sınıfta edindikleri yaratıcı ve yansıtıcı düşünme deneyimini içermelidir. Dewey, yansıtıcı düşünmeyi şu şekilde tanımlar: "Herhangi bir inancın veya varsayılan bilgi biçiminin, onu destekleyen temellerin ve yöneldiği diğer sonuçların ışığında aktif, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi. . . inançları sağlam bir nedenler temeline oturtmak için bilinçli ve gönüllü bir çabadır". Hayat bir problem çözme sürecidir. Hayatın birçok alanında sorunlarla karşılaşırız, engeller veya ikilemlerle karşılaşırız, sorular bizi rahatsız eder ve olayların anlamı ve olayların raporları belirsiz ve kafa karıştırıcı olabilir. Dewey için rutin düşünme, aynı cevapları bulmamız anlamına gelir, ancak yansıtıcı düşünme, yeni cevaplar aramayı içerir (Fisher, 2013, ss.38-39). Lipman (1988b), eğitimin amacının, yansıtıcı ve makul öğrenciler yetiştirmek olduğunu ve bunun "düşünme becerilerinin" öğretilmesi yoluyla gerçekleşeceğini ifade eder (Lipman, 1988b, s.28). Yansıtıcı düşünmenin gelişmesinde felsefenin önemi ise şöyle dile getirilir: "Felsefi soruşturma yapmak aynı zamanda bireyselleştirilmiş bir deneyimden ziyade akranlar topluluğunda yansımayı deneyimlemek için eşsiz bir fırsat sağlar. Kolaylaştırıcı, 'Neden böyle düşünüyorsun?' sorusunu sorduğu zaman öğrenci 'Katılıyorum/katılmıyorum' gibi yansıtma dilini kullanır ve yansıma dilini ilk elden deneyimler (Demissie, 2017, s.118).

Lipman, felsefenin K-12 müfredatında yer alarak öğrencilerin felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerilerini geliştireceğini savunur. Aynı zamanda, felsefenin öğrencilerin eğitim deneyimlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Felsefe, insanın

geniş bakış açısı geliştirmesine olanak sağlar (Prichard, 2006). Felsefe, öğrencilerin önemli sorular sormasına yardımcı olma, sorgulama avantajı sağlar. Eleştirel düşünme sağlayarak kendi kararlarını analiz edip değerlendirmesine yardımcı olur (Ayim, 1980, s.21). Felsefi bileşenin eğitime dâhil edilmesi neticesinde, geleceğin bilim adamları ve teknoloji uzmanları çok yönlü hale getirilecektir. Özellikle bilgi işlem ve yapay zekâ alanlarında, felsefe mezunlarının mantıksal ve analitik becerileri ve yeni yaklaşımları nedeniyle özel bir talep gördükleri iyi bilinmektedir (Ross,1988, s.208). Felsefe, akla yatkınlığın somutlaşmış hali olduğu için, felsefi deneyimi çocukluğun her evresinde hem o anki zevke hem de gelecekteki kişisel ve toplumsal deneyimlere sağlayacağı katkılar için bu deneyime erişebilmelidir (Lipman, 1988b, s.43). Dolayısıyla K-12 müfredatında felsefenin kâğıt üzerinde kalmadan uygulamada derslerin müfredatlarıyla ilişkilendirilerek hayat bulması zorunludur.

1.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi

Çocuklar için Felsefe Eğitimi 1969 yılında Matthew Lipman ile başladı. Columbia Üniversitesi'nde felsefe profesörü olarak görev yapan Lipman, çocukların demokratik bir toplumda yapabilecekleri veya olması gerektiği kadar iyi düşünmediklerini gözlemler (Leng, 2020, s.4). Lipman ayrıca üniversitede öğrencilerinin ve yöneticilerin derin siyasi çatışmalar yaptıklarını çoğu zamanda şiddete başvurdıklarını görür. Çocukların felsefe uygulama fırsatına sahip olması gerektiği fikri aklına gelir ve bu fikir için “bir gün kafamda patladı” ifadesini kullanır (Gregory, 2013, s.70).

Lipman'ın hazırladığı Çocuklar için Felsefe, beş yaşından itibaren K-12 de uygulanabilen bir eğitimidir (Topping vd. 2019, s.4). Lipman, Çocuklar İçin Felsefe müfredatını felsefi sorgulama ve diyalog yoluyla öğrencilerin düşünme ve akıl yürütme becerilerinin gelişimini kolaylaştırmak için istemiştir (Rogers, 2013, s.105). Lipman, çocuklara akıl yürütmenin öğretilebileceği fikrinin oluşması ile ilgili anısını şöyle aktarır: “Şans eseri bir öğretmenin nörolojik engelli çocuklardan oluşan öğrencilerine okumalarında yardımcı olma çabalarını gözlemledim. Çocuklar kelimeleri okuyabiliyor gibiydiler, ancak pasajın anlamını çıkaramıyorlardı. Onlara mantıksal çıkarım alıştırmaları yaptırmayı önerdim ve daha sonra öğretmen böyle bir uygulamanın faydalı olduğunu bildirdi. Çocukların, gelişimlerinin erken döneminde verilmesi koşuluyla, akıl yürütme eğitiminden yararlanabilecekleri konusundaki önsezimi doğruladı (Lipman,

1992, ss.3-5).” Lipman, böylelikle erken dönemden itibaren çocukların akıl yürütme faaliyetlerini gerçekleştirebileceğine dair öngörüsünü bir nevi kanıtlamıştır.

Lipman Çocuklar için Felsefe müfredatını oluştururken altta yatan stratejiyi ve bu stratejinin bazı ön varsayımlarını şöyle açıklamıştır (Lipman, 1988b, ss.145-146):

1. Çocuğun alt ve üst düzey bilişsel becerileri yaşla birlikte aşamalı olarak kazanılmaz, dil öncesi aşamalarda oluşur ve bu oluşum süreci dil edinimi aşamasında çok daha yoğunlaşır ve hızlanır.

2. Çocuklar, sözde resmi aşamanın başlangıcından (11-12 yaş) çok önce soyutlamalarla başa çıkabilir ve buna ihtiyaç duyarlar.

3. Herhangi bir yaştaki kişinin bilişsel yetersizliği, ilgili deneyim eksikliğinden, muhakeme güçlerinin zayıflığından veya her ikisinden de kaynaklanabilir. Bir kişinin iyi düşünüp düşünmediği, büyük ölçüde ne kadar deneyime sahip olduğuna ve bu deneyimi ne kadar iyi kullandığına bağlıdır. Bilişsel olgunluğun, karakteristiklerini yetişkinlerin daha büyük deneyimleri sayesinde çocuklardan daha iyi gerçekleştirebilecekleri becerilerle sınırlandırarak keyfi olarak tanımlanmaması gerektiği sonucu çıkar.

4. Farklı konuları birbirinden ayrı olarak öğrenen çocukların bu konuları sentezlemeleri beklenemez. Bir mantık dersi ve bir botanik dersi öğretmekle, çocukların botanik meseleler hakkında mantıklı düşünceleri beklenmez.

Çocuklar için Felsefe, öğrencilerin kendilerine öğretilen öğretmen bilgisinden ziyade kendi anlayışlarını oluşturmalarını sağlayan bir yöntemdir (Topping vd. 2019 s.15). Lipman, Çocuklar için Felsefeyi, “muhakeme yetkinliği gelişmiş öğrenciler yetiştirmek amacıyla eğitime uygulanan felsefe” olarak tanımlar. Çocuklar için Felsefe, bir tür uygulamalı felsefedir, ancak filozofların fikirlerinin çocukların karşılaştığı sorunları netleştirmek ve çözmek için kullanıldığı bir program değildir (Fisher, 2013, s.37). Tepe (2015), Çocuklar için Felsefeyi; felsefeyi ve felsefi düşüncüyü çocuklara erken yaşlardan itibaren götürme, tanıştırma projesinin adı olarak tanımlamaktadır.

Genellikle P4C olarak kısaltılan “Çocuklar için Felsefe”, Lipman tarafından tercih edilen bir terimdir (UNESCO, 2007). Çocuklar İçin Felsefe (P4C), dört C -yansıtıcı düşünmeyi kolaylaştıran düşünmenin eleştirel, önemseyen (özenli), işbirlikçi ve yaratıcı

boyutları ile desteklenir. Kolaylaştırıcının rehberliğiyle katılımcılar, topluluğun sorusunu ele almak ve makul kararlar vermek için dört C'den yararlanmaya teşvik edilir. Böylece, 'Bunu nereden biliyoruz?' (eleştirel), 'Farklı bir fikrim var' (yaratıcı), 'Fikirlerim X'in fikrine bağlanıyor' (işbirlikli) veya 'X'in fikir noktaları, benim düşüncelerimi açıklığa kavuşturdu' (önemseme) olarak ortaya çıkar (Demissie, 2017, ss.117-118). Bu nedenle, en iyi sorgulama sonuçları, dört C arasında bir denge gerektirir (Topping vd. 2019, s.19). Sorgulamaya dayalı bir toplumda düşünmenin geliştirilmesi için eğitimde, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme, eğitim sürecinin birincil yönünü belirlememizi sağlar (Lipman, 2003, s.203).

Çocukları kendi özel yargılarının iç sesiyle sınırlandırırsak, iyi anlatıların sunduğu zihinsel tepki fırsatlarını sınırlamış oluruz. Alta yatan varsayımların tartışma yoluyla sorgulanması ve araştırılması, yazılı olarak düşünme ve akıl yürütmeyi geliştirmek için önemli bir başlangıç olur (Fisher, 1996, s.50). Çocukları konuşmadan önce düşünmeye teşvik eden geleneksel eğitimden farklı olarak, P4C'de konuşma *sesli düşünme stratejisi* olarak görülür. Çocuklar hatalarını tespit etmede ve bunları nasıl düzelteceklerini belirlemede birbirlerine yardımcı olurlar. Bu yaklaşım, hata yapmanın bir utanç olmadığını, öğrenme ve insanın kusurluluğunu kabul eden yararlı bir araç olarak baskın eğitim paradigmalarına meydan okuyan bir yaklaşımdır (Cloutier, 2021, s.41). Bir yargının kişisel olarak anlamlı olması, yargıda bulunan kişinin kendi yolunu bulması anlamına gelir -bu, gerçekten hissedilir ve dış düzeltmeden (yani, öğretmenin otoritesi veya akranı temelinde kabul edilen) değil, kendi kendini düzeltme için bir fırsat oluşturur. Birinin yaşlılarının yargıları, kişinin kendi yargısını geçersiz kılmamalı, sadece onu yumuşatmalı ve bilgilendirmelidir (Gregory, 2012, s.188). Bundan dolayı çocukların birlikte akıl yürütmeyi öğrenmeleri eşit derecede önemlidir. Çünkü akran baskısı ile etkili bir şekilde başa çıkmanın tek yolu, onu ortadan kaldırmak için boş çabalara girmek değil, onu rasyonel hale getirmeye çalışmaktır ve bu, sınıfı akıl yürüten bir topluluğa dönüştürerek yapılabilir (Lipman, 1987, s.141). Çocuklar için Felsefe ile çocuklar akran baskısı olmadan hatalarıyla yüzleşmeyi, hatalarını değiştirebilmeyi öğrenirler ve kendi fikirlerinin farkına varabilirler. Felsefenin pedagojisi; sınıfı, herkesin demokratik olarak duyulma hakkına sahip olduğu, her birinin diğerinden öğrendiği ve sınıf üyeleri arasındaki sözlü diyalogun içselleştirildiği ve yorumlandığı bir ortak sorgulama

topluluğuna dönuştörmeyi içerir. Her katılımcının zihnindeki forum, düşünme olarak bilinen sürecin temelini oluşturur (Lipman, 1988b, s.111).

1.3.1. Çocukların Felsefe Eğitimi Almasının Felsefi ve Eğitsel Temelleri

Yaşayan her varlık aslında çevresiyle sürekli etkileşim halindedir. Tüm duyarlarımız ve organlarımız çevrede bulunan herhangi bir şeyden etkilenmektedir. Çocuklar için dünyadaki her şey yenidir. Çocuk fizyolojik bir huzursuzluk nedeniyle ‘her şeye karışma’, uzanma, yumruklama isteği içerisindedir. Çocuktaki bu fizyolojik huzursuzluk ise merak olarak adlandırılabilir. Çocuk, deneyim dünyasını genişletmek için başkalarından yardım istenebileceğini öğrendiği an, ilgi çekici olan bir şey bulduğunda “Bu ne?”, “Neden?” gibi sorularla sorgulamaya başlar. Çocukların sorduğu *neden* için aradığı cevap, bilimsel bir cevap değil, içinde yaşadığı dünyayı tanıma isteğidir (Dewey, 2022, ss. 48-50), nitekim çocuklar dünyayı tanıma istekleri ile filozoflara benzetilebilir. Lipman vd. (1977), “Çocuklar neden diye sormaya başladıklarında felsefi düşünmeye başlarlar” şeklinde ifade ederler (Lipman vd. 1977, s.35). Felsefe şaşkınlıkla ve merakla başlar (Fisher, 2007), çocukların merak ve şaşkınlıklarının da kimi zaman felsefeyle bağlantılı olduğu söylenebilir. Nitekim Lone (2017, s.16) felsefe ile ilgili merakın aslında çocukluk döneminde başladığını ifade eder. Akkocaoğlu-Çayır (2015), ise çocuk ve felsefe arasındaki bağlantıyı sadece “merak ve şaşkınlık”ın kurmadığını oyun ve cesaret de çocuğun dünyasında olduğundan dolayı bunların da felsefeyle bağlantılı olduğunu ifade eder:

Nitekim Platon, Sokrates’in mücadelecı felsefe yapma tarzını, zevkli, amacı kendinde olan aynı zamanda kurallara bağlı ve ahlaki olarak yüksek bir eylem biçiminde devam ettirmiştir. Cesaret de felsefe yapmak için kaçınılmazdır. Andersen’in masalındaki “Kral çıplak!” sözünü ancak bir çocuk söyleyebilir. Düşünür de kendi çağının ve konumunun bütün önyargılarına karşı sorunları olduğu gibi görebilir (s.5).

Dewey (2021), “Deneyim ve Eğitim” adlı kitabında ilerlemeci eğitim anlayışında deneyimin eğitimde yer alması gerektiğini savunur. Geleneksel eğitimde sorunlar dışarıdan belirlenir, ancak sorunların deneyim aracılığıyla ortaya çıkması önemlidir ve bunun sağlanması gereklidir. Sorunlar-kafa karışıklığı- ayrıca çocukta “bilgiye ulaşma ve yeni fikirler üretme” sağlamalıdır (Dewey, 2021b, ss. 96-97, Dewey, 2022, s.27). Geleneksel eğitimde bilgi açık ve net olarak çocuğa sunulur, herhangi bir merak, gizem

yoktur. Bilgi, birbiriyle bağlantılı olmayan disiplinlerden oluşmaktadır ve öğretmen de bilgi aktaran rolündedir (Dumitru, 2012, s.239). Böyle olunca da çocuk sorun çözme ya da bilgiye ulaşma gibi bir şeyle meşgul olmayıp her şeye hazır konmaya alıştırılır ve sonra da çocuklara bazı durumlar karşısında “düşünmüyor musun? gibi sorular sorarız. Düşünmek, zihinsel düzenleme ve disiplinli bir akıl için önemlidir. Zihinsel düzenleme ise deneyim zemininde olmalıdır. Geleneksel okullar çocukların eleştirel ayırım ve mantık yürütme becerilerinin gelişmesini sağlamamakta, çocuklar “hazmedilmemiş bilgi yığınınına” maruz bırakılmakta ve çocukların düşünme yetenekleri köreltilmektedir (Dewey, 2021b, s. 103-107). Dewey (2022), zihinsel düzleme geçilmediğinde ise merakın kaybolduğunu ya da buharlaşıp yok olduğunu söyler. Dewey, Bacon’ın “Bilimin krallığına adım atmak istiyorsak çocuklar gibi olmalıyız.” sözüyle Bacon’ın bize aslında çocukluktaki “açık fikirliliği” ve “esnek merakı” devam ettirmemizin önemini ve devam ettirmediğimiz zaman da nasıl kaybettiğimizi hatırlattığını ifade eder (Dewey, 2022, s. 51-52).

Jaspers (1997), çocuk ve felsefe ilişkisini şöyle ifade eder; *“insanı doğrudan doğruya felsefenin derinliğine götürecek anlamda sözleri çocuk ağzından duymak seyrek görülen bir olay değildir.”* Yani çocuklar çoğunlukla felsefe yapar. Jaspers’in çocukların yaptığı felsefeye ilişkin verdiği örneklerden biri şöyledir: “Ben kendimi bir başkası olarak düşünmeye çalışıyorum, sonra bakıyorum ki hep neysem oyum.” (Jaspers, 1997, s. 45), çocuğun burada kimlik sorgulaması yaptığı söylenebilir. Çocukların anlam arayışında oldukları ve merak ettikleri diğer soru içeriklerine örnekler şöyledir: Neden kurallara ve geleneklere uymalarının beklendiğini, kendi kimliklerini merak ederler. Neden her gün okula gitmelerinin beklendiğini, dünyanın nasıl başladığını ve nasıl bitebileceğini merak ederler. Bazen de kendi düşünce ve duyguları konusunda ne yapacaklarını merak edebilirler (Lipman vd. 1977, s.2). Dewey (2022, s. 52), çoğu yetişkin için merakın, “mahalle dedikodularını dinleme ve komşularının hayatlarında olan biteni öğrenme isteğiyle sınırlıdır” der (Dewey, 2022).

Avcı (2015), insanların yeterince soru sormadığını bu soru açığını ise felsefe yapanlarla çocukların kapatmaya çalıştığını ifade eder. Kimi zaman çocukların, sordukları sorular ile yetişkinleri zorladıkları anlar olur, cevap veremezler bazen de soru tehlikeli görülür ve cevap ötelenmek zorunda kalır. Çocuklardaki merak ve doğallık

yetişkinlerde maalesef bulunmamaktadır (Taşkın, 2018, s. 114). Bundan dolayı çocukların meraklarının doğru şekilde yönlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Ayim (1980), küçük çocukların geleneksel felsefi alanla ilgilendiklerini gösteren kanıtlar sorularıdır. "Öldüğünde sana ne olacak?", "Hırsızlık neden kötü?", "Tanrı beni seviyor mu?" ve "Resim güzel mi?" gibi sorular. Çocukların bu sorularda, metafizik, etik, din ve estetik felsefesi üzerine sorular sordukları görülmektedir (Ayim, 1980, s.16). Çocuk felsefesinin varlığını ilk kabul eden Jaspers (1997, s.46), "çocukların sordukları sorular üzerine konuyu derleyip toparlayan biri olsaydı eğer oldukça zengin bir çocuk felsefesinden bahsedirdi" der.

Direk (2019 a, s.12), Fransız filozof J. Derrida'nın felsefe eğitimi görmesinin her insan için bir hak olduğunu söylediğini ifade eder. Montaigne (2011, s. 18) "Denemeler" adlı kitabında çocukları felsefeden uzak tutmanın hata olduğunu şöyle ifade eder: *"Felsefeyi çocuklar için ulaşılamaz, asık yüzü, çatık kaşlı ve belalı göstermek büyük bir hatadır. Onun yüzüne bu sahte, bu kaskatı bu somurtkan maskeyi kim takmış? Oysa felsefe, mutlu yaşamayı emreder bize."* Montaigne (2011, s.20) ayrıca çocukların sütineye verildiği dönemde bile felsefeyi okuma yazmadan çok daha kolay öğrenebileceğini ifade eder ve şöyle devam eder: Felsefenin insanlara doğduğu zamandan ölüm zamanına kadar her zaman söyleyecekleri vardır. Lipman (2014), Montaigne'in çocuğun felsefeye hazır olduğunu söylediğini ancak çocuklara felsefenin yetişkinlere öğretildiği gibi öğretilmesinden bahsettiğini ifade eder, yani felsefe tarihi, filozofların hayatı ve görüşlerini öğretmek gibi. Bu görüşün zamanla Dewey'e doğru şu şekilde ilerlediğini Lipman makalesinde anlatır. Locke, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklara saygılı ve küçümsemeden onların konuşmasına izin verilmesi gerektiği yönünde tavsiye verdiğini, Richard ve Maria Edgeworth'un, eğitim sürecinin temelini çocuğun felsefi olarak akıl yürütme becerisi ile gerçekleştiği yönünde ifade ettiklerini belirtir. John Dewey'in de eğitimcilerin temel hedeflerinin çocuklara bilgi edindirmek yerine onları düşünmeye teşvik etmek ve okulun görevinin ise çocukların kendilerini düşünmelerini sağlamak olduğunu ifade ettiğini belirtir (Lipman, 2014, s.9). Lipman (1988b, s.193), Bertram Bandman'ın bir makalesinde "çocuğun sorgulama hakkı"ndan bahsettiğini ifade eder ve şöyle devam eder; "hepimiz çocukların yorulmadan yetişkinlere soru yöneltebileceğini biliyoruz, oysa Peircean anlamda sorgulama yapan çok az sayıda çocuk vakası biliyoruz". Bunun nedenini ise Lone (2013) şöyle açıklar: "Geleneksel olarak

çocukların fiziksel, entelektüel, ahlaki, sosyal ve duygusal benliklerinin gelişiminin önemli olduğunu kabul ederiz, ancak felsefi benliğin gelişimine çok az dikkat ederiz. Sonuç olarak, çoğu çocuğun felsefi benliği gelişmemiş olarak kalır. Çocuklar, hayatın somut detaylarının entelektüel soyutlamalardan daha önemli olduğu ve felsefi düşünmeye zaman olmadığı, bu tür soruların önemsiz (veya çok zor) olduğu ve bizi hiçbir yere götürmeyeceği veya dinin onlara cevap verebileceği mesajını özümserler ki bu bir kayıptır. Küçük yaşlarda spekülative düşünme fırsatı, çocukları kendi inanç ve fikirlerini sorgulama alışkanlığı kazanmaya ve bağımsız düşünmeye teşvik eder (s.173)."

Sokrates, felsefenin herkese açık olduğunu ve felsefi becerilerin konuşma gücüne sahip olan herkeste olabileceğini ifade eder. Platon ise diyalektiğin (felsefenin), uzun yıllar eğitim gördükten sonra 20-30 yaşına gelenlere tanıtılması gereken akademik bir konu olduğunu savunur ve günümüzde profesyonel filozoflar da bu görüşü tekrarlamışlardır (okulda uygun bir çalışma konusu olarak görmez). Platon'un akademik dünyasında çocuklar için felsefe yoktur, ancak Sokrates, çocuklar da dâhil olmak üzere felsefenin herkes için olabileceğini savunur (Fisher, 2013, s.132). Lipman'ın da Sokrates'in bu fikrinden etkilendiği ifade edilebilir. Sıklıkla felsefe yapan çocukların örnek soruları şöyledir: Bir çocuk A: 'Her şeyin sadece bir rüya olmadığını nereden bileceğim?' gibi bir şey sorarsa, bu yüzeysel olarak bir felsefi sorudur ama konuşanı filozof yapmaz. Bununla birlikte, felsefi bir eğilim gösterebileceğine inanıyorum, ancak bu aşamada -John White'ın öne sürdüğü gibi- kanıtlanabilir bir felsefi niyet olması gerekiyor ve felsefi bir soruya yüzeysel bir benzerlik felsefi bir niyet gerektirmemektedir. Eğer çocuk kendi sorusuna B: "Kendimi çimdiklersem uyanırım, yani rüya görmediğimi biliyorum" gibi bir yanıt verirse bu açıkça daha felsefidir: Şeylerin doğası hakkında bir soru sormuşlardır ve akıl yoluyla yanıtlamaya çalışmışlardır. Gördüğünüz gibi, sebep başarısız oldu, ama bunun felsefe olmadığını göstermesi gerektiğini düşünmüyorum, çünkü birçok filozofun sebepleri de başarısız oluyor. Felsefeyi yapan akıl yürütmenin başarısı değil, akıl yürütmenin yapılma şeklidir (Worley, 2009, s.64).

McCall (2017, s. 4), küçük çocukken gerçekliğin doğasına ilişkin sorularla ilgilendiğini ve merak duyduğunu, neyin 'doğru' neyin 'gerçek' olduğunu nasıl bildiğimizi, iyi ve kötünün ne olduğunu vb. şeyler olduğunu söyler. Öğretmenlerine sorduğunu ve sorduğu sorulara yönelik bir cevap alamadığını sanki bu sorularda yanlışlık olduğunu düşündüğünü ifade eder. Onun hayalperest bir öğrenci olduğunu ve sınıfta

dikkat dağıtan bir çocuk olarak nitelendirildiğini, yavaş yavaş soru sormaktan uzaklaştırıldığını ama merak etmekten vazgeçmediğini söyler. Dewey (2022), yetişkinlik dönemlerinde işinde başarılı olan ancak öğrencilik dönemlerinde “aptal” oldukları söylenen insanların aslında çocukluk döneminde yanlış değerlendirmeler neticesinde bu şekilde ifade edildiğini söyler. Bu duruma da şu örneği verir: “Darwin’in böceklerle, yılanlara ve kurbağalara duyduğu ilgi onun yeteneğinin yanlış değerlendirilmesine neden olmuştur.” Bazı durumlarda çocuklar akranlarından ve öğretmenlerinden bile derin düşünme içerisinde olabileceğinden dolayı sorulan sorulara da bu nedenle istenilen cevapları vermediği için çocuğun ilerleme göstermediği şeklinde tanımlanır (s. 58). O zaman çocukları genellememizin yanlış olduğu, her çocuğun aynı yaş döneminde olsa bile farklı seviyelerde olabileceği, derin düşünme, felsefi soru sorma gibi zihinsel faaliyetlerinin göz ardı edilmemesi gerektiği ifade edilebilir.

Lipman, “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi” programını hazırlarken birçok filozof ve gelişim teorisyenlerinden etkilenmiştir, dolayısıyla onun güçlü bir temele dayandığı söylenebilir. Dewey’in yansıtıcı ve sorgulayıcı öğrenmesini içeren “felsefi sorgulama topluluğu”, Peirce’nin “bilimsel soruşturma topluluğu”, Vygotsky ve Mead’in sosyal öğrenme teorileri, Gadamer ve Habermas’ın diyalog teorileriyle, Justus Buchler’in de görüşlerinden etkilenerek bir program tasarlamıştır. Bu teorik temellerin yanı sıra eğitim felsefesinin özel ilgi alanı olan, kimlik ve özerklik, vatandaşlık, etik ve değerler eğitimi, estetik, sorgulama, topluluk, anlam oluşturma ve feminizm gibi felsefi konuları inceleyen eğitim felsefesi geleneğindeki konulardan da etkilenmiştir. Lipman, programda Sokratik yöntemi yorumlarken pragmatizmden yararlanarak hazırlamıştır (Scholl vd. 2016, s.438; Golding, 2011, s.413, Worley & Worley, 2019; Vansielegheem & Kennedy, 2012, s.4; Fisher, 1996, s.46).

Çocukların felsefe yapamayacağı, yeterli düşünemeyeceği görüşünü savunanlar da vardır. Onların böyle bir görüşe sahip olmasının nedeni Piaget’nin bilişsel gelişim modelini benimsemeleriyle açıklanabilir. Piaget, bilişsel gelişimi dört döneme ayırır ve 11-12 yaşından önce çocukların soyut işlemler dönemine geçemeyeceğini, somut dönemde ise somut problemleri anlayabildiklerini ancak soyut problemleri etkin bir şekilde düşünemeyeceklerini ifade eder. Soyut işlem dönemine geçtikleri zaman çocukların mantıklı ve soyut düşünebileceğini ileri sürer (Pritchard, 2015, s.19-20). Piaget’nin bilişsel gelişim teorisinden etkilenen bazı araştırmacılar ise, çocukların

eleştirel ve refleksif düşünemediklerini kabul ederler. Diğer araştırmacılar da, felsefe yapmak için “entelektüel olgunluk” ve “ansiklopedik bilgi” olması gerektiğini, bu iki özelliğin ise çocuklarda bulunmadığını iddia ederler (Daniel&Auriac, 2011, s.415). Lipman vd. (1977) ise çocuklardaki entelektüel ilerlemeyi düşünmeyi öğrendiklerinde değil, bizim gibi düşünmeye başladıklarında, düşünme içeriğinin bizimki gibi olduğunda kabul ettiğimizi, dünya görüşlerinin zenginliği ve değerliliğinin aşağılandığını ve cesaretlerinin kırıldığını ifade ederler (Lipman vd.1977, s. 38).

Lipman, gelişim teorilerini savunanların iki önemli hata yaptığını ifade eder. Birincisi, çocukluğun yetişkinlik için bir hazırlık olduğunu ve yalnızca bir amaca yönelik bir araç olarak ya da tamamlanmaya doğru ilerleyen tamamlanmamış bir durum olarak görülmesi gerektiğini varsayarlar. “Yetişkinler bilir, çocuklar bilmez; bu nedenle çocuklar, yetişkinlerin çok zengin olduğu bilgiyi edinmelidir.” Dolayısıyla ilk hata, eğer çocuklar biz yetişkinlerin bildiği, inandığı ve değer verdiği yönde hareket etmiyorsa, onların "gelişimlerinde" bir sorun olması gerektiğini varsaymaktır. İkincisi, gelişim teorileri savunucuları, her zaman yapmaya çalıştıkları vakayı güçlendirecek kriterleri seçmeye özen gösterirler ancak bu vakayı zayıflatabilecek diğer kriterleri görmezden gelirler. Örneğin Matematik, basitten karmaşığa doğru sıralanmış eğitim disiplini olan bu derste çocuklar bu tür disiplinlerde ustalaştıkça, aşamalı gelişimlerinin adım adım gerçekleştiği ve “gerçekten biçimlendirildiği” düşünülür. Ancak gelişim teorisyenleri, sanatsal ifade veya felsefi iç görü gibi kriterleri seçmemeye özen gösterirler, çünkü bu durum onların teorisini zayıflatacaktır. “Çocuklar neden erken çocukluk döneminde bu kadar etkileyici resimler yaparlar?”, “Neden küçük yaşta bu kadar çok metafizik sorusu soruyorlar?”, “Çocuklar, bütün bir dilin terimlerini, söz dizimini ve mantığını –bazen birkaç dilin- henüz yeni yürümeye başlayan çocuklarken, çoğu yetişkinin kavrayışının ötesinde bir başarıyı nasıl öğrenebilirler?” (Lipman, 1988b, ss.194-195) gibi soruların sorulması gerektiği, gelişim teorisyenlerinin neden bunları dikkate almadığı yönünde, Lipman’ın bir eleştiri yaptığı ifade edilebilir.

Eğitim teorisyenleri, 1980'lerden beri, düşünmenin nasıl geliştiğini ve sınıflarda nasıl kolaylaştırılabileceğini anlamak için Vygotsky'nin görüşlerinden yararlanmışlardır. Piaget'nin doğuştan olduğunu iddia ettiği akıl yürütme süreçleri, Vygotsky'ye göre ise sosyo-kültürel olarak inşa edilir. İnsanların dikkat, algı hafızası ve basit akıl yürütme gibi doğuştan gelen “alt zihinsel süreçlere” sahip olduğunu; üst düzey akıl yürütme ve

soyutlamanın, insan toplulukları tarafından genetik olarak belirlenmiş zihinsel yeteneklerini genişleten "yüksek zihinsel süreçler" olduğunu söyler. Bu 'psikolojik araçlar', dilde sosyal bağlamlar içinde inşa edilmiştir ve her yeni nesil tarafından bir sosyal araç olarak kullanılır. Vygotsky'ye göre tüm yüksek zihinsel süreçler (psikolojik araçlar) sosyal ilişkiler içinde gelişir. Örneğin, mantıksal tartışma ilk olarak çocukların konuşmalarında ortaya çıkar ve daha sonra çocuğun zihninde bireysel bir konuşma olarak içselleştirilir (Green, 2017, s.41).

Lipman, Piaget'nin bilişsel gelişim dönemine ilişkin açıklamasında çocukların 11-12 yaşına kadar akıl yürütmelerinin ilkel kaldığını, deneyimin somut yönlerine bağlı kaldıklarını yani “algı, duyum, hayal gücü ve iç görü” nün yaygın olduğu, ancak soyut düşüncenin olmadığı; sonra çocukların aniden bir yıl sonra soyut düşünmeyi algıladıklarını ifade etmesini eleştirmektedir (Lipman,1976, s.21). Dewey (2022)'de bu durumu eleştirmektedir: Çocukluk döneminin neredeyse tamamının düşünceden yoksun olduğu, çocukluğun sadece “duyusal, motor ve bellek gelişimi dönemi” nden ibaret olduğu, ergenlikte düşünce ve aklın birden bire ortaya çıktığı düşüncesinin yaygın olmasını eleştirmektedir. Ergenliğin, her şeyin bir anda ortaya çıktığı sihirli değnek değmiş bir dönem gibi gösterilmesini de yanlış bulur ve açıklamasını şu şekilde devam ettirir: Tabi ki çocuğun, çocukluğa göre ergenlik döneminde ufku daha geniş olur, sorun ve konulara olan duyarlılığı artar. Daha önceki sahip olduğu düşünmeden “daha kapsamlı ve soyut” düşünme türüne geçer. “Fakat düşünmenin kendisi her zaman ne idiye öyle-yani yaşamdaki olguların ve olayların telkin ettiklerini izleme ve sınama becerisi olarak kalmaya devam eder (Dewey, 2022, s.99).” Dewey'in de aslında Piaget ve onun yolundan giden eğitimcileri eleştirdiği görülür ve Dewey'in, çocukluk döneminde de düşünme yetilerinin olduğunu ve yansıtıcı (refleksif) düşüncenin harekete geçirilebileceğini ifade ettiği söylenebilir.

Lipman (1988b), felsefenin çocuklara uygun olmayıp, felsefenin yetişkinlere ait olması ve sadece yetişkinler tarafından anlaşılır olması görüşünü eleştirir (Lipman vd., 1977). Çocukların rasyonelliğini kabul etmeyi reddedersek, onlarla tatmin edici bir şekilde felsefi diyaloga giremeyiz, çünkü onların sözlerini gerekçe olarak kabul edemeyiz. Çocuklarla felsefe yapmazsak onların eğitimini daha anlamlı hale getirecek bileşeni onlardan mahrum bırakmış oluruz. Çocukları bu anlamlı eğitimden mahrum

bıraktığımız zaman, şu anda yetişkinler arasında hüküm süren “cehalet, sorumsuzluk ve sıradanlığın” devam etmesini sağlarız (s.198).

Küçük çocuklar, içinde yaşadıkları dünyanın onlara anlamlandırmaya çalıştıkları şaşırtıcı özellikler sunması gerçeğiyle gerçekten felsefeye hazırlar. Onları görmezden gelmek ve “olgunlaşmalarını” beklemek yerine, açmazlarını çözmenin yollarını bulmalarına yardımcı olmalıyız. Çocuklar için felsefe, çocukların doğal meraklarının kendilerine faydalı olmasını, üretken ve sosyal olarak yararlı olmasını sağlamanın bir yoludur (Wartenberg, 2013, s.41). Çocukların kendilerine başlıca katkısı meraklarıysa ve felsefenin temel özelliği sorgulamaksa, o zaman felsefe ve çocuklar “doğal müttefikler”dir (Lipman vd. 1977, ss.7-8). Çocukların küçük yaşlardan itibaren felsefi sorular sorabildikleri yani felsefi düşünebildikleri ifade edilebilir. Yüzyıllar içerisinde felsefe, düşünme ve çocuk ilişkisi bir şekilde var olmuştur ve olmaya devam edecek gibi görünmektedir.

1.3.2. Çocuklar için Felsefe Eğitiminde Sorgulama Topluluğu

Lipman, düşünmeyi bir soruşturma süreci olarak algıladığından, iyi düşünceye ve onun geliştirilmesine aracılık eden bir sorgulama topluluğu tasarladı (Burgh, 2005, s.22).

“Sorgulama topluluğu” kavramı ilk olarak Amerikalı filozof C. S. Peirce tarafından ifade edilmiş ve o bunu uzmanlar topluluğu -bilim adamları veya profesyonel filozoflar- anlamında ifade etmiştir (Raposa, 1989’dan akt. Stoyanova-Kennedy&Kennedy, 2013, s.22). Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin kurucusu Lipman, 1970’in başlangıcından itibaren kökünü Sokrates’e dayandırdığı ve başlığı Charles Peirce’den ödünç aldığı “sorgulama topluluğu” kavramını kullanmaktadır (Lipman, 1998, s.278).

Dewey ve Lipman düşünmeyi sorgulama süreci olarak kabul ederler ancak sorgulama sürecini ikisi birbirinden farklı yorumlamaktadır. Dewey’in sorgulama modeli, deneysel bilimdeki düşünce modellerine ve değerler üzerine dayanırken, Lipman’ın sorgulama modeli ise iyi düşünmeye ve onun geliştirilmesine katkı sağlayan felsefe disiplinine dayanır (Cam, 2006, s.8). C. S. Peirce’e göre sorgulamanın en karakteristik özelliği, bireyin kendi zayıflıklarını keşfetmeyi ve kendi prosedürlerinde hatalı olanı düzeltmeyi hedeflemesidir dolayısıyla sorgulama *kendi kendini düzeltir* (Lipman, 2003, s.218).

Sorgulama topluluğu, felsefi diyalog yoluyla fikirleri keşfetmekle uğraşan bir gruptur. Okullarda topluluk genellikle bir sınıftan oluşur (Topping vd. 2019, s.37). Lipman'ın sınıfı, iletişim ve sorgulamanın demokrasinin tohumlarını ektiği kapsayıcı bir işbirlikli topluluk oluşturur (Cam, 2006, s.8). Bir sınıf bir sorgulama topluluğu olma yolunda ilerlediğinde, mantık disiplini ve bilimsel yöntemi kabul eder; birbirini dinlemeyi, birbirinden öğrenmeyi, birbirlerinin fikirleri üzerine inşa etmeyi, birbirlerinin bakış açılarına saygı duymayı, iddiaların kanıt ve gerekçelerle doğrulanmasını talep etmeyi öğrenirler (Lipman, 1988b, s.149). Uzun bir özel düşünme seansında, kişi sorgulanan konuya nüfuz etmeyi ve analiz etmeyi amaçlayan bir dizi zihinsel eylemde bulunur. Böylece kişi merak etme, sorgulama, sonuç çıkarma, tanımlama, varsayma, hayal etme, ayırt etme gibi zihinsel eylemleri gerçekleştirir. Paylaşılan bilişte (“dağıtıcı düşünme” olarak da adlandırılır), aynı eylemler, topluluğun farklı üyeleri tarafından yapılır. Bir kişi bir soru sorar, bir başkası temel bir varsayıma karşı çıkar, yine bir başkası karşı örnek sunar (Lipman, 2003, ss.95-96). Lipman (2003), sınıfta sorgulamanın esasına ilişkin bir açıklama yaparak çocukları yormak yerine, onlara kurgusal bir biçimde, sıradan, yaşayan çocuklar gibi ama onlar için büyük önem taşıyan konuları düşünen çocuklardan oluşan bir sınıfı sorgulama topluluğu haline getirmenin yararlı olacağını ifade eder (Lipman, 2003, s.163). “Sorgulama topluluğu”nu ise havuza atılan taş gibi dışa doğru bir dalgalanma etkisine benzeterek; daha fazla genişleyen, giderek daha fazla kuşatan topluluklar oluştuğunu, her toplulukta böylece kendini düzelten, keşif ve yaratıcılığa adanmış bireyler haline geldiklerini iddia eder (Lipman, 1985, s.29).

Sorgulama, bir konunun özünü düzelten bir uygulamadır. Akıl yürütme, sorgulama yoluyla bulunanları sıralama ve koordine etme sürecidir. Keşfedilmiş veya icat edilmiş olanı, doğruluğunu korurken genişletmenin ve düzenlemenin geçerli yollarını bulmayı içerir. Bir sorgulama topluluğunda, öğrenciler ve öğretmenler, meseleler veya problemler hakkında birlikte müzakere etmekle meşgul olan ortak araştırmacılar. Böyle bir diyalog aracılığıyla akıl yürütmeyi gerçekleştirirler. Bu, akıl yürütmeyi bilimin yerine koyma girişimi değil bilimsel araştırmayı tamamlama çabasıdır. Akıl yürütmenin yardımcı olduğu şey (a) mantıksal çıkarım yoluyla bilgiyi genişletmek, (b) bilgiyi gerekçeler ve argümanlar yoluyla savunmak ve (c) eleştirel analiz yoluyla bilgiyi koordine etmektir (Lipman, 2003, s.111).

Kennedy ve Kennedy, Sorgulama Topluluğunun özelliklerini 3 yaklaşımla şöyle açıklamışlardır (Kennedy & Kennedy, 2012, ss.102-103):

1. *Bilgiye bir yaklaşım olarak Sorgulama Topluluğu (CPI)*, yanılabilir, sorgulamaya dayalı, toplumsal ve diyalojiktir. Yani, tüm gerçeğe veya son söze sahip olduğumuzdan asla emin olamayız, aslında birçok konuda oldukça yanılıyor olabiliriz; bilgi hiçbir zaman tam ve nihai olarak gerçekleştirilmez, ancak devam eden inşa ve yeniden yapılanmanın konusudur; bilgi, büyük ölçüde sosyal bir fenomen olarak anlaşılır -tartıştığımız, üzerinde kafa yordığımız ve birlikte karar verdiğimiz bir şey; bilgiye 'kendimiz için ve başkalarıyla birlikte düşünerek' ulaşırız- bir öz ve karşılıklı sorgulama sürecidir.

2. *Aracılık ve öznelerarasılığa bir yaklaşım olarak Sorgulama Topluluğu (CPI)*, çok mantıklı, dağıtılmış, çok sesli, ideal bir konuşma durumunu arzular. Yani, çoklu bakış açılarının, çoklu düşünme tarzlarının, çoklu konuşma yollarının ve dünyanın çoklu deneyimlerinin ifade edilmesi ve eşgüdüm girişimi yoluyla işler. Argümanın inşa edildiği hem bilişsel hem de duygusal kaynakların bir kişide yer almaması anlamında dağıtılmış bir zekâdır ancak potansiyel olarak her üyede bulunur ve tek anlamlı önermeler yerine etkileşim ve değiş tokuş yoluyla ifade edilir. Grubun bir bütün olarak bilişsel ve duygusal çalışması, dolaylı olarak demokratik bir kolektif öznenin ortaya çıkmasına adanmıştır -yani, diyalog, arabuluculuk, işbirliği, iletişim, güç paylaşımı, eşitlik, kendi kendini örgütlenme ve kendini düzeltme olarak ortaya çıkar. Öznel etkinliğin üç düzeyi arasındaki ilişki -a) süreç içindeki bireysel özne, b) toplu süreç içindeki özne ve c) bu iki boyut içinde ve arasındaki inancın yeniden inşa çalışması karşılıklı etki sağlar. Bu iki boyut –kişisel ve toplumsal boyut– sürekli karşılıklı bir süreç içindedir.

3. *Bilişsel ve psikodinamik bir toplumsal yaklaşım olarak Sorgulama Topluluğu (CPI)*, ekolojik, doğrusal olmayan ve geri döndürülemez olması, yalnızca kısmen öngörülebilir olması ve kaos arasında bir rotayı yönlendiren dengeleyici bir süreç aracılığıyla gelişmesi bakımından açık, ortaya çıkan, kendi kendini organize eden bir sistemdir. Ekolojiktir, çünkü içerdiği perspektiflerin çatışmasına yol açar, bir perspektifin tek taraflı dayatılmasına değil tüm argümanların, tüm öğelerini sağlam ama farklı bırakan yeni bir gelişme düzeyine dönüştürülmesini sağlar. Argümanları, dinamik yeniden inşa

sürecinde önermeler, varsayımlar, hipotezler yapısına dönüştürür. Bir önceki organizasyon düzeyine asla geri dönmediği için geri döndürülemez.

Sonuç olarak, her katılımcı bir bütün olarak topluluğun metodolojisini içselleştirebildiği ölçüde, her biri kendi düşüncesinde kendini düzeltebilir hale gelir (Lipman, 2003, s. 219). Kendi kendine düşünmenin sağladığı yararları Guin, aşağıdaki sekiz maddede sıralamıştır (Guin, 1992, ss.84-85):

- Kendi kendine düşünmek, özerk çocuğun gelişimini teşvik eder. Sorgulama topluluğunda çocuklar bağımsız düşünceye değer vermeyi öğrenirler, çocukları zengin çeşitlilikte orijinal fikirler üretmeye teşvik eder.
- Kendi kendine düşünmek, kişiliği garanti eder. Sorgulama topluluğu uyum ve güveni teşvik ettiğinden, çocuklar düşünce ve duygularını ifade ederken kendilerini güvenli hissederler. Utangaç veya suskun çocuk risk almayı öğrenirken, yüksek sesle konuşan çocuk dinlemeyi öğrenir. Dolayısıyla, ifade eden veya dinleyen çocukların, kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamalarını sağlar.
- Kendi kendine düşünmek, sorgulama araçlarını güçlendirir. Topluluk düzelticiyi sağlar: Değerli görüşler sürekli olarak olası karşı durumlara maruz bırakılır, önerilen eylemlerin olası sonuçları sunulur, tutarsızlıklar, çelişkiler ortaya çıkar ve verilen nedenler daha iyi veya daha kötü olarak değerlendirilir. Sınıf ortamında pratik yaparak, çocuklar rasyonel prosedürleri ve bunları mümkün kılmak için gerekli becerileri takdir etmeye başlarlar. Yapılan kapsamlı testler bunları doğrulamıştır.
- Kendi kendine düşünmek, başkaları için hoşgörü ve ilgiyi teşvik eder. Topluluk geliştikçe çocuklar, bireysel anlam veya önem ihtiyaçlarının, her üyenin potansiyel bir bilgi kaynağı olarak ele alınmasını gerektirdiğini öğrenirler. Çocuklar, akranlarına karşı nazik olmanın, onlara eş-araştırmacı gibi davranmanın kendi yararına olduğunu öğrenirler. Böylece çocuklar, işbirliğinde kazanılmış bir çıkarları olduğunu keşfederler.
- Kendi kendine düşünmek, otokratik ve totaliter eğilimlere karşı koyar. Toplumda, çocuklar savunulmamış beyanları reddetmeye başlar. Sonuç olarak, topluluktaki hiçbir birey, grubun düzeltici potansiyelinden muaf olarak göze çarpmayacaktır.

- Kendi kendine düşünmek, demokratik idealleri garanti eder. Demokratik kurumlar, iyi gerekçeler ve argümanlarla savunulabilecek fikirlere sahip üyelere ihtiyaç duyduğu sürece, sınıf sorgulama topluluğu, çocukların grup eyleminin gücünü takdir etmeye başladığı mükemmel bir ortamdır. Soruşturma topluluğu demokratik bir kurumdur.
- Kendi kendine düşünmek, bilgi ve hakikat arayışını teşvik eder. Grup kendi kendini düzelttiği için, çocuklar sürekli olarak bireysel yanılabilirliklerinin farkına varırlar.
- Son olarak, kendi kendini düşünmek mutluluğu artırır. Bir sorgulama topluluğuna üye olmanın keyfini çıkaran çocuklar, hem ciddi hem de canlandırıcı işleri keşfetmeye başlarlar. Çocuklar topluluğa ait olmaktan büyük memnuniyet duyarlar.

Lone, Sorgulama Topluluğunun dört temel özelliği olarak gördüğü şeyi şöyle açıklar (Lone, 2012, s.18):

1. Grup, katılımcıların ilgisini çeken felsefi soruların veya kavramların incelenmesi yoluyla anlam oluşturmaya ve anlayış kazanmaya amaçlayan yapılandırılmış, işbirlikçi bir sorgulamaya girer;

2. Tarihsel olarak “epistemolojik alçakgönüllülük” olarak adlandırılan, öğretmen de dâhil olmak üzere grubun tüm üyelerinin yanılabilir olduğunun ve bu nedenle hatalı olabilecek görüşlere sahip olduğunun kabul edildiği konusunda bir fikir birliği vardır;

3. Öğretmen, kendi felsefi görüşlerini savunma konusunda bir çekingenlik gösterir ve Sorgulama Topluluğu (CPI) tarafından araştırılmakta olan soruların çoğuna nihai ve üzerinde anlaşılmaya varılmış cevaplar olmadığından belirsizlikle bir rahatlık modeli oluşturur;

4. Katılımcılar, argümanlarını oluşturmak için teknik felsefi bir dil kullanmaktan veya profesyonel filozofların çalışmalarına atıfta bulunmaktan kaçınırlar. Bu, grubu, konunun filozoflar arasındaki geçmişini veya mevcut tarihini değil, sorularla kendilerini keşfetmeye odaklanmaya teşvik eder.

Sorgulama Topluluğuna dönüşen sınıftaki çocuklar veya gençler kendi kendine düşünmenin sağladığı yararları elde etmiş, makul, mantıklı, düşünen, sorgulayan, akıl yürüten, demokratik vatandaş oldukları ifade edilebilir.

1.3.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Dünya’da ve Türkiye’de Gelişimi

Çocuklar için Felsefe programı anaokulundan üniversite düzeyine kadar çocuklar için felsefi sorgulama için bir müfredat sağlamak üzere geliştirilmiştir ve dünya çapında her geçen gün artan sayıda ülkede kullanılmaktadır (Fisher, 2013, s.27).

Lipman, Çocuklar için Felsefe eğitimi için “Harry Stottlemier’in Keşfi” adlı ilk felsefi çocuk romanını 1969’da yazdı. 1970’de Lipman, iki asistanla birlikte, Montclair Devlet Okulu’ndaki kitapla ilk felsefi deneyimleri koordine etti. Lipman, beşinci sınıf öğrencileriyle dokuz hafta boyunca yaklaşık on beş öğrenciyle gerçekleşen ve her biri kırk dakikalık haftada iki oturumdan oluşan deney yaptı. Montclair Eğitim Kurulu’ndan Dr. Milton Bierman’a göre öğrencilerin mantıksal akıl yürütmeleri açısından umut verici sonuçlar ortaya çıktı. Lipman daha sonra Columbia Üniversitesi’nden ayrılarak Montclair Eyalet Üniversitesi’ne geçti (Lipman, 1992, ss.6-7, Kohan, 2014, s. 24). Montclair Eyalet Üniversitesi’ne bağlı olarak IAPC (Çocuklar İçin Felsefenin İlerlemesi Enstitüsü 1974’de kurulmuştur (IAPC Zaman Çizelgesi - Çocuklar İçin Felsefenin İlerlemesi Enstitüsü - Montclair State University)). IAPC programı Montclair’de 1974’ten beri istikrarlı bir şekilde genişlemekte ve şu anda dünya çapında binlerce sınıfta uygulanmaktadır (Lipman vd. 1980, s.51). Bugün IAPC’nin yaklaşık 50 ülkede bağlı merkezleri vardır. Lipman ve Sharp’ın yazdığı felsefi çocuk romanları çok sayıda dile çevrilerek, Çocuklar için Felsefe veya “P4C” dünya genelinde tanınır hale geldi. Bu hareket filozoflar, akademisyenler, lisansüstü öğrenciler, okul öğretmenleri ve yöneticiler, eğitim politikası yapıcılar, yayıncılar, ebeveynler, çocuklar ve gençlerden oluşan bir ağdan oluşmaktadır. Kuşaklar arası felsefi araştırma uygulamasını kurmak ve geliştirmek için çalışmalar devam etmektedir. IAPC tarafından kullanılan malzemelerin çoğu felsefi çocuk romanlarıdır ve Lipman tarafından dünyanın ilk sistematik kolej öncesi felsefe müfredatı K – 1/12 olarak yayınlanmıştır. IAPC’nin geniş bir öğretmen/kolaylaştırıcı hazırlık müfredatı vardır. Özellikle felsefi tartışmaların kolaylaştırılmasına yardımcı olmak için tasarlanmış tartışma planları, rehber fikirleri ve alıştırmalar içeren kılavuzları bulunmaktadır (Biggeri & Santi, 2012, s.376).

Çocuklar için felsefede iki nesil hareketi kabul edilmektedir. İlk nesil, Leonard Nelson, Matthew Lipman, Ekkehard Martens ve Gareth Matthews'dir. Bu nesil, P4C'yi, eşit olmayan güç ilişkilerini etkisiz hale getirmeyi amaçlayan, çocuklara mantıksal akıl yürütme gibi becerilerle donatan, yetişkin ve çocuk arasındaki boşluğu kapatmanın bir yolu, eleştirel uygulama veya felsefe yapma aracı olarak gördüler (Välitalo, Juuso, & Sutinen, 2015, s.81). Farklı kültürlerle, zamana ve ihtiyaçlara göre uyarlanmış olan çok çeşitli gelişmeler ve materyaller bu programdan ilham almıştır (Topping vd.2019,s.4). Bugün çocuklar için felsefede ikinci nesil olarak ise Ann Margaret Sharp, David Kennedy, Karin Murris, Walter Kohan, Michel Sasseville, Joanna Haynes, Jen Glaser, Oscar Brenifier, Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber ve Philip Cam “P4C-temsilcileri” olarak kabul edilir. İkinci nesil, birinci neslin fikirlerine zıtlasma, karşı çıkma anlamında olmayıp, küresel ve eğitim ortamının değişen koşullarını dikkate alan gerekli bir adım olarak görülmüş dolayısıyla kendini düzeltme biçimi olarak yansımıştır (Vansieleghem & Kennedy, 2012, s.7).

Dünyada şu an Çocuklar için Felsefe ile ilgili iki önemli enstitü bulunmaktadır; biri IAPC diğeri ICPIC (UNESCO, 2007). 1985'te Uluslararası Çocuklarla Felsefi Araştırma Konseyi (ICPIC) Danimarka'da kuruldu ve o zamandan beri her iki yılda bir dünya konferansları düzenledi. Son kırk yılda, çok sayıda ülkeden binlerce akademik kitap, makale ve doktora tezine varan bir dizi müfredat materyali, deneysel araştırma çocuklar ve ergenler için, onlar için ve onlarla birlikte felsefe üzerine felsefi yazılar oluşturulmuştur (Gregory, 2013b, s. 70). 1996 yılında kurulan, Washington Çocuk Felsefesi Merkezi (NWCPC), gençleri felsefeyle tanıştırmak ve kendileri adına düşünceleri için güçlendirmeye adanmış bir akademik araştırma merkezidir. Merkez, çocuklar için felsefe ve çocukluk felsefesi alanında hem araştırma hem de uygulama ile ilgilenir ve çocuklar için felsefe alanında ulusal ve uluslararası bir kaynak olarak hizmet eder. 2013 yılında Çocuklar İçin Felsefe yüksek lisans eğitimi programı açılarak lisansüstü eğitim alan ulusal ve uluslararası öğrenci kabulü bulunmaktadır (<https://www.philosophyforchildren.org/about/04.032023/>). SOPHIA, Avrupa'da çocuklarla felsefe uygulayan kurumdur. 2004-5'te Türkiye'de SOPHIA'ya katıldı (<http://www.sophianetwork.eu/about/04.03.2023>). 2009 yılında, üniversite öncesi felsefe programlarını koordine etmek ve desteklemek için ABD'de PLATO (Felsefe Öğrenme ve Öğretme Organizasyonu) kuruldu (Gregory, 2017, s.208). Kanada'da VIP4C (*Vancouver Çocuklar*

İçin Felsefe Enstitüsü) (<http://vip4c.ca/04.03.2023>), SAPERE (*Eğitimde Felsefi Sorgulama ve Düşüncenin İlerlemesi Derneği*), 1992’de İngiltere’nin Çocuklar için Felsefeyi destekleyen ulusal yardım kuruluşudur. Çocuklar için Felsefe, Birleşik Krallık’ta küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili de (*Küresel Vatandaşlık Felsefesi* (P4GC)) son 20 yıldır başarıyla kullanılmaktadır (<https://www.sapere.org.uk/04.03.2023>). FAPSA, (*Asya-Pasifik Felsefe Federasyonu Okullar Birliği*) Asya-Pasifik bölgesinde P4C için kurulmuştur. Avustralya, Yeni Zelanda, Hong Kong ve Singapur’da öğretmenlerin Sınıfta Felsefe (P4C) öğretmeleri için standartlar ve kurslar gerçekleştirmektedir (<https://fapsa.org.au/04.03.2023>). Afrika ve Arap ülkelerinde de P4C eğitimi uygulamaları yapan okullar vardır (UNESCO, 2007, s.42).

Amerikan Felsefe Derneği’nin Üniversite Öncesi Sevgi Komitesi’ne 1991 tarihli rapor ile felsefenin diğer ülkelerdeki okullara hızla yayılmasının nedenleri olarak şunlar yer almaktadır (Lipman, 1997, s.105):

- BBC’nin eğitim belgeseli Socrates for Six-Year-Olds’ın uluslararası olarak tekrar yayınlanması;
- Temel bir eğitim hedefi olarak düşünmenin popülaritesinin artması;
- Çocukları demokratik kurumlara katılmaya hazırlamanın ve şiddete karşı iyi düşünülmüş alternatifler bulmanın tanınması.

UNESCO, çocuklara felsefe eğitimi verilmesi ile ilgili çalışmalarına önem vermiştir. Ancak 1951 ve 1994’de okul öncesi ve ilköğretim için çalışmalarında yer almamıştır. UNESCO’nun Paris’teki genel merkezinde 1998’de düzenlenen uzmanlar, küçük çocuklara felsefeyi sunmanın mümkün ve hatta gerekli olduğunu, çocuklara felsefe öğretmeye yönelik artan ilgi, kültürel ve politik ihtiyaçlar doğrultusunda geliştiğini vurgulamışlardır. 2007 yılında ise UNESCO’nun çocuklara felsefe öğretmeye yönelik en önemli çalışması ise *Philosophy: A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects*’dir.

Türkiye’nin önerisiyle UNESCO 2002 yılında Kasım ayının üçüncü Perşembe gününü “Dünya Felsefe Günü” ilan etmiştir (Tepe, 2015, s. 82).

Türkiye Felsefe Kurumu, 1993’te Çocuklar İçin Felsefe Birimi’ni kurarak alana yönelik önemli çalışmalarla katkı sağlamaktadır (Sormaz-Öğüt, 2019). Türkiye’de lise

felsefe kulüpleri, MEB lise programında zorunlu felsefe öğretimine yeni bir boyut kazandırmış, gençlere felsefe eğitiminde hem içerik hem de biçim olarak yeni fırsatlar sunmuştur. Ders dışı olarak ilk kulüp 1994 yılında Saint Benoit Fransız Lisesi'nde kuruldu ve kısa süre sonra diğer okullar tarafından takip edilmeye başladı. Bu kulüp başlangıçta öğrencileri Uluslararası Felsefe Olimpiyatlarına (IPO) hazırlamak için bir araç olarak tasarlandı. Türkiye'de ilk lise ortak felsefe çalışması 1995 yılında Fransa, Almanya ve Avusturya liselerinin öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu okullar böylece felsefe platformunun çekirdeğini oluşturdu. Daha sonra kırka yakın devlet ve özel ya da bağımsız okul bu gruba ve İLFKP'ye katıldı. ('İstanbul Lise Felsefe Kulüpleri Platformu' böylece kurulmuştur. İLFKP, felsefe kulüplerine yardımcı olan ve faaliyetlerini koordine eden bir danışma ve yol gösterici organ olarak işlev görmektedir. Türkiye Felsefe Kurumu, İLFKP'nin faaliyetlerini ve felsefe yapmayı öğrenen genç öğrencileri desteklemektedir. Çocuklar için Felsefe birimi İLFKP öğretmenleri ayrıca bir çevrimiçi forum başlattı. İLFKP, öğrenciler, akademisyenler, düşünürler ve yazarlar için konferanslar da dâhil olmak üzere akademik etkinlikler düzenlemektedir (UNESCO, 2007, s.90). Türkiye Felsefe Kurumu (TFK) bünyesinde Çocuklar İçin Felsefe Birimi'nin başkanı olan Nuran Direk, çalışmalarını ilköğretim ve ortaöğretimde olmak üzere farklı öğrenci grupları için yürütmektedir. 9-12 yaş grupları için *Filozof Çocuk*; 13-15 yaş grubu için *Küçük Prens Üzerine Düşünmek* adlı kitapları bulunmaktadır. 15-18 yaş grubu için de *Felsefe Kulüpleri* oluşturmuştur. Bu kulüpler, okul ya da okullar arasında felsefe günleri düzenlemekte ve felsefe olimpiyatlarına öğrencileri hazırlamaktadır (Akkocaoğlu –Çayır, 2015, s.18). 2006 yılında, Türkiye ile UNESCO'nun ortak çalışmaları neticesinde “Türkiye Felsefe Stratejisi” oluşturulmuştur. *Stratejinin hedefleri arasında ilk, orta ve yükseköğretim kademelerinde felsefe eğitiminin kalitesinin yükseltilmesi, özellikle Çocuklarla Felsefe Eğitimi'nin önemine vurgu yapılması bulunmaktadır. Strateji kapsamında UNESCO bünyesinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Komitesi kurulmuştur (Felsefe İhtisas Komitesi)* (Taş, 2017, s.41). 2004 yılında yapılan Felsefe Sempozyumunda, Türkiye Felsefe Kurumu, “Çocuklar İçin Felsefe” dersinin ilköğretim okullarında olması gerekliliğini ifade etmişlerdir (Sormaz-Öğüt, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilerde düşünme becerilerinin geliştirilmesi için ortaokul programlarında “Düşünme Eğitimi” adıyla seçmeli bir ders ekleyerek 2007 yılından itibaren de okutulmaya başlanmıştır (MEB, 2015, s.6). 2011 yılında UNESCO *Türkiye Millî*

Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Felsefe Kurumu ile ortak düzenlenen “İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı”nda Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (2013) kapsamında konunun farklı yönleri açısından ele alınması önemlidir (Sormaz-Öğüt, 2019, ss.68-69).

Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ile ilgili akademik çalışmalar ve atölye çalışmalarının son yıllarda arttığı görülmektedir (Taş, 2017, s.41). Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin yaygınlaştırılması amacıyla çeşitli üniversitelerde, kurumlarda eğitim vermek isteyen öğretmenlere çevrimiçi ve yüz yüze eğitimlerle sertifika verilmektedir. Ayrıca çocuklara yönelik felsefe atölyeleri ile de çocuklara eğitim verilmektedir. Her geçen gün hem çeviri kitaplar hem de yurt içi kitaplar artarak alana katkı sağlamaya devam ettiği görülmektedir.

1.3.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Amaç

Lipman vd. (1980), ÇİF’in temel amacı olarak çocuklara “kendileri için” nasıl düşüneceklerini yol göstermek olduğunu savunur ve ÇİF eğitiminin amaçlarını şöyle belirtirler:

1. Akıl Yürütme ve Çıkarım
 - Tek Algılardan Çıkarımlar
 - Mantıksal Çıkarımlar.
 - Çeşitli Veri Türlerinden Çıkarımlar
2. *Yaratıcılığın geliştirilmesini sağlamak*
3. *Kişisel ve kişilerarası gelişimi sağlamak*
4. *Etik anlayışının geliştirilmesini sağlamak*
5. *Deneyimde Anlam Bulma Yeteneğinin Gelişimi*
 - *Alternatifleri keşfetmek (Olumlu-olumsuz)*
 - *Tarafsızlığı keşfetmek.*
 - *Tutarlılığı keşfetmek.*
 - *İnançlar için sebep vermenin uygulanabilirliğini keşfetmek (Fikirlerini gerekçelendirme).*
 - *Kapsamlılığı keşfetmek.*
 - *Durumları keşfetmek*

- *Parça-bütün ilişkilerini keşfetmek.* (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980, s.62-81).

Çocuklar için Felsefe, öğrencilerin hem okulda hem de gerçek yaşam ortamlarında gerçeği birlikte aramalarını içerir ve bu da akıl yürütmeyi gerektirir. Gerçeği ararken, felsefi araştırma öğrencileri mantıklı düşünmeye teşvik etmeyi amaçlar, böylece akıl yürütmeleri geçerli bir sonuca varmak için temel olur. Akıl yürütme tümevarımsal veya tündengelimli olabilir. Tümevarımsal akıl yürütme, bir genellemeye ulaşmak için belirli örneklerin kullanıldığı bir düşünme sürecidir. Genel bir kural veya ifade hakkında kalıpları tanımlamayı ve hipotezler oluşturmayı içerir. Örneğin, her sabah güneşin doğudan doğduğunu gözlemlersek, güneşin her zaman doğudan doğduğu sonucuna varırız. Analoji, iki veya daha fazla şey bazı açılardan benzer olduğunda, muhtemelen daha fazla açıdan da benzer olduklarını belirten bir tümevarımsal akıl yürütme biçimidir (Trickey vd. 2019, s.90).

UNESCO, ÇİF eğitimini önemsemektedir ve 1998 yılında yapılan toplantıda altı temel amacını/etkisini şöyle belirtmişlerdir:

- *Kendi kendine (Bağımsız) düşünmek*

ÇİF'in temel amacı çocuklarda ve gençlerde muhakeme becerileri, eleştirel bir zihin ve kendi kendine düşünme becerisini geliştirmektir. Felsefenin becerileri: Kendi kendine düşünmek, problem çözmeyi, kavramsallaştırmayı ve argümanlarını rasyonel olarak haklı çıkarmayı içerir.

- *Düşünen (aktif) vatandaşlık için eğitim*

Münazara olmadan demokrasi olmayacağına göre, okulda bu tür münazara becerilerinin öğrenilmesi, demokratik vatandaşlık eğitimi anlamına gelir. Rasyonel tartışmaya girmeyi öğrenmek ve entelektüel tartışma yoluyla felsefe yapmayı öğrenmek, düşünceli vatandaşlığın iki önemli koşuludur. Dolayısıyla, başkalarıyla karşılaşmalarında akıl ve gerçeğin peşinden koşan ve demokratik bir tartışmanın hem etik hem de entelektüel taleplerinde bulunan demokratik vatandaşları teşvik eder.

- *Çocukların kişisel gelişimine yardımcı olmak*

Mantıklı düşünmeyi öğrenmek, çocuğun ve gencin kişisel gelişiminin önemli bir parçasıdır. Düşünen bir varlık olmanın ne demek olduğunu deneyimlerken, ortak

insanlıklarının farkına varırlar. Akılcı tartışmalar yoluyla, görüşlerini bir grubun önünde fikirlerinin dinlenilmesi ve savunulmasını yüksek sesle ifade etme deneyimi yaşarlar. Bu tür deneyimler özgüvenlerini güçlendirebilir. Akranlarıyla rasyonel tartışmalara katılarak, çocuklar kendi aralarında kavga etmeden aynı fikirde olmayabileceklerini öğrenirler; barış içinde bir arada yaşarlar görüş ayrılıkları olsa da, duygusal tartışmalara dönüşmez, birbirlerini dinlerler ve farklılığa saygı duyarlar.

- *Dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirmek*

"Konuşarak düşünme", özellikle de grup tartışmalarıyla gelişir. Çocuklar dil yeteneklerini sosyal ve entelektüel sözlü etkileşimler yoluyla düşüncelerini ifade etmeden önce nasıl formüle edeceklerini öğrenirler. Felsefi bir tartışmada, çocuğun düşünmesiyle dil ve düşünce birlikte bağlantılı olarak çocuğun içinde gelişir.

- *Felsefeyi kavramsallaştırma*

Felsefi bir bakış açısından, çocukları eleştirel düşünceye dâhil etmek, "felsefe yapmanın" yeniden tanımlanmasını gerektirir; nasıl başladığı, doğası ve uygulama koşullarının kavramsal olarak yeniden yorumlanması.

- *Çocuklar için özel olarak hazırlanmış bir didaktik (öğretim) oluşturmak*

Çocuklar için bir felsefe didaktiği (öğretimi) inşa etmek zorlu bir çabadır. Geleneksel öğretim yöntemleri uygun değildir -felsefeyi çocuklara akademik konferanslar yoluyla öğretmeyi veya onlardan uzun makaleler yazmalarını veya klasik felsefi çalışmaları incelemelerini isteyerek gerçekleştirmez. Çocuklara felsefe yapmayı öğretmeye çalışabiliriz, kendi kimlikleri ve başkaları hakkındaki düşünceleri ve dünyayla ilişkileri üzerine düşünmelerini sağlamak için felsefeyi işe koymalıyız.

Gregory ise Çocuklar için Felsefe Eğitiminin amaçlarını şöyle sıralar (Gregory, 2013a, s.13):

- Öğrencilerin doğru akıl yürütmenin bilişsel becerilerini ve eğilimlerini edinmelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin sağlam felsefi sorgulama kavramını öğrenmelerine ve onu oluşturan sorgulama stratejilerinde ustalaşmalarına yardımcı olmak.

- Öğrencilerin işbirlikçi sorgulama teorisini öğrenmelerine ve diyalojik yeterlilikler geliştirmelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, yaşamlarının anlamını ve amacını anlamalarına yardımcı olacak hem bilgi verecek hem de deneyimlerinden haberdar olacak, istikrarlı ancak yanılabılır değer odaklı dünya görüşleri oluşturmalarına yardımcı olmak.

ÇİF, felsefeyle uğraşan küçük çocuklara aşağıdakileri kazandırmayı hedefler (Fisher, 1994, ss.87-88):

- Sorgulama — çocukları bir grup içinde düşünmeye, soru sormaya ve cevapları tartışmaya teşvik etmek
- Akıl yürütme — görüşlerini desteklemek ve haklı çıkarmak için nedenler verme konusunda pratik kazanmak
- Tartışmak — çocukları fikirlerini ifade etmeye teşvik etmek, düşünceleri kelimelere çevirmek
- Dinleme — çocukları dikkatlice dinlemeye ve sırayla diğerlerine yanıt vermeye motive etmek
- Açıklama — çocuklara anlamları tanımlamaları ve kavramları genişletmeleri için fırsatlar sağlamak

(Trickey vd. 2019, s.21), ÇİF'in dört amacı olduğunu ifade ederler:

1. Bağımsız düşünürler geliştirmek: Programın amacı, çocukların kendileri için önemli olan kavramları tartışırken düşünme hakkında düşünmelerini sağlayarak muhakeme yeteneklerini ve muhakeme becerilerini geliştirmektir. Bağımsız bir düşünür, sorgulama, hipotez kurma ve alternatif açıklamalar önerme yoluyla düşüncelerini organize edebilir. Sonuçları, kanıtlardan yola çıkarak akıl yürütmeleriyle doğrudan bağlantılıdır.

2. Daha Etkili Öğrenciler Geliştirmek: Felsefe, öğrencilere akademik başarı için gerekli olan bir dizi beceriyi öğretir - dikkatli dinleme ve analiz etme, duyulanan geçerliliğini değerlendirme ve bir pozisyonu desteklemek için bir argüman geliştirme. Öğrenciler kişisel anlayışlar oluşturdıklarında, öğrenmelerini daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirmeleri daha olasıdır. Daha derin düşünme ve düşünceli yansıtma, öğrenmenin

gerçek dünyaya uygulanabilmesini daha olası kılar (ezberci öğrenmenin aksine). Öğrenciler öğrendiklerini analiz edebildikleri ve daha mantıklı çıkarımlar yapabildikleri zaman, daha iyi sonuçlar çıkarırlar ve daha iyi öğrenme sonuçları elde ederler. Çocuklar için Felsefe, öğrencileri bakış açılarını desteklemek için daha mantıklı argümanlar üretmeye teşvik eder. Bu, her yaştan öğrenci için geçerlidir, ancak argümanlarının karmaşıklık derecesi öğrencinin olgunluğuna ve bilişsel düzeyine göre değişecektir. Öğrencileri daha yansıtıcı olmaya ve nasıl düşündüklerinin ve öğrendiklerinin farkında olmaya (yani daha üst bilişsel hale gelmeye) teşvik etmek, öğrenmelerini etkili bir şekilde yönetmek için daha fazla sorumluluk almalarını sağlar.

3. Sosyal ve Duygusal Gelişimi Teşvik Etmek: Birinin fikirlerini dikkatle dinleme deneyimi, aynı zamanda benlik saygısını ve güveni güçlendirecektir. Çocuklar, farklı görüşleri uygun şekilde incelemekten reddetmekten kaçınmayı öğrenirler. Paylaşılan sorgulama süreci, öğrencinin yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma gibi temel duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olur.

4. Öğrencilerin Demokrasiye Katılım ve Destekleme Becerilerini Geliştirmek: Sağlıklı demokrasiler, rasyonel tartışmalara katılabilen ve görüşlerini tutarlı bir şekilde iletebilen vatandaşlara ihtiyaç duyar. Lipman, bir araştırma topluluğunda çocuklarda eleştirel düşünmeyi teşvik etmenin, onları demokrasi için eğitmenin bir yolu olduğunu savundu. P4C, bilişsel güçlendirme veya sosyal gelişim potansiyeli kadar bazen katılımcı demokrasi ve sağlıklı vatandaşlık geliştirme potansiyeliyle de ele alınmıştır. Bir demokrasiye tam anlamıyla katılabilmek için dinlemeye yatkın, farklı bakış açılarına hoşgörülü olmak ve aksi ispat edilene kadar bütün cevapların iyi olduğunu söyleyen bir tavır içinde olmamız gerekir. Etkili katılım ayrıca kanıtları tartmayı, birinin inançlarının nedenlerinin farkında olmayı ve başkalarının neden farklı bir görüşe sahip olabileceğini anlamayı gerektirir. Dolayısıyla sağlıklı bir demokrasi, vatandaşlarının katılabilecekleri ve topluluklarını herkesin yararına şekillendirebilecekleri hissine bağlıdır (Trickey vd. 2019, ss.18-21).

Çocuklar için Felsefe eğitimi, çocukların ihtiyaç duyduğu beceri, strateji ve tutumların geliştirilmesini, bunları uygulamaya koymasını kolaylaştırmayı ve doğru sorular sorarak düşüncelerini somutlaştırmaları ve ifade etmelerine yardımcı olmayı içerir. Kısaca, Lipman'ın geliştirdiği bu program, entelektüel gelişim, mantıksal düşünme

ve empati gibi işlevsel olan hedefler ile katılımcı, özerk, sorumlu ve saygılı vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Vansielegheem, 2005, s.21).

1.3.5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Aktiviteleri Uygulama Süreci

1970'lerin başında Lipman ve Sharp tarafından çocukları felsefi sorgulamaya dâhil etmek için geliştirilen program, uygulamada sıklıkla süslenmiş ve çeşitli olsa da, o zamandan beri çoğunlukla bozulmadan kalmıştır (Fisher, 2013, s.59).

Küçük grup etkinlikleri sıralarda veya yerde yapılabilirken, sınıf tartışması bir çember gerektirir. Öğrenciler birbirlerine cevap vermeyi öğrenebilmeleri için, birbirlerini yüz yüze görebilmeleri gerekir. Sınıf, bu nedenle bir çembere alınır (Cam, 2006, s.14).

Fisher (2013) bir sorgulama topluluğu dersini aşağıda yer aldığı formatta sunar (Fisher, 2013, ss.59-60):

- Topluluk ortamı – herkesin birbirini görebilmesi ve tartışma için üzerinde anlaşmaya varılmış kuralların olması için oturun.
- Oturumu tanıttın – odaklanmış dikkati sağlamak için bir gevşeme egzersizi veya düşünme oyunu kullanarak oturumun amaçlarını ve üzerinde anlaşmaya varılan kuralları paylaşın. Konuşma ve dinleme kurallarımız: (a) Aynı anda yalnızca biriyle konuşuyoruz. (b) Hepimiz konuşmacıyı dinleriz. (c) İnsanların söylediklerine saygı duyuyoruz; 'aşağılama' yok. (ç) Söylediklerimizin gerekçelerini vermeye çalışırız. (d)Ne demek istediğimizi söylüyoruz. (e) Aynı fikirde olmayabiliriz ve 'Neden?' diyebiliriz.
- Bir uyarıcı paylaşın – düşünmek için bir hikâye, şiir, resim veya başka bir uyarıcı sunun.
- Düşünme süresi tanıyın – çocuklardan uyarı ile ilgili neyin tuhaf, ilginç veya olağandışı olduğunu düşünmelerini ve düşüncelerini bir partnerle paylaşmalarını isteyin.
- Soruları davet edin – çocukları bir tahtaya yazılan kendi (veya ortağın) sorularını sormaya davet edin, bunlar tartışılır ve soruşturmayı başlatmak için bir tanesi seçilir. Tartışmada soruları tahtaya yazmak önemlidir. Soruların görünür, taşınabilir ve kalıcı sorgulama kaynakları olması açısından önemlidir. Öğrenciler tahtaya kendi sorularını yazmaya davet edilebilir veya öğretmen veya başka bir

çocuk tarafından yazılabilir. Hem soruyu soran kişinin kimliğini belirlemek hem de o kişinin soruyu sorarak araştırmaya yaptığı katkının sınıf tarafından tanınmasını sağlamak için öğrencinin adı sorusunun yanına yazılmalıdır. Tam isim yazılabildiği gibi soruyu soran öğrenci veya öğrencilerin baş harfleri de yazılabilir. Aynı veya çok benzer bir soru farklı öğrenciler tarafından sorulursa isimleri tahtaya soruya eklenmelidir (Fisher, 2013, s.164).

- Tartışmayı yönetin – öğretmenin nedenleri, örnekleri ve alternatif bakış açılarını araştırmasıyla, çocuklardan seçilen soruya birbirlerinin fikirlerine dayanarak yanıt vermelerini isteyin.
- Takip ve gözden geçirme – düşünmeyi genişletmek ve tartışmayı gözden geçirmek için bir aktivite tanıtın. Çocukların kendi düşünceleri ve öğrenmeleri hakkında düşünceleri gereken durumlar yaratmaktır. Bu üstbilişsel farkındalığı teşvik etmenin ve ayrıca tartışmaların başarısını değerlendirmenin bir yolu olarak, çocuklardan oturum hakkında (hikâye veya tartışma) ne düşündüklerini söylemeleri veya yazmaları istenebilir (Fisher, 1994, s.94).

Bir tartışmayı felsefi tartışma yapan şu üç unsur olmalıdır: (1) Soyut, çözülmemiş soruların araştırılması; (2) bu soruları anlamanın veya çözmenin belirli yollarını desteklemek için oluşturulmuş argümanlar ve (3) amacın, keşfedilen fikirlerin anlamını geliştirmede ilerleme kaydetmek veya katılımcıların bir kavram veya kavramları anlamalarını ilerletmek olduğu argümanlar (Lone, 2013, s.183). Dolayısıyla ÇİF’te felsefi tartışma, akıl yürütme, her zaman, çocukların deneyimlerinin felsefi boyutlarını kendi tanımalarından kaynaklanan sorularına dayalı olarak sınıf diyalogu bağlamında tanıtılır. Bu diyalog, felsefi sorgulamanın sınıf topluluğu olarak bilinen Lipman ve Sharp tarafından geliştirilen uygulamayı takip eder (Gregory, 2012, s.188):

- Deneyimimizin felsefi boyutlarına uyanmamızı sağlayan felsefi bir hikâye ya da metinle karşılaşırız. Örneğin mantıksal, estetik, etik veya politiktir ve merak duygumuzu uyandıran merak uyandıran, sorunlu veya merak uyandıran bir şeyi vurgular.
- Meraklarımızı birbirimizle paylaşıyoruz ve birlikte tartışma soruları oluşturuyoruz, çünkü bunlar doğası gereğidir: “Buna inanmak, değer vermek veya bu konuda

yapmak en mantıklısı nedir?” Sorularımızı tartışma için bir gündem haline getiriyoruz.

- Tartışmamızda, olası cevaplar bulmak için yaratıcı düşünceyi ve daha az makul olasılıkları ortadan kaldırmak için eleştirel ve pratik akıl yürütmeyi kullanırız. Bunu yaparken, bireysel düşüncemizi düzeltmek ve genişletmek için birbirimize güveniriz ve böylece soruşturmayı grubun işi olarak kabul ederiz.
- Neye inanacağımıza, neye değer vereceğimize ve/veya ne yapacağımıza dair makul felsefî yargılar geliştiririz ve bu yargıları işbirlikçi söylem pratiğinin ötesinde hayata geçirmenin ve denemenin yollarını düşünürüz.

Kohan (2014), bir tartışma sırasında, çocuklara verilmesi gereken on temel felsefi eğilimi şöyle sıralamıştır:

- Gerçek fikirleri, uygulamaları ve değerleri sorgulamak, hiçbir şeyi açık, normal veya doğal olarak kabul etmemek, ancak gerçekliği sorunlu görmek.
- Varsayımları belirlemek, anlamak ve değerlendirmek, yalnızca zaten orada olanı aramakla kalmayıp, orada olanın altında yatanı, desteklediğini ve zorunlu olarak varsayıldığını aramak.
- Bağlama duyarlı olmak, mutlak ve dikkatsiz ifadeleri kabul etmemek.
- Açıkça alternatif bakış açıları yaratmak ve keşfetmek, farklı ve yeni yorumlar, metaforlar önermek ve bunlarla yüzleşmek.
- Sonuçları tahmin etmek ve değerlendirmek, insan eylemlerine ilgili işlerin bir devamı olarak bakmak.
- Mantıksal (daha geniş anlamıyla muhakeme anlamında) kurallar ve ilkeler aracılığıyla düşünmek.
- Farklı amaçları ve dünya görüşlerini inceleyerek sebepleri belirlemek, uygulamak ve değerlendirmek.
- İşbirlikli sorgulama yoluyla bir anlam patlaması arayarak, anlam ve anlam arasında her zamankinden daha karmaşık (daha geniş) ilişkiler kurmak
- Açıklık ve net bir anlayış aramak, müphemliği, muğlaklığı, kafa karışıklığını, safsataları, mantık yanlışlığını tespit etmek ve değerlendirmek.

- Herhangi bir fikrin, uygulamanın veya değerin dayatılmasına cesaret ve karalılıkla direnmek (Kohan, 2014, s.54).

Kohan (2014)'ın yukarıda yer alan felsefî eğilimleri çocuklara kazandırmamız için, Fisher (2014) çocuklara, yorumlarının sorumluluğunu almaya ve söyledikleri hakkında düşünmeye teşvik edilmesi gerekliliğini ifade eder. Ayrıca çocukların bu tür soruları zamanla içselleştirmesi ve kendileri tarafından bu tür soru sorma alışkanlığı da kazandırılmalıdır. Tartışmalarda faydalı bulunan soru örnekleri şunları içerir (Fisher, 1994, s.92):



Tablo 1.1: Tartışma Sırasında Kullanılabilecek Soru Örnekleri ve Bilişsel İşlevi
Sorular *Soruların bilişsel işlevi*

• Ne düşünüyorsunuz (çocuğun adını vererek)? Bu konudaki görüşünüz/düşünceniz/fikriniz nedir?	Dikkati odaklamak
• Neden öyle diyorsun? Bana bir sebep verebilir misin?	Akıl yürütme
• Ne demek istiyorsunuz? Biri bunu bize açıklayabilir mi?	Tanımlama / analiz etme / netleştirme
• Başka bir fikri/fikri/örneği olan var mı? Bu konuda başka kim bir şey söyleyebilir?	Alternatif görüşler oluşturma
• Bunun doğru olup olmadığını nasıl anlayabiliriz? Nasıl biliyoruz / biliyoruz?	Gerçeği test etmek
• Kimin katıldığı/katılmadığı... (çocuğun adı). Neden? Niye? Kime/neye katılıp katılmadığınızı söyleyebilir misiniz?	Diyalogu / tartışmayı sürdürmek
• Ne söylediğimizi kim hatırlayabilir? Şimdiye kadar söylediğimiz fikirler/argümanlar nelerdir?	Özetleme

Kaynak: Fisher (1994, s. 92).

Sorular mantıksal bir argüman olarak standart bir forma konabilir, böylece öğrencinin nedenleri, sonucunu desteklemek için öncül görevi görür. Öğrencilerden görüşlerinin gerekçelerini açıklamaları istenirken, sorular aşağıdaki gibi açık olmalıdır (Lipman vd. 1980, s.121):

- Bunu söylemenizin sebebi nedir...?
- Sana bunu düşündüren nedir...?
- Buna neye dayanarak inanıyorsun...?
- Bu iddianızı destekleyen bir argüman sunabilir misiniz...?
- Neden öyle diyorsun...?
- Neden görüşünün doğru olduğuna inanıyorsun?
- Görüşünüzü savunmak için ne söyleyebilirsiniz?
- Görüşünüzün doğruluğunu kanıtlamak için söylemek istediğiniz bir şey var mı?
- Neden böyle düşündüğünüzü bize söylemek ister misiniz?

Çocukları, aşağıdaki gibi sorular aracılığıyla kendi görüşlerine alternatifler olduğunu fark etmesi sağlanır (Lipman vd, 1977, ss.104-105):

- Öyle düşünenler var... Bu konuda başka inançlar da olabilir mi dersiniz? Bu konuya başka nasıl bakılabilir?
- Başka birinin farklı bir görüşü var mı?
- Diyelim ki biri sizin görüşünüzle çelişmek istedi, hangi pozisyonu alabilirdi?
- İnsanların bu konu hakkında alabileceği tek görüş sizin mi?
- Fikrinizin yanlış olabileceği durumlar var mı?
- Bu meseleye daha inandırıcı olabilecek başka bakış açıları var mı?
- Bu meseleye yanlış da olsa mümkün olabilecek başka bakış açıları var mı?
- Sizinkinden başka açıklamaların olması mümkün mü?
- Bu da olamaz mı?
- Ya biri bunu önerseydi?

1.3.6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Aktivitelerin Değerlendirilmesi

Tüm dersler ve yapılan eğitimlerin sonunda en önemli aşama kuşkusuz değerlendirme kısmıdır. Yapılan geri bildirimler sayesinde öğretmen ve öğrenciler öz eleştiri, öz düzenleme yaparak düzeltme yaparlar, böylece yapılan eğitimin amacına ulaşıp ulaşılmadığı tespit edilmesi sağlanır.

ÇİF eğitiminde değerlendirme yapmanın iki ana yolu vardır; ya öğretmen/araştırmacı/kolaylaştırıcı tarafından tartışmanın kanıtlarını analiz ederek ya da katılımcıların öz değerlendirmeleriyle yapılır. Felsefi tartışmayı değerlendirmenin önemli bir özelliği diyalog yoluyla geribildirim şeklinde yapılmasıdır. Bu, öğrenci-öğretmen veya öğrenciler arasında sorgulama topluluğu hakkında konuşmayı içerebilir. Diyalog yoluyla değerlendirme için fırsat vermek, bireylerin sorgulamaya ilişkin katkılarını değerlendirmelerine ve gelecekte katkılarını değiştirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur. Bu değerlendirme, bir oturumun sonunda, soru sorma ve diyalog yoluyla 'birlikte düşünme' yoluyla olabilir, akran ve öz değerlendirmesiyle gerçekleşir. Amaç, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk alabilmeleri, bağımsız hale gelmeleri ve kendi kendilerine yönlendirilen tartışmalara daha iyi katılabilmeleridir.

Öğrencilere, tartışmalarının kalitesini değerlendirmek için genel bir inceleme yapmaları için fırsatlar verilmelidir (Fisher, 2013, s.181). ÇİF eğitiminde değerlendirmenin amacı herkesin hemfikir olduğu bir sonuca ulaşmak değil, katılımcıların tartışma sürecine ilişkin düşüncelerini paylaşmasını sağlamaktır (Taş, 2017).

Alan yazına baktığımız zaman hem öğretmen hem öğrenci öz değerlendirme hem de grup değerlendirme listeleri, formları bulunmaktadır. Ayrıntılı olarak Fisher (2013), Gregory (2008), Lipman & Sharp (1984) ve Akkocaoğlu-Çayır (2021)'in eserlerinde yer alan diğer değerlendirme araçlarına bakılabilir. Örnek olarak Fisher (2013)'in aşağıda yer alan tablosunu verdim. Fisher (2013), kontrol listesi grup tartışmasının değerlendirilmesine yardımcı olmak için tasarlamıştır.

Tablo 1.2: Fisher'ın Diyalog Becerileri Kontrol Listesi

Beceriler	Davranışlar
Katılım	Yorum sayısı Öğretmene verilen cevaplar/başka bir öğrenciye verilen cevaplar Açık ve net ifade etme
İşbirliği	Aktif dinleme (başkalarının ne söylediğini düşünmek) Diğer bakış açılarına açık olmak Başkalarını sözlü veya sözsüz cesaretlendirme Başkalarıyla müzakere etme
Sorgulama	İlk soruyu sorma (problemi kurma) Sorulan sorunun türünü belirleme (açık/kapalı, olgusal, felsefi vb.) Farklı türde sorular sorma Takip soruları sorma (nedenleri, açıklamaları vb. araştırma) Kendi kendine soru sorma (retorik soru mu yoksa gerçek bir kişisel araştırma mı?)
Eleştirel düşünme	Açıklama Gerekçeleştirme (destekleyici nedenler veya kanıtlar sunma) Analiz etme (karşılaştırma, bir benzetme yapma) Tartışma Kendini düzeltme
Yaratıcı düşünme	Yeni fikirler üretme Hipotez önerme (bir teori, açıklama, olası sonuç vb.) Tahmin etme ve hayal etme (mesela metafor kullanarak) Fikirleri keşfedip genişletme Alternatifler arama
Değerlendirme	Söylenenleri gözden geçirme (tartışılanları özetleme) Söylenenleri kontrol etme Başkalarının söylediklerini değerlendirme Yargılama ölçütlerini belirleme Tartışmanın başarısını değerlendirme

Kaynak: Fisher, R. (2013, s.181).

Sınıf içi sorgulamaların ses kaydı ve sınıf tartışmalarının dökümlerinin analizi, belirli söylem becerilerindeki ilerlemenin izlenmesini kolaylaştırarak felsefi tartışmadaki ilerlemenin değerlendirmenin yapılması faydalıdır. Her sorgulamanın ardından düzenli üstbilişsel yansıtma ile öğrencilerin sorgulamanın nasıl gittiğine ilişkin değerlendirmeler de yapılır (Trickey&Topping, 2013, s.297). Çocuklara “felsefe günlükleri” tutturularak fark ettikleri, hissettikleri vb. şeyleri yazmaları istenir (Akkocaoğlu-Çayır, 2021) böylelikle çocuklar üstbilişsel yansıtma yapabilirler.

Ayrıca öğretmenler de kendilerini değerlendirebilir. Akkocaoğlu-Çayır (2021), öğretmenlerin tartışma sürecindeki ses kayıtları, video ya da diyalogları not alarak kendilerini şu sorularla değerlendirebileceklerini belirtir:

- *“Karşıt görüşler oluşturacak sorular sordum mu? Bunlar hangileriydi?”*
- *“Felsefe soruları sordum mu? Bunlar hangileriydi?”*
- *“Çocukları örnek vermeye yönlendirecek sorular sordum mu?”*
- *“Çocukları fikirler arasında ilişki kurmaya yönlendirecek sorular sordum mu?”*
- *“Çocukların soru sormaya yönlendirecek sorular sordum mu?”*
- *“Çocukların birbirlerinin fikirleri üzerine yorum yapmalarını sağlayacak sorular sordum mu?”*
- *“Sorularımı herkese mi, aynı çocuklara mı yönelttim?”*
- *“Sormam gereken ancak sormadığım sorular var mıydı? Bunlar hangileriydi?”*

Görüldüğü gibi ÇİF aktivitelerinin değerlendirilmesi çeşitli yöntemlerle yapılmaktadır. Bunlara ek olarak eğer bir derse yönelik ÇİF aktivitesi yapılıyorsa ilgili derse yönelik çalışma kâğıtları hazırlanarak da öğrenciler değerlendirilebilir.

1.3.7. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kolaylaştırıcı Rolü ile Öğretmen

Okulda kolaylaştırıcı (öğretmen), çocukların bilişlerinin ve üstbilişsel farkındalığının birincil aracı rolündedir. Okulda çocuklar olayları kendi bakış açıları veya öğretmenleri/ kolaylaştırıcı aracılığıyla en az iki açıdan aynı anda görmeyi öğrenirler (Fisher, 2007).

Lipman vd. (1977), çocuklar arasındaki felsefi sorgulama, çocukları anlayan, felsefi konulara duyarlı ve günlük davranışta felsefi sorgulamaya derin bir bağlılık

gösterme yeteneğine sahip bir öğretmene bağlı olduğunu savunurlar. Etkili öğretmen, öğrencilerin felsefi diyalog sürecinde görebilecekleri, “*düşünmede mükemmellik*”, “*yaratmada mükemmellik*”, “*davranış değerlerinde mükemmellik*” için bir tutku ortamı oluşturmalıdır. Çocuk için oluşturmaya çalıştığı ortam “*mantıksal, estetik, bilimsel veya ahlaki sorgulama*” içermelidir. Çocuk sonuç olarak kolaylaştırıcının kendine özgü değerleri ile somutlaştırmaya çalıştığı süreç arasında ayrım yapabilmelidir. Lipman (1988), öğretmenlerin felsefe tarihini bilmeleri gerekmediğini felsefi duyarlılığa sahip, felsefi tartışmayı motive etme yeteneği olanların sınıfta çocuklarla felsefe tartışmaları yürütebileceğini ifade ediyor. Ancak öğretmenlerin hizmet içi eğitim ya da seminer gibi eğitimler aracılığıyla uygulamalı ÇİF (P4C) eğitimi alması gerektiğini de savunur.

Turgeon (2013) da öğretmenlerin gerçek felsefi sorgulamayı uygulamada başarılı olmaları için sağlam bir bilgi tabanı, felsefi araçları aktif ve kendinin farkında olarak kullanımının gerekli olduğunu savunur. Çocuklarını/gençlerini felsefi sorgulamaya dâhil etmek isteyen öğretmenler için aşağıdaki bilgi ve becerilere sahip olmasını önerir (Turgeon, 2013, ss. 14-15):

1. Felsefi konu ve sorunları tanıyabilme ve bunları diğer sorgulama türlerinden ayırt edebilme ve felsefi sorgulamanın geliştirilmesinde öykü, haber, fıkra, ikilem, felsefi yazı gibi materyalleri anlamlı bir şekilde kullanabilme; burada felsefi geleneğe biraz aşina olmak ve birincil ve ikincil metinlerle aktif bir ilişki kurmak son derece yardımcı olacaktır.

2. Çocukların eleştirel düşünme becerilerini edinmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak için gereken eğilimler, beceriler ve teknikler, özellikle canlı diyalogda mantıksal yapıları not etme becerisi ve çocukların kendi düşünme tekniklerini geliştirmelerine yardımcı olma becerisine sahip olmalıdır. Örnekler arasında, argümanların/anlaşmazlıkların ayırt edici biçimleri ve felsefi araştırmanın epistemolojisinin kavranması yer alabilir, öğretmen bunları ayırt edebilmelidir.

3. Felsefe sorularını tanımak için pratik yeteneğe sahip olmalıdır.

Öğretmen, kendi yanılabilirliğini kabul ederek, öğrencilerden karşılıklı öğrenme ve bilme sürecinde kendisine ve birbirlerine yardım etmelerini isteyerek, felsefi sorgulama için bir alan sağlamalıdır. Kolaylaştırıcı rolü ile öğretmen, öğrencilere dinamik (statik değil) bir bilgi bakış açısı sunan olmalıdır. ÇİF eğitimi ortamında bilgi artık sadece

öğretmene ait değildir, sınıf önemli sorular ve kavramlarla boğuşmaya başladıkça bilgi yaratılır ve tartışılır (Lone & Burroughs,2016, s.22). CPI'nin örtük yatay hedefi, konuşma ve dinlemeyi içeren roller arasında tam ve eşit dağılım ve felsefi bakış açılarının koordinasyonudur. Bu nedenle, kolaylaştırıcının amacı grubun eşit bir üyesi olmasıdır (Kennedy & Kennedy, 2012, s.103).

Alan yazında öğretmenlerin ÇİF aktivitelerini uygularken dikkat etmesi gereken önemli unsurları belirten birçok tavsiye yer almaktadır (Gregory 2008, Haynes 2008, Lipman vd. 1977-1980, Kohan 2013, 2014, Turgeon 2013, Cam, 2006, Fisher 1994, 2013). Kohan (2013), öğretmenin ÇİF aktivitelerini uygularken dikkat etmesi gereken hususları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Katılımcıları birbirlerini dinlemeye ve diyalog kurmaya teşvik edin. Sunulan bakış açıları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları vurgulayın. Söylenenler karışık görüldüğünde açıklama isteyin. Her bir bakış açısını derinleştirmeye çalışın ve katılımcıların da aynısını yapmaya teşvik edin.
2. “Neden” diye sorun ve sormaya devam edin. Tutarlılık konusunda ısrar edin.
3. Katılımcıların her soruyu derinlemesine keşfetmelerine yardımcı olun. Onları soru bombardımanına tutmayın, her birini keşfedin.
4. Sessizlikten rahatsız olmayın, öğrenciler o sırada düşünüyor olabilir. Katılım her zaman sözlü olmaz.
5. Sesin grup içinde paylaşılması için uzun monologlardan kaçının ya da dağınık fikirleri toplu bir diyalog olarak bir araya getirerek birleştirin.
6. Grubun ihtiyaç duymadığı hiçbir şeyi dayatmayın. Örneğin, grup kurallara ihtiyaç duyuyorsa, bunları kendileri üretmelidir.

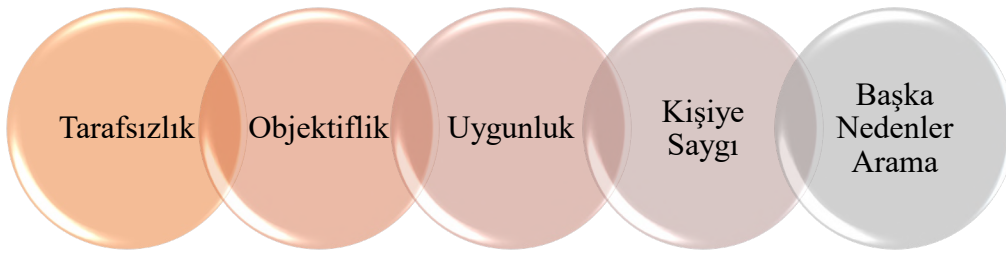
Kolaylaştırıcının çocukların sorularını yanıtlaması beklenmez, ancak temalar üzerinde işbirlikçi bir felsefi araştırma geliştirmelerine yardımcı olması beklenir (Kohan, 2014, s.54).

Felsefi düşünmeyi engelleyen uygulamalara kolaylaştırıcıların dikkat etmesi gereklidir. Bu noktada Kohan (2013, s.94) aşağıdaki hususlara dikkat çekmiştir:

1. Ders vermek.
2. Bir öğrencinin bildiklerini kontrol etmeye, disipline etmeye veya değerlendirmeye çalışmak.
3. Bir soruyu şüpheyi yok sayan veya engelleyen bir şekilde cevaplamak.
4. Öğrencilerin düşünceleri ve olumlamaları hakkında ahlaki yargıları dile getirmek.
5. Çok fazla konuşmak. Benzer şekilde bir anekdot veya fikir tartışmasına katkıda bulunmak.
6. Kişisel sorunları çözmeye çalışmak, ancak sohbet genellikle bu sorunları düşünmeye yardımcı olur.

Lipman vd. (1977) de kolaylaştırıcının, çocukları eleştirmeden kendi kişisel değerlerini yansıtmadan yapmasını ve çocukların görüşlerine saygı duyulması gerekliliğini savunurlar. Çocukları küçümsemek ve onları küçük düşürmek, sadece anlık bir şok yaşatır, ancak bir yara izi bırakır ve o yara izi öğrenme süreci için gerekli olan güvenin kaybedildiği anlamına gelir. Kolaylaştırıcının rolü entelektüel yaratıcılığı teşvik etmektir. Kolaylaştırıcı, çocukları felsefi düşünmeye teşvik etmede rehberlik etmelidir. Kolaylaştırıcı sorgulama sürecinde aşağıda şekilde gösterilen unsurlara dikkat etmesi gerekir (Lipman vd. 1977):

Şekil 1.1: Kolaylaştırıcının Dikkat Etmesi Gereken Unsurlar



Kaynak: Lipman vd. (1977).

Kolaylaştırıcı, katılımcıların sorgulama sürecinde diyalogun nasıl ilerlediğini takip etmelerine yardımcı olmalıdır. Kolaylaştırıcı, grup tarafından gözden kaçırılan

varsayımların belirlenmesi, grup tarafından öne sürülmeyen önemli alternatif görüşlerin belirlenmesi ve grubu bir aşamadan daha ileri tartışma düzeyine taşıması yönünde müdahale etmelidir. Bu kolaylaştırma hareketlerinin, katılımcılar tarafından taklit edilmesi beklenir, böylece kolaylaştırıcının rolü grup içinde "dağıtılır", yani grup kendi kendini yönetmede daha iyi hale gelir. Zamanla, öğrenciler kolaylaştırma hareketlerini birbirleriyle yapma haline dönüşmelidir (Gregory, 2007, s.61).

Çocuklar ve gençler için felsefeyi uygularken kolaylaştırıcının karşılaştığı sorunlar da vardır. Birçok öğretmen (kolaylaştırıcı) felsefeyi bilimden, dinden, çeşitli görüşlerden, psikolojiden ve insan bilgisinin olgusal kesinlik iddiasında bulunamadığı diğer alanlardan ayırt etmekte büyük zorluk yaşar. Yeni başlayan kolaylaştırıcılar bir konuya ilişkin örneğin, bilimsel değil de felsefi kılanın ne olduğu konusunda genellikle kafa karıştırırlar. Felsefi sorulara maruz kalmak ve bunlarla pratik yapmak, onların felsefi kulaklarını geliştirmelerine yardımcı olacaktır, ancak bu ayrımları doğrudan ele almak da yararlı olacaktır (Turgeon, 2013, s.17).

Dolayısıyla kolaylaştırıcı rolündeki öğretmen “orquestra şefi” gibi sorgulama grubunu yönetmesi gerekir, gerekli yerde gereken müdahale yapılmalıdır, ancak müdahalede yukarıda yazılanlar göz önünde tutularak yapılmalıdır. Orkestra şefi elindeki aletle nasıl orkestra grubunu yönlendiriyorsa, kolaylaştırıcı da sorularıyla grubu yönlendirmelidir.

1.3.8. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Soru Oluşturma

Felsefe ile insanlar kendi kendilerine en önemli soruları sormaktadırlar (Baggini & Fosl, 2022, s.21). Felsefede soru sormak önemlidir. Çünkü sorgusuzca kabul edilen şeylerin sorgulanmaya başlaması, gördüğümüz ya da tecrübe ettiğimiz şeyleri sorgulama ile anlamaya çalışmak felsefedir. Felsefenin sorduğu sorular ise, insanın insana, iyiliğe, adalete, doğaya, özgürlüğe, mutlak varlığa ve gerçek bilgiye ilişkin olup bu sorulara aranan cevaplardır (Çilingir, 2007, s.15). Tabi felsefe bu cevapları sorgulamakla meşguldür (Çüçen, 2021, s.49). Ayrıca bazı zamanlarda çoğumuz yaşadığımız içerisinde temel bazı felsefi sorular sorarız. “Niçin buradayım?”, “Hayatımızın bir amacı bulunmakta mıdır?”, “Bir şeyi doğru ya da yanlış kılan şey nedir?” gibi... (Warburton, 2000, s.4).

Filozoflar için sorular - ve çeşitli sorular arasındaki ilişkiler – felsefe disiplinin temelidir. Felsefi bir sorunu dile getirmek, bir argümanı analiz etmek veya alternatif bir görüşü anlamak için açık ve ilgili sorular formüle edebilmeliyiz. Aynı şekilde, iyi sorular oluşturma yeteneği, çağdaş yaşamda kendi yolunu bulmak için vazgeçilmezdir. Sorgulamada güven ve beceri geliştirmek, çocukların kendilerini bombalayan sürekli bilgi akışını eleştirel olarak değerlendirmelerine, iyi kararlar almak için ihtiyaç duydukları şeyleri toplamalarına ve belirli konuları veya durumları anlamalarında ne gibi boşluklar kaldığını aktarmalarına olanak tanır. Bir çocuk iyi sorular oluşturmada ne kadar başarılı olursa, kendisi için o kadar net ve yetkin düşünebilir (Lone & Burroughs, 2016, s.20). Genellikle bir soru, öğrencileri altta yatan bir problemten haberdar etmek için bir cezbedici görevi görür. Sorun bir anlamda buzdağı ve soru buzdağının görünen kısmı. Soru, aklımıza şüpheler sokar ve şüphe, sorgulamanın başlangıcıdır (Lipman, 2003, s.99).

Paul & Elder (2020), öğretmenler, öğrenme ve soru sorma arasındaki ilişkinin önemli olduğunu bilirler. Dolayısıyla “Hem iyi düşünür olmak hem de zayıf bir sorgulayıcı olmak olanaksızdır.” derler (Paul & Elder, 2020, s. 124). O halde yeterli sorgulayıcı olmak ve iyi düşünür olmak birbirine bağlı olduğuna göre çocukları düşünen ve sorgulayan bireyler haline getirebiliriz. Ancak geleneksel ezber yöntemiyle yapılan eğitimde sorular öğretmenler tarafından sorulur, öğrenciler de bu sorulara sadece ezberledikleri cevapları verirler. Öğretmenler ile öğrencilerin hep birlikte tartışacakları bir soru sorulmaz (Dewey, 2022, s.275). Çocuklar için felsefede öğrencilerin hep birlikte tartışacakları soru olur. Dikmelik (2022), “öğrencilerle birlikte felsefe yapabilmek ve düşünme becerilerini çalıştırabilmek için derin bir soruya ihtiyacımız” olduğunu ifade eder (Dikmelik, 2022, s. 73).

Çocuklar için Felsefe Eğitimi’nde Worley (2015, s.160), tartışma sırasında açık/kapalı sorularla iyi bir tartışma olacağını ve kolaylaştırıcı tarafından soruların sorulmasını önerir. Önce dilbilgisi açısından kapalı soru kullanılması gerektiğini örnek olarak da ("Peki, bu bir sayı mı?") sorusu sorulur, daha sonra kavramsal olarak açık soru kullanılmasını söyler ("Sayı nedir?" gibi). Lipman, tartışılacak soruyu ise çocuklar tarafından oluşturulmasını önerir. Sınıfta çocuklar uyararla ilgili sorular hazırlar ve daha sonra felsefi soru olup olmadığı belirlenir. Felsefi soruların tahtada listelenmesinden sonra oy çokluğuyla hangi sorunun tartışılacağı belirlenir (Özdemir, 2021). Philip Cam (2006), Lipman’ın çocukların soru oluşturma önerisini kullanır ve soru kadranı hazırlar;

böylelikle kolaylaştırıcılar için soruların seçilmesi hangi türe girdiğinin belirlenmesi noktasında yardımcı olmasını sağlamıştır. Tabi ki kolaylaştırıcının/öğretmenin bu soru türleri arasındaki ayrımı iyi bilmesi gereklidir. Cam (2006), soru kadrânını oluştururken yatay ve dikey olarak soruları önce ikiye ayırır kendi içinde de ikiye ayırır ve toplam dört bölümden oluşturur. Yatay kadranda açık ve kapalı sorular, dikey kadranda metne bağlı ve entelektüel sorular olmak üzere dört soru tipi gösterir. Aşağıda tabloda Cam (2006, s.34)’ın soru kadrânı verilmiştir:

Tablo 1.3: Philip Cam Soru Kadrânı
METNE BAĞLI SORULAR

<i>Mevsim yaz mı kış mı?</i>	<i>Pooh ve Piglet nereye gidiyor?</i>
<i>Kim daha sıcak giyinir, Pooh mu</i>	<i>Pooh neden daha sıcak giyinmiyor?</i>
<i>Domuzcuk mu?</i>	<i>3.(EDEBİ TAHMİN)</i>
<i>1.(OKUDUĞUNU ANLAMA)</i>	
<i>KAPALI SORULAR</i>	<i>AÇIK SORULAR</i>
<i>Pooh ve Piglet hakkındaki hikâyeleri kim yazdı?</i>	<i>Ömür boyu sürecektir arkadaşlıklara sahip olmak önemli mi?</i>
<i>Bu hikâyelerdeki diğer karakterlerin isimleri nelerdir?</i>	<i>Bir şey sonsuza dek daha uzun sürebilir mi?</i>
<i>2.(GERÇEK BİLGİ)</i>	<i>4.(SORGULAMA)</i>

ENTELEKTÜEL SORULAR

Kaynak: Cam (2006, s.34).

Sınıfta sorgulamayı teşvik etmek istiyorsak, açık entelektüel sorular oluşturulmalı ve sorulmalıdır (Cam, 2006, s.35).

Dewey (2022) “Nasıl Düşünürüz” adlı eserinde, öğrencilere “soru sorma sanatı”nın kazandırılması gerektiğini, öğrencilere kendi soruşturmalarını yürütmenin teşvik edilmesi, bağımsız sorgulama alışkanlığı kazandırılmasının öğretilmesini tavsiye eder. Bir felsefi sorgulama topluluğunda sorular (felsefi sorular) cevaplarını bilmediğimiz sorulardır. Bu sorular öğrencilerden geldiği zaman, öğrenciler kim oldukları, okulda öğrendikleri konular ve günlük deneyimleri arasındaki bağlantıların farkına varmaya başlarlar. Kendi fikirlerine, sorularına güvenmeyi ve cevabını bilmedikleri sorulardan korkmamayı öğrenirler. Böylelikle öğrenciler “kendileri için düşünmeyi” öğrenirler, bu da eğitimin başlıca hedeflerindendir (Lone & Burroughs, 2016).

Cam (2006), ÇİF eğitiminde kolaylaştırıcılara (öğretmenlere) çocukların soru oluşturmalarına yardımcı olacak önerilerde bulunmuştur:

- Öğrencilerinize, hikâyeyi okurken veya diğer uyarıcı materyalleri sunarken, sorabilecekleri bir soru hakkında düşünmelerini istediğinizi söyleyin. Soru, malzemenin gündeme getirdiği bir konu, sorun olarak gördükleri bir şey, içinde kafa karıştıran bir şey hakkında olabilir. Onlara aynı fikirde olmayabilecekleri veya aslında materyalin onlara düşündürdüğü ve gerçekten tartışmak isteyecekleri herhangi bir şey olabileceğini söyleyin.
- Onlara, sınıftaki insanların bazı problemler veya konular hakkında derin derin düşünmelerini sağlayacak iyi 'etkili' sorular aradığınızı söyleyebilirsiniz.
- Öğrencileriniz ilk başta soru oluşturmakta ya da bulmakta zorlanırlarsa, onlara biraz zaman verin; sonra ortaya çıkan soruları tahtaya veya bir kâğıda yazın. Daha sonra başvurmak ve onlara bir sahiplik duygusu vermek için öğrencilerin adlarını sorularının yanına yazın.
- Öğrencilerinizden zaman içerisinde sorularını netleştirmelerini, geliştirmelerini isteyebilirsiniz. Aynı zamanda sorularını oluşturmakta güçlük çeken arkadaşlarına yardımcı olabileceklerini söyleyebilirsiniz. Öğrencilerinizin bu aşamada soru sorma girişimlerini reddetmeyin. Kapsayıcı olun ve öğrencilerinize onların sorularına değer verdiğinizi gösterin.
- Öğrenciler bazen ilk başta bunu yapmakta zorlansalar da, deneyimledikleri sürece hızla daha iyi olacaklardır. Daha yüzeysel sorular yerine daha derin soru oluşturabilecekler ve bazen soruların mantıksal olarak bağlantılı olduğunu göreceklerdir.
- Öğrenciler zamanla tartışılabilir olandan çok daha fazla soru üretmiş olacaklar bu nedenle her oturuma soru üreterek başlamanız gerekmez ve bir dahaki sefere öğrencilerden önceki oturumlar hakkında kısa bir değerlendirme yapmalarını isteyerek başlayabilir ardından onları tartışmayı kaldığı yerden veya önceki oturumdan kalan diğer sorularla tartışmaya devam edeceğinizi söyleyebilirsiniz.
- Öğrencileriniz bir soruyu sorgulamayı yeni öğrenmeye başladıkları zaman, hangi sorunun tartışılması gereken soru olup olmadığını oylamada seçemeyebilirler, bu nedenle soruyu (veya soru grubunu) ilk zamanlar kendiniz seçerek soruşturmayı ilerletebilirsiniz. Öğrencilere bazen sorgulama yaptırmayan bir soru sorduğunuz

zaman (kapalı uçlu), bu tür sorularla sorgulamayı sağlayan soruların nasıl olması gereken sorular olduğunu arasındaki farkı anlayacaklardır (Cam, 2006, ss.14-16).

Lone & Burroughs (2016), çocuklar iyi düşünmeyi öğrenirken cevaplarını bilmediği soruları nasıl soracağını ve nasıl cevaplandıracağını öğrendiklerini ifade ederler. Böylece ÇİF eğitimiyle çocuklar iyi düşünmeyi, iyi soru sormayı ve iyi cevap vermeyi öğrendikleri söylenebilir.

1.3.9. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kavram Öğrenme

Felsefe, en saf ve en temel biçimiyle kavramsal soruşturmadır (Lipman, 1988b). Nermi Uygur, felsefenin baş ödevinin kavramları aydınlatıp eleştirme işi olduğunu ifade ederek (s.143) felsefede kavramları betimlemenin önemini şöyle belirtir: “Felsefe betimlemelerle başlar, betimlemelerle gelişir.” Felsefe, hem bölük-pörçük hem de betimlemelerle felsefe olur. Felsefede her çözümleme betimlemedir, o nedenle de filozof konusunu çözümleyerek betimler. Çözümlemeden kastedilen, “bir şey” ile ilgili bir kavramın anlamı, ilk başta “aydınlık” olsa da, “ışıklandırmak” için içeriğini bölüp yeniden kurmaktır (Uygur, 2010, ss.153-154).

Çocukların öğrenmelerinde daha etkili olmaları için, yalnızca belirli görevleri nasıl üstlendiklerini ve belirli sorunları nasıl çözeceklerini bilmeleri yeterli değildir, aynı zamanda anlama ve öz düzenleme sorunlarını da çözmeleri gerekir (Fisher, 1996, s.62). Öğrencilerin varsayımlarının, geçici açıklamalarının, önerilerinin, varsayımlarının vb. neye vardığı hemen belli olmayabilir. Bu tür şeylerin anlamını ortaya çıkarmak için, kullandıkları kavramların çağrışımlarını keşfetmeleri ve ileri sürdükleri iddiaların sonuçlarını çıkarmaları gereklidir (Cam, 2006, s.18).

Kavram oluşturma, bilgiyi ilişkisel kümeler halinde düzenlemeyi, daha sonra anlama ve yargılamadaki kullanımlarını hızlandırmak için onları analiz etmeyi ve netleştirmeyi içerir. Kavramsal düşünme, kavramların birbiriyle ilişkilendirilmesini içerir. Kavramlar, kanıtlar, yargılar, gerekçeler, tanımlar ve diğer hususlarda doğrudan doğruya onları düşünmeye sevk eder (Lipman, 2003, s.111). Kavram oluşturma, muhakeme süreçlerini harekete geçirme becerisini içerir, böylece belirli kavramsal konular üzerinde birleşirler ve tanımlarlar. Ayrıca, kavramlar analiz edilmeli ve çıkarımları araştırılmalıdır (Lipman, 1988b, s.80).

Kavramsal keşif ayrıca çağrışımlara ve diğer kavramsal bağlantılara dikkat etmeyi içerir. Bu, kullandığımız kavramların anlamları hakkında bir fikir birliği ile sonuçlanmayabilir, ancak fikirlerimizin önemini daha derinden anlamamızı ve entelektüel alanda nerede durduğumuzu daha iyi görmemizi sağlayacaktır. Kavramsal keşif, hemen hemen her türlü zengin ve karmaşık konu hakkında daha net, daha tutarlı bir görüş sunar. Bu, kavramsal sorgulama sanatının K-12 boyunca öğrenme sürecinin içine inşa edilmesi gerektiğinin önemini gösterir (Cam, 2006, s.21).

Çocuklar için Felsefe, felsefe disiplinini alıp çocuklar için kavramları ve yöntemleri benimseyebilecekleri ve önemli konular hakkında kendileri için düşünürken aynı zamanda bunu yapmayı önemseyecekleri şekilde yeniden yapılandırır. Bir sorgulama topluluğu bağlamında felsefe yapmak, çocukları, çocuklar için önemli olan, kendine özgü felsefi kavramlardan oluşan bir repertuarla tanıştırır. Bu tür kavramlara örnek olarak adalet, kişilik, özgürlük, demokrasi, iyi, hakikat, dostluk, benlik, kimlik vb. (Sharp, 1995, ss.45-47). Lone (2017) “çocuğunuzla yapacağınız felsefi keşif; doğruluk, bilgi, kimlik, adalet, ahlak, sanat ve güzellik gibi kavramlara karşı geliştirdiği ilgi ile başlar.” şeklinde ifade etmektedir.

Lipman ve IAPC'deki ortak araştırmacılar, kavram oluşturma becerilerini geliştirdiğini ifade ederler. Bunlar, kavramsal bağları ve çerçeveleri tanımlayarak, sınıflandırarak ve genişleterek kavramsal anlayış geliştirmeyi içerir ve şu sorular tarafından yönlendirilir: “Ne düşünüyoruz?”, “Ne biliyoruz?”, “Bu ne anlama geliyor?” (Fisher, 2013, s.44). Kavramların tanımlanıp açıklanması ile kavram sorgulaması biter (Kaya, 2020, s.60). Çocuklar böylece kavramları, anlamlarını ezberlemeden birbirlerinden öğrenir ve eğer kavram yanılgıları varsa da onları fark ederler. Sharp (1995), felsefenin bu yönüyle özgürleştirici olduğunu; çocuğu, *yazılı, basılı ve sözlü teknolojinin teknolojik sisteminde habersiz bir 'piyon' olma* olasılığından dolayısıyla ezberden kurtardığını ifade eder.

1.3.10. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde İçerik

Lipman, Çocuklar için Felsefe müfredatını oluştururken yedi strateji kullanmıştır (Lipman, 1988b, ss.146-148). Aşağıdaki tabloda bu stratejiler ve açıklamaları yer almaktadır:

Tablo 1.4: Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin İçerik Stratejileri

Stratejiler	
1.Düşünme Becerisi Performansı	-Çocuklara becerilerde alıştırma yaparak, -becerilerin altında yatan mantığı onlara tanıtarak, - becerileri uygulamak için fırsatlar sağlamak. Erken ilkökul müfredatının bilişsel beceri uygulamasını minimum olarak vurgulanması anlamına gelir. Ortaokul çocukları, temel açıklama sistemini, yani konuştukları, okudukları, yazdıkları ve düşündükleri dilin mantığını inceler; ortaokul seviyelerinde, öğrencilere artık hem kullanabilecekleri hem de anlayabilecekleri becerileri ergenlik ve yetişkin yaşamındaki sorunlara nasıl uygulayacakları gösterilir.
2.Bilinçli Mantıksal Yeterlilik	Hazırlanan müfredatla (Harry Stottlemeier'in Keşfi, Elfie, Pixie gibi hikâye kitapları) yetkin bir şekilde baş edebilmek için gerekli beceriler ve program içinde kabul edilen kavramları gösterir. Öğrencilerin yaş sınıf seviyesine göre ilgili beceri ve kavramları ele alır. Öğrencilerin karmaşık sınıflandırma ve karşılaştırma uygulamalarının yolunu hazırlayan ayırım yapma, bağlantı kurma ve karşılaştırma becerilerine odaklanmasını sağlayacak şekilde ele alınmıştır.
3. Mantıksal Olarak Bir Müfredatın Hazırlanması	Mantıksallığın değeri makul olmanın bir bileşeni olarak kabul edilir ve Bir mantıksallığın müfredatın yapılandırılmasında normatif bir değeri vardır. Müfredatın nasıl düzenleneceğini gösterir ve bu tür organizasyon, nasıl düşünceleri gerektiğini keşfetmek isteyen öğrenciler için paradigmatik olarak çalışır.
4.Müfredat, Bilişsel Kadar Duyuşsal Sürekliliği Göstermelidir.	Çocuk ve müfredat arasındaki yüzleşme, düşünmeyi ve sorgulamayı davet eden türden bir heyecan üretmelidir. Entelektüel olarak meydan okuma olmalı, ancak duygusal olarak uyarıcı olacak şekilde sunulmalıdır. Çocukları içinde bulundukları durumu sorgulamaya motive eden işte bu paradigmadır. Bu gereksinim, Çocuklar için Felsefe müfredatında çocuk romanları biçiminde metinler sağlanarak karşılanmaktadır.
5.Romanlardaki Kurgusal Çocuklar Modeli Olarak Hizmet Etmeli	Romanlardaki çocuklar sadece enerjik, oyuncu, özünde düşüncesiz olamazlar ya da tek merakları yetişkinlerin zaten bildiklerini öğrenmek olan çocuklar da olamazlar. Aksine, onlar kurgusal modellerdir deneyimlerinde sorunlu olanın ilgisini çeken ve onu araştırmak için yeterince kışkırtılan çocuklardır. Aranan bilginin edinilmesi ne kadar keyifli olursa olsun, kurgusal çocukların tesadüfi sonuçlardan ziyade, ondan büyük zevk almaları nedeniyle kendilerini adadıkları araştırma sürecinin kendisidir. Romandaki çocukların tasviri, düşünen çocuklar, zihinsel eylemlerde bulunan ve bu eylemleri merak eden çocuklardır, böylece karakterize edilen şey, düşüncenin kendisidir - ya da en azından genç düşüncenin yaşamıdır - tüm diyalektik karmaşıklığı ve makul miktarda mantıksızlığı ve mantıksızlığıyla yer alır.
6.Öğretmenlere Romanların Öğretim Kılavuzları Hazırlanmalı	Öğretmenlere sağlanan öğretim kılavuzları, romanın ilk ivme kazandırdığı meraklı ivmeyi sürdürmeye çalışır. Bunu, açık cevapların önünü açmaktan çok daha fazla soru ortaya çıkarmak için tasarlanmış çok sayıda sorgulama ve tartışma planı aracılığıyla yaparlar. Böylece kılavuzlar, romanlarda dile getirilen konular hakkında diyalog ve muhakeme geliştirmeyi amaçlamaktadır.
7.Kendi Kendini Düzeltten Bir Süreç Olmalı	Soruşturma, zorunlu olarak kendi kendini düzelten bir süreçtir ve söz konusu düzeltme, yalnızca hataların düzeltilmesi değil, aynı zamanda kısmiliğın de düzeltilmesidir. Tek bir perspektiften gözlemleyerek elde edilenin kısmiliğini düzeltmek için, diğer perspektiflerden ve yine de başkalarının bakış açılarını da değerlendirmeliyiz. Perspektif sayısı ne kadar fazla olursa, bilgi ve kanıtların kapsamlılığı o kadar fazla olur ve tarafsızlık yönünde o kadar fazla hareket ederiz.

Kaynak: Lipman (1988b, ss.146-148).

Çocuklar için felsefe, akademik felsefe veya filozofların görüşleri hakkında bilgi edinmek yerine felsefe yapmayla ilgilenir. Felsefe sorularını ve konularını tartışmalarını sağlayan içerikten oluşur. Çocuklar için Felsefenin hem uygulama hem de içerik açısından güçlü yönleri aşağıdaki gibidir (Sharp,1995):

- Etik sorgulama: Çocukları, ahlaki değerlerin ve normların insan davranışındaki rolüyle ilgili problemlerin araştırılmasına dâhil etmek.
- Estetik sorgulama: Çocukların, sanatsal yaratım, estetik beğeni ve estetik eleştiri arasındaki ilişkileri içeren sorunlu konuları keşfetmelerini sağlamak.
- Metafizik sorgulama: Çocukları, dünyayı ve onun işleyiş biçimlerini anlamalarında giderek daha fazla genelliğe ulaşmaya teşvik etmek.
- Mantıksal sorgulama: Çocukları, sorgulama kuralları ve düşünme hakkında düşünürken hangi ilkeye başvurulursa onu düşünmeye yöneltmek.
- Epistemolojik sorgulama: Çocuklara “Doğru olan nedir?”, “Gerçek ile anlam arasındaki ilişki nedir?” gibi soruları cevaplandırmayı sağlamak.

ÇİF’in sınırları felsefe tarafından belirlenmiş bir içeriğe sahiptir. İçeriği ise dostluk, adalet, benlik gibi yaşamla ilintili soruları sorgulama imkânı verir ve sorgulama süreci düşünme becerilerinden işbirliğine, entelektüel becerilerinin gelişimine, kişisel gelişimden empati kurmaya kadar zengin ve farklı içeriğe sahiptir (Akkocaoğlu-Çayır, 2021; Lipman, 1988b). Çocukların felsefenin alt dallarında da ilgisini çekecek farklı türde sorular vardır. Gaut & Gaut (2021), felsefenin alt dallarına ilişkin soru örneklerini aşağıdaki gibi ifade ederler:

- Siyaset Felsefesi: Şeylerin adil bir şekilde dağıtılmasıyla ilgili sorulardır. Eşit olarak mı yoksa ihtiyaca göre mi dağıtılması gerektiği gibi sorulardır.
- Çevre Felsefesi: Çevreye nasıl davranmamız gerektiğiyle ilgili sorulardır. Örneğin yeşil yerlere ne ölçüde inşa etmemiz gibi soruları içerir.
- Toplum Felsefesi: Topluluklar ve dostluklar ile ilgili sorulardır. Örneğin, başkalarıyla hangi durumda, ne zaman işbirliği yapmamız gerektiği ya da iyi arkadaşın özellikleri, birini iyi arkadaş yapan nedir? gibi sorulardır.

- Etik Felsefesi: Erdemler, kötü alışkanlıklar ve ahlaki olarak neyin doğru ya da yanlış olduğu ile ilgili soruları içerir.
- Estetik Felsefesi: Güzellik ve sanatla ilgili soruları içerir. Örneğin “bir şeyi güzel yapan şey nedir?”, “fotoğraflar ile çizimler arasındaki farklar” gibi sorulardır.
- Bilgi Felsefesi: Bilgi ile ilgili sorular içerir. Örneğin “rüya görmediğimizi nasıl biliyoruz?”
- Metafizik: “Neyin gerçek olduğu ve şeylerin ne zaman aynı kaldığı” gibi soruları içerir. Örneğin, “sayıların gerçek olup olmadığı ve tüm parçaları değiştirilse bile bir şeyin aynı kalıp kalamayacağı” vb. sorulardır.
- Zihin Felsefesi: “İnsanlar ve zihinsel durumlar” ile ilgili soruları içerir. Örneğin, “bir kişiyi insan yapan nedir” “duyguların doğası” vb. sorulardır.

Çocukların, felsefenin alt dallarındaki sorularla düşünmeye ve sorgulamaya yöneltilmesinin mümkün olduğu ifade edilebilir.

1.3.11. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Uyarılar

ÇİF’te uyarının, öğrencilerin problem olarak görecekları gerçek veya hayali bir durum olması gerekir. Öğrencilerin merakları uyandırılmadıkça sorgulama başlamaz, bu nedenle düşünmeyi gerektiren malzemeye ihtiyaç duyulur. Bu, öğrencilerin kafasında gerçek sorular oluşturmaya yardımcı olacak materyal anlamına gelir. Tek bir doğru yanıttan ziyade birçok farklı olası çözümün olabileceği problemler anlamına gelir. Bu, öğrenciler tarafından keşfedilmeye değer bulunmalı ve çeşitli görüşleri kapsamalıdır (Cam, 2006, s.13). Lipman, çocukların genellikle okuduğu kitapların ve öykülerin, zengin bir felsefi soru yelpazesi içermediğini ve çocukların sorgulayıcı düşünürler olmasını sağlamadığını söyler. Bunu yanı sıra çocuklar, okumanın bir kitaptaki kelimeleri takip etmek olduğunu, bu kelimelerin hikâye ve kendileri için ne anlama geldiğini düşünmediklerini savunur (Fisher, 2013). Dolayısıyla çocukların bu düz okumadan derin okuma sürecine geçirilmesi, onlara fark ettirilmesi gerektiği, bunun da ÇİF ile gerçekleşebileceği söylenebilir.

Öğrenme bağlamı çoğunlukla hikâye, mit, şiir, haber, drama, müzik, resim, film ve fotoğrafta bulunan çeşitli anlatıların dikkatlice yapılandırılmış keşfi yoluyla oluşturulur (Haynes, 2008, s.55). Kurgusal modeller aracılığıyla çocuklara kendilerinin

daha mantıklı ve daha yaratıcı düşünebileceklerini göstermek mümkündür. Metnin okunmasını, bir kitaptaki hazineler gibi romanların satırları arasında gizlenen fikirler hakkında eleştirel ve yorumlayıcı tartışmalar izlerse, hazine avı ile öğrenciler görüşlerini ifade etmek için birbirleriyle hevesle yarışacaklardır. Eğer bu görüşlerini sözlü olarak ifade edemezlerse, deneme, diyalog, kısa öykü veya şiir şeklinde yazılı olarak ifade etmeye teşvik edilir (Lipman, 1988b, s.187).

Lipman vd. (1980), hikâyenin bir öğretme modeli olduğu, didaktik olmadığı ve beyin yıkama işlevi içermediğini ve buna karşı olduğunu ancak sorgulama ve akıl yürütmenin değerine saygı duyulduğu, alternatif düşünce ve hayal biçimlerinin gelişimini teşvik ettiği ve çocukların birbirlerinden nasıl öğrenebileceklerini gösterdiğini ifade ederler. Ayrıca, çocukların kendi ilgi alanlarına sahip olduğu, insan olarak birbirlerine saygı duyduğu ve işbirlikçi sorgulamaya katılabildiği küçük bir toplulukta yaşamının ve katılmanın nasıl bir şey olabileceğini gösteriyor (Lipman vd. 1980, s.51). Hikâyeler düşünmeyi sağlarken aynı zamanda; tanınmış hikâye biçimlerine maruz kalma yoluyla edebiyat sevgisi, önemli konularda eleştirel düşünme ve tartışma için bir bağlam, paylaşılan bir sorgulama ve deneyim topluluğu, hikâye ve kitaplardan oluşan çok kültürlü mirasımız hakkında farkındalık, hayal gücüne, sözlü ve görsel yaratıcılığa teşvik, dil biçimleri ve kullanımları hakkında bilgiye katkı, aktif dinleme ve konuşma becerilerini uygulama fırsatı sağlar (Fisher, 2013, s. 93).

Çocuklar için Felsefe'deki öyküler, sorgulama için uygun işlevi görür, çünkü:

- Çocukları ve onların gerçek sorunlarını mercek altına almadan, çocukların sıradan duygu ve hislerini incelemeye tabi tutarlar.
- Çocuğun felsefi kavramları ve uygulamaları kendi günlük deneyimleriyle ilişkilendirmesine yardımcı olan bir yakınlık sağlarlar.
- Felsefi pratiği, sıradan çocuklar tarafından uygulanabilecek işbirlikçi bir diyalojik süreç olarak modellerler.
- Gerçek yaşam bağlamlarında felsefi kavramlar, prosedürler ve durumlar sunarlar.
- Sorgulama, diyalog ve anlamlandırma için ortak bir odak sağlar.
- Kendi araştırmalarıyla işbirliği içinde mücadele ederken, toplumu dayanışma içinde bağlamanın bir yolunu sunarlar.

- Felsefi öyküler, iyi bir muhakeme için eleştirel düşünmeyi artırmak için gerekli olan ahlaki hayal gücüyle meşgul olmak için sonsuz fırsatlar sunar.
- Felsefi öykü, çocuklara belirli durumlarda belirli karakterlerle belirli bir bağlam verir; bu da çocukların metin tarafından ortaya atılan soruları tartışırken bu özelliğe dikkat etmelerini gerektirir. Bu nedenle, felsefi hikâyeler, eğer iyiyseler, hayatın karmaşıklığını modeller. Topluluktaki çocuklar bu karmaşıklığı hesaba katarlar. Kendilerini, bir yargıya varmak için ellerinden gelenin en iyisini yaparak bu karmaşıklıklarla uğraşırken, dolaylı bir deneyimin içinde bulurlar (Sharp, 2017, s.34).

Son yarım yüzyılda ortaya çıkan çocuklara yönelik çeşitli felsefe müfredatlarında, merak duygusunu teşvik etmek ve soruları ortaya çıkarmak için tercih edilen, felsefi roman veya hikâyedir ve bu iki tür uyaran tanımlanır. İlki aslında yeni bir çocuk edebiyatı türünü - çocuklar için felsefi romanı- temsil etmektedir. Çocuklar için Felsefe Geliştirme Enstitüsü'nün (IAPC) kurucusu Matthew Lipman'ın romanları, ÇİF için orijinal bir modeldir. Lipman'ın romanları tipik olarak şu özelliklere sahiptir: (1) Herhangi bir türde felsefi jargon kullanılmaz ve hiçbir filozofun adından söz edilmez. (2) Olay örgüsü, fantezi ya da bilimkurgudan ziyade sıradandır. (3) Romanın kendisi, birbirleriyle, yetişkinlerle ya da birlikte sıradan bir dille felsefi diyalog içinde olan çocukları tasvir eder. (4) Romanların tematik yapısı sezgisel olarak düzenlenmiştir ve sistematik değildir. IAPC geleneğinde, bu tür romanlar tipik olarak grup tartışması için soru atamak için değil, onları teşvik etmek için kullanılır. Bir bölümü veya kısa bir bölümü okuduktan sonra çocuklar kendi sorularını oluşturur, hangisiyle konuşmaya başlayacaklarını seçer ve oradan devam eder. İkinci geniş uyaran biçimi, çocuk edebiyatında zengin bir geleneğe sahip olan, felsefi imalar içeren çocuk hikâyesidir. Bu anlatılar - zaten doğrudan - felsefi diyalogu modellemez ve genellikle fantezi, bilim kurgu veya bazı alternatif evrenlerde planlanır. Birçok felsefi konuyu kapsayan Lipmanian romanının aksine, çocuk kitapları genellikle tek temalıdır. Ancak pedagojik olmayan vurgularını, yapılarını, canlılıkları ve yaratıcı özgünlükleriyle telafi ederler. Edebiyat ve felsefe arasındaki derin bağlantıyı gösterirler, aslında felsefi roman ikisini ayırma eğilimindedir (Kennedy, 2013, ss.110-111). Lipman'ın orijinal materyallerinin yayınlanmasının ardından, çok çeşitli alternatif uyarıcı materyaller, farklı grupların ihtiyaçlarına göre uyarlanmıştır. Orijinal materyallere alternatifler arasında Robert Fisher'ın İngiliz öğretmenler arasında popüler kitap serisi

vardır. Avustralya'da Philip Cam'ın “Thinking Together'ı” yaygın olarak kullanılır. İskoçya'da, günümüz yazarlarından Paul Cleghorn, “Felsefe Yoluyla Düşünme” programını geliştirdi. Birçoğu farklı kültürlerle, geleneklere ve öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlayan, sorgulamayı desteklemek için sürekli bir materyal akışı geliştirmeye devam etmektedir (Topping vd. 2019, s.5).

Çocuklar için Felsefe Eğitimi programı Lipman ve arkadaşları tarafından hazırlanan yedi romandan oluşur. Öğretmenlerin stratejik olarak tartışmayı yönetmelerine yardımcı olmak için tartışma planlarını içerir (Topping vd, 2019, s.4). Aşağıda Lipman ve arkadaşlarının hazırladığı kitaplar ve içerikleri hakkında Fisher (2013)'ın hazırladığı tablo yer almaktadır:

Tablo 1.5: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programına Yönelik Kitaplar ve İçerikleri

Yaş	Çocuk Romanı	Öğretmen el kitabı	Felsefi Alan	Eğitim Alanı
3-6	Doll Hospital	Dünyayı anlamlandırmak	Kavram oluşumu	Doğru, iyi, gerçek, güzel nedir?
6-7	Elfie	Düşüncelerimizi araya getirmek	bir Düşünme hakkında akıl yürütme	Deneyimi keşfetmek
7-8	Kio ve Gus	Dünyayı ediyorum	merak Doğa hakkında akıl yürütmek	Çevre eğitimi
8-10	Pixie	Anlam arayışı	Dil	Dil ve Sanat
10-12	Harry Keşfi	St. Felsefi sorgulama	Temel muhakeme becerileri	Düşünme ve mantık
12-13	Lisa	Etik sorgulama	Etikte akıl yürütme	Ahlaki eğitim
14-15	Suki	Yazma: nasıl ve neden	Dilde akıl yürütme	Yazı ve edebiyat
16+	Mark	Sosyal sorgulama	Sosyal bilimlerde muhakeme	Sosyal Bilimler

Kaynak: Fisher, R. (2013, s.120).

Akkocaoğlu-Çayır (2021), film, kısa film, animasyon film ve videoların da ÇİF eğitiminde kullanılabileceğini ifade eder. Hangi materyal uyaran olarak kullanılırsa kullanılsın önemli olan felsefi soruşturma yapmak için uygun içeriğe sahip olup olmadığıdır. Bir anaokulu kitabı ortaokul, lise hatta yetişkin grubuna dahi uygulanabilir, sadece soruşturma derinleştirilerek ilerler.

1.3.12. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kullanılan Yöntemler

Çocuklar için felsefe, öğretim yaklaşımı açısından oldukça benzersizdir ve okul müfredatındaki diğer dersler gibi öğretilmez (Haynes, 2015, s.129). Akkocaoğlu- Çayır (2021) çocuklar için felsefenin eğitim bilimlerindeki herhangi bir öğrenme yöntemi

olmadığını ancak tartışma için kullanılan yöntem ve tekniklerin özelliklerini de taşıdığını ifade eder. Okullardaki diğer dersler genellikle her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımla anlatılması tavsiye edilse de öğretmen tarafından konu düz anlatım yoluyla anlatılır ve öğretmenin sorduğu sorulara, öğrencilerin doğru ya da yanlış cevap verdiği soru-cevap şeklinde ilerler. ÇİF’te amaç felsefi davranışa yol açmak olduğu için ve çocukların sözlü ifadeye güçlü bir eğilimi olmasından dolayı, uygun format ders merkezli olarak değil tartışma merkezli olmalıdır (Lipman, 1988b, s.183). Bu tartışma durumu ÇİF’te sokratik diyalog/diyalog şeklinde yürütülür (Biggeri&Santi, 2012).

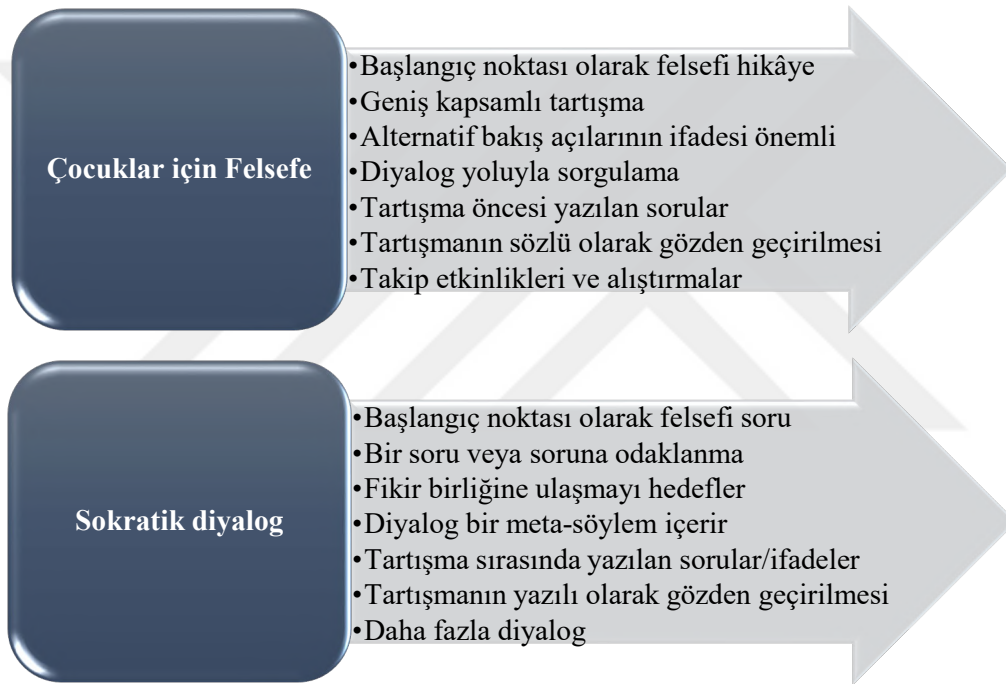
Sınıflarda sadece Matthew Lipman'ın Sorgulama Topluluğu değil, aynı zamanda Leonard Nelson'ın 'Sokratik Diyalog'u ve David Bohm'un 'Diyalog'u olmak üzere, geniş biçimde Sokratik olarak tanımlanabilecek pek çok yaklaşım kullanılır. Her üç model de Sokrates örneğinden ilham alan sınıfta öğrenme için bir pedagoji oluşturmayı amaçlar. Sokrates için eğitimin amacı, bilgisizliğimizin, fikir çatışmalarının ve güncel sorunların farkına varmamızı sağlamak ve bunlarla başa çıkmanın bir yöntemi olduğunu göstermektir (Fisher, 2013, s.127).

Diyalog sanatı, Yunan filozof Sokrates'in zamanına kadar uzanır ve diyalog birçok gelenekte felsefe disiplininin merkezinde yer alır (Haynes, 2008, s.142). Oxford Felsefe Ofisi, Sokratik yöntemi şöyle tanımlar: “Analitik tartışma yoluyla gerçeği çıkar gözetmeden takip eden herhangi bir felsefi veya pedagoji yöntemidir” (Schiller, 2008, s.40). Sokratik öğretim yöntemi, sorgulama yoluyla kolaylaştırılan diyalogdur. Öğretmen, öğrencilerine kendi fikirlerini doğurmalarına yardımcı olur (Sokrates, yöntemini bir ebeninkine benzetmiştir) (Fisher, 2013, s.131). Diyalog süreci, katılımcılar ve tartışılan şey arasında daha derin bir etkileşimi kolaylaştırır. Diyalogdaki süreç bazen teknenin rüzgâr karşısında sağa sola evrilmesi gibi olabilir ancak süreçte en önemli olan şey ileriye doğru gitmesidir. Grup, konu hakkında diyalogun sonunda başlangıçta bildiklerinden daha fazla bilgi sahibi olur (Trickey vd. 2019, s.37). ÇİF’te, sınıf diyalogu, öğrencilerin disiplinler arasında içerik hakkında sağlam anlayışlar oluşturmalarına yardımcı olur. Çocuklar için Felsefe’de diyalog, benzer şekilde çocuklar ve yetişkinler için felsefi konuların karmaşık içeriğini keşfetme mekanizması olarak tasarlanmıştır. Bu keşifte bir araç olarak diyalog, düşünme ve sorgulamayı öğretmenin temel yöntemi olarak kullanılır (Gregory, 2007). Diyalog, öğrenciyi belirli bir konu hakkında çatışan görüşlerin varlığına maruz bırakır ve böylece bu görüşlerin her birinin göreceli değerlerinin

değerlendirilmesini teşvik eder. Bu nedenle diyalog, öğrencilerin eleştirel olarak nasıl düşünecekleri ve ne hakkında eleştirel düşünecekleri konusundaki bilgilerinin gelişimini teşvik eder (Reznitskaya vd. 2009'den akt. Walker vd. 2013, s. 278). Sokratik diyalog, gerçek, analitik ve kavramsal sorular dâhil olmak üzere, üst düzey düşünmelerini sağlamak için aşamalı olarak bir dizi soru kullanmak anlamına gelir (Fisher, 2001).

Çocuklar için Felsefe eğitim programı ile Avrupa Sokratik diyalog geleneği arasında şekilde gösterildiği gibi bazı farklılıklar ve benzerlikler vardır (Fisher, 2013, s.137).

Şekil 1.2: Çocuklar İçin Felsefe- Sokratik Diyalog Karşılaştırması



Kaynak: Fisher (2013, s.137)

ÇİF ve Sokratik diyalogda vurgu ve uygulama farklılıklarına rağmen, bu iki metodolojiyi birleştiren şey, katılımcılar için önemli sorulara odaklanan, öğretmenin veya kolaylaştırıcının 'felsefi olarak kendini geri planda bıraktığı' ve bir rol üstlendiği ortak bir deneyim olarak "felsefi araştırmanın" yapılmasıdır (Fisher, 2013, s.137).

Çocukların bir sorgulama oturumu sırasında aktif olarak yer alabilecekleri diğer yöntem, teknik ve araçlar şunlardır:

- 'Karşılıklı öğretim', 'işbirliğine dayalı öğrenme', 'akran eğitimi' ve 'bilişsel çiraklık' gibi diğer etkileşimli yöntemler kullanılır (Biggeri & Santi, 2012).

- Herkesin ihtiyaç duyduğunda kullanabileceği kâğıt ve kalemler, Post-it'ler, büyük keçeli kalemler, büyük kâğıtlar ve karton işaretleyiciler bulundurulabilir ve başka bir şey gerekip gerekmediği sorulabilir.
- Farklı bakış açılarını temsil etmenin başlangıç noktaları veya yolları olarak drama ve diyalog canlandırmaları dahil edilebilir.
- Bireysel, çift olarak ya da gruplar için yapılandırılmış etkinlikler tasarlanabilir. Bunlar çizimler, diyaloglar yazma, beyin fırtınaları, zihin haritaları, fikir ağları oluşturma, soruları yazma ve sıralama, fikirleri sınıflandırmak için ölçütler tasarlama, Venn diyagramları, listeler veya düşünme oyunu oynama gibi sıralanır (Murriss & Haynes, 2000; Fisher 1997'akt: Haynes, 2008, s.92).

1.4. Düşünme

Düşünme ile ilgili alan yazın taraması yapıldığında çok fazla tanım olduğu görülmektedir. Bu çeşitliliğin nedeni olarak karmaşık yapıdan oluşmasının yanı sıra tarihi, felsefi ve psikolojik boyutlarının olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Bülbül Hüner, 2018, s.11).

Von Aster (1994, s.43) düşünmeyi, “birleştirmek, parçalamak ve karşılaştırmak” olarak ifade eder ancak Mengüşoğlu (2013), düşünmeyi “ayırma, birleştirme ve karşılaştırma” kavramlarıyla dar bir çerçeve içine sıkıştırılmasını doğru bulmamaktadır. Olaylar arasında bağlantı kurmak, sezmek, betimlemek, sınıflandırmak, yapılması düşünülen şeyler için önceden planlama yapmak, planladığı şeyler için gerçekleştirme şeklini imgelemek, problemlerin temeline inmek gibi olgular düşünme eyleminin içinde yer alır (Mengüşoğlu, 2013, s.72). Rhoder & French (2011, s.347) düşünmeyi, “becerileri, stratejileri, bilgi içeriğini düzenleyerek, planlı bir şekilde kişinin kendi düşünce ürününü oluşturmaya imkân vermektir.” şeklinde tanımlamışlardır.

Düşünme, “tamamlanmamış ve gelişmekte olan bir sorun”dan kaynaklı olduğu ve merak, sorgulama, araştırma ile hem ne olduğu hem de sonraki aşamada ne olacağına yöneliktir (Dewey, 2021a, s.137). Bir başka ifadeyle düşünme, bireyin kendisini rahatsız eden iç-dış olgu ve olaylar karşısında duruma yönelik kasıtlı zihinsel davranışlarının bütünüdür (Kazancı, 1989, s.12).

Bochenski, düşünmeyi zihnimizde birbirini izleyen “tasarımların ve kavramların devinimi” olduğunu, bilimdeki en büyük kazanımların ise gözlemden ziyade düşünmeye bağlı olup, düşünmenin dünyanın çehresini, yaşamımızı değiştirdiğini, keşifler yapıldığını ve düşünmek üzerine düşünmenin kesinlikle yararlı olduğunu ifade etmektedir (Bochenski, 1994, s.52). Düşünme, insanı dürtülere ve alışkanlıklara bağlı yaşamaktan kurtararak, öngörüyle hareket etmeyi, hedeflerini bilinçli bir şekilde planlamayı, eksik veya olmayan şeylere, nesnelere bilinçli ve kasıtlı ulaşmayı sağlar (Dewey, 2022, s.29).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere düşünme, insanın yaşamını yönlendiren önemli bir yetidir.

1.4.1. Düşünme Becerileri

Düşünceler, düşünme etkinliği için gerekli malzemeleri oluşturdıklarından dolayı düşünmenin gerekli yapı taşlarıdır. Var olan düşüncelerde kalmamak, yeni düşünceler üretmek, doğru olanı bulmak, insanın daha iyi ve mutlu olmasını sağlayan zihinsel etkinliklerdir (Çüçen, 2022, s.38). Bilme yetisi akılla gerçekleşir ve aklın özgün eylemi düşündürmektir. Her bir düşünce bir şeyi temsil eder. Bilinmesi gereken ne kadar şey varsa o kadar akıl yetisi vardır (Durkheim, 2018, s.61) dolayısıyla çeşitli akıl yetisi varsa çeşitli düşünme becerilerinin varlığının olması da doğal olduğu söylenebilir. John Locke “Anlama Yetisinin Yönetimi Üzerine” adlı kitabında insanların anlama yetileri arasında çok çeşitlilik olduğunu ifade eder (Locke, 2021, s.38). Lipman’da düşünme becerilerini, insanlığın entelektüel güçlerinin bir envanteri olduğunu ve her akıllı insanın faaliyeti farklı olduğu sürece, farklı bir şekilde sıralanmış, senkronize edilmiş ve düzenlenmiş farklı bir düşünme becerileri topluluğunun olacağını savunur (Lipman, 2003, s.162).

John Dewey, “Nasıl Düşünürüz” adlı kitabında, günlük hayattaki karma karışık, istemsizce kendiliğinden aklımıza gelen düzensiz düşünceler (rüya, hayal vb.) ve düzenli düşünceler denilen refleksif düşünceler olmak üzere düşünmenin farklı türlerinin olduğunu ifade eder (Dewey, 2022, ss.15-21). Dewey, Kolomb’un düzenli düşünceye yani refleksif düşünceye sahip olmasından dolayı o geleneksel kuramı sorguladığı için, dünyanın yuvarlak olduğunu bulduğunu söyler (Dewey, 2022, s.21).

Peki düşünme becerileri nedir diye alan yazına baktığımız zaman farklı görüşler bulunmaktadır. Bu farklı görüşlerde ortak olan beceriler ise eleştirel düşünme, yaratıcı

düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri olduğu görülmektedir (Boyraz, 2019, s.1). Ayrıca çalışma kapsamında olan düşünme becerilerinden biri de felsefi düşünmedir.

Dewey, düşünme edimleri arasında aslında keskin bir çizgi olmadığını, farklı düşünme tarzlarının fark etmeden birbirine karışmış olmasının normal olduğunu ifade eder. Eğer böyle karışmış olmasaydı, doğru düşünme alışkanlıklarını edinmek daha kolay olurdu şeklinde ifade eder (Dewey, 2022, s.21). Aslında düşünme becerilerinin birbirinden net ayrılmaması sonucunda her düşünme becerisinin içinde diğer düşünme becerisinin olduğunu, birinin içinde diğeri olduğu sonucu ortaya çıktığı ifade edilebilir. Lipman, insanın çok boyutlu düşünmeyle gerçek anlamda düşünme sağladığını ifade eder. Çok boyutlu düşünmenin bilişsel ve duygusal, algısal ve kavramsal, fiziksel ve zihinsel, kurallı ve kuralsız arasında bir dengeyi amaçladığını ifade eder. Çok boyutlu düşünmenin önkoşulları olarak önerilen üç kriter, tamamen eşitlikçidir veya olmalıdır. Bu üç kriteri de karşılamayan bir düşünce örneği mükemmel olarak kabul edilemez. Bu kriterlerin geçerli olduğu düşünmenin üç yönü eleştirel, yaratıcı ve özenli yöndür (Lipman, 2003, ss. 200-201).

Düşünme becerilerinin birleşmesi için bilişsel koşulları sağlayan çok çeşitli zihinsel durumlar ve eylemler vardır. Zihinsel durumlar örnekleri seçmek ve karar vermektir. Şüphe etmek, inanmak, umut etmek, saygı duymak, merak etmek ve anlamak fiiller/durumlar olarak sınıflandırılır. Zihinsel eylemler, varsayma, tahmin etme, kabul etme, hatırlama, seçme, karar verme, karşılaştırma ve ilişkilendirme gibi zihinsel performansları içerir dolayısıyla eğitimle güçlendirilmeli ve desteklenmelidir. Akıl yürütme becerileri, sorgulama becerileri, kavram oluşturma becerileri ve zihinsel eylemler genel olarak herhangi bir disiplinde uygulanabilir niteliktedir. Lipman, o nedenle ayrı ayrı sınıflandırmaya gerek duymamıştır (Lipman, 1988b, s.82).

Çocukların parça-bütün ve bütün-parça ilişkileriyle tanıştırılmaları ve bunlara aşına olmaları ve derece farklılıkları ile tür farklılıkları arasında ayırım yapma konusunda pratik yapmaları gerekir. Düşünme becerileri öğretilir niteliktedir ve eğitimin tüm düzeylerinde akademik, teknik ve mesleki olarak aktarılabilmesine dair pek çok kanıt vardır. Bu tür beceriler her zaman felsefenin temel ilgi alanlarından biri olmuştur. Lipman, düşünme becerileri hareketinin diğer öncülerinden farklı olarak, bu tür

becerilerin en iyi şekilde felsefi problemler bağlamında öğretildiğine inanır. (Ross,1988, ss.208-210).

1.4.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Aktivitelerinin Becerilerle İlişkisi

ÇİF eğitiminin temel felsefesi, yapılan aktivitelerle çocukların ve gençlerin demokratik katılımlı sorgulama, araştırma, özgür düşünce ve anlamlı öğrenmelerini gerçekleştirirken aynı zamanda çocukların düşünme becerilerini geliştirmektir. Lipman'a göre Çocuklar için Felsefe'nin geliştirmeyi amaçladığı üç tür düşünce vardır: *Eleştirel*, *yaratıcı* ve *özenli düşünme* (Fisher, 2013). Fisher (2013), ÇİF'in düşünme becerilerini ve alışkanlıklarını da geliştirdiğini ifade eder ve 5C olarak nitelendirir:

- *Meraklı* (Curios): Öğrencilere ilgili ve ilginç sorular sormaya, problemleri ortaya koymaya ve tanımlamaya ve fikirleri sorgulamaya davet eder.
- *İşbirlikli* (Collaborative): Diyalog becerilerini geliştirmek başlı başına bir amaçtır ve diğer tüm bilişsel ve duygusal becerilerin temelini oluşturur. İnsan becerisi ve zekâsı, başkalarıyla işbirliği yapma yeteneği yoluyla genişletilir.
- *Eleştirel* (Critical): Çıkarımlar yapmak ve çıkarımlar yapmak için akıl yürütmeyi kullanmak; görüş ve eylemleri açıklamak için net bir dil kullanmak; gerekçeler veya kanıtlara dayanarak hükümler ve kararlar vermek. Sebep ve kanıtları sunma, yargılama ölçütleri belirleme, kullanılan stratejileri açıklama ve farklı bakış açıları karşısında sözlü ve yazılı tartışmaya katılabilme.
- *Yaratıcı* (Creative): Fikir üretmek, hipotezler önermek ve alternatif planlar aramak için hayal gücünü kullanmak. Yaratıcılığın alt becerileri akıcılık (birçok fikre sahip olmak), esneklik (farklı fikirleri kullanmak), özgünlük (yeni fikirleri sunmak), detaylandırma (başkalarının fikirlerinden faydalanmak) ve muhakemedir (yaratıcı fikirleri ve sonuçları değerlendirmek).
- *Özenli* (Caring): Özenli düşünme, kendine ve başkalarına karşı dikkatli olmaktır. Sosyal ve duygusal becerileri geliştirir. Duygusal zeka, kendine bakmayı (öz farkındalık, öz düzenleme ve dayanıklılık) ve başkalarına bakmayı (empati ve sosyal beceriler) içerir. Bireyler ve gruplar içinde güven, başkalarıyla işbirliği yapma ve başkalarına saygı gösterme yeteneği yoluyla geliştirilir. Başkalarının

haklarına özen göstermek ve saygı göstermek aynı zamanda vatandaşlık eğitiminin temelidir.

Lipman (2003), çocukların aşağıdaki şekilde yer verilen becerileri teşvik ettiğini ve geliştirdiğini belirtir:

Şekil 1.3: Çocukların Gelişen Beceri ve Eğilimleri



Kaynak: Lipman, M. (2003 ss. 166-172)

“Genel Sorgulama Becerileri”, müzakereci sorgulamaya katılan öğrencilerin karakteristiğidir. “Açık Fikirlilik”, topluluktaki diğer kişilerle ilgili olarak düşünceli ve işbirliğine dayalı davranışları temsil eder. “Akıl Yürütme Becerileri”, “Genel Sorgulama Becerileri”nden daha çok mantıksal akıl yürütmeye bağlantılıdır (Her iki grup da “analizi” ve “sentezi” temsil eden bazı maddeleri içerir (Lipman, 2003, s.166).

Fisher (2013), çocuklar için felsefenin müfredat genelinde düşünmeyi ve öğrenmeyi destekleyen akıllı davranış beceri ve alışkanlıklarını, yaşam ve aktif vatandaşlığın becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu ve çocukların diğer derslerde kullanamayacakları düşünme türlerini geliştirdiğini savunur. Fisher (2013), bu düşünme becerilerini ve aktif vatandaşlığın becerilerini de genel olarak “yaşam boyu öğrenme

becerileri” olarak adlandırır, çünkü düşünmek, öğrenmek ve vatandaşlık yaşam boyunca devam eder. Bu “yaşam boyu öğrenme becerileri” aşağıda tabloda yer almaktadır:

Tablo 1.6: Fisher’ın (2013) Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Beceriler	İlgili Gelişim	İlgili Sorular
Bilgi İşleme Becerileri	Metinlerden anlam çıkarma, derin düşünme, kavram ve fikirleri yorumlama. Örnek: 10 yaşındaki Camilla’nın dediği gibi, “Felsefe iyidir, çünkü zihninizden en iyi şekilde yararlanmanıza yardımcı olur.”	“Metinden ne anlıyoruz?”, “Neyi bilmiyoruz?”, “Ne bilmemiz gerekiyor?”
Tartışma Becerileri	Farklı fikirlere açık olmak, başkalarıyla düşünceli konuşmalar yapmak. Bir öğretmenin dediği gibi, “Felsefe seansları küçük çocuklarımın cesur konuşmacılar olmalarına yardımcı oluyor.”	“İyi bir tartışma nedir?”, “İyi bir tartışmanın kuralları nelerdir?”, “İyi bir tartışmayı nasıl değerlendirirsiniz?”
Sorgulama Becerileri	Problem oluşturma, bir soruşturma sürecine girme, olası çözümler bulma ve yeni bakış açıları kazandırmak için ilgili sorular sorulmasına yardımcı olur. Örneğin 5 yaşındaki Tom’un soruları: “Zaman nereye gidiyor?” “Ne zaman biter?”)	“Neyi öğrenmek istiyoruz?” “Hangi soruyu/soruları sormak istiyoruz?”, “Sorun ne?”
Akıl Yürütme Becerileri	Çıkarımlarda bulunma, görüşlerini açıklarken gerekçeler sunma, ne düşündüklerini ifade ederken açık bir dil kullanma, yargılama yaparken ve karar alma esnasında gerekçeler ve/veya kanıt sunma. 11 yaşındaki Carl’ın dediği gibi, “Felsefe nedenler sunmama ve ne demek istediğimi açıklamama yardımcı oluyor.”	“Ne anlam çıkarabiliriz?”, “Buna inanmak için yeterli kanıtımız var mı?”, “Ne anlama geldiğini açıklayabilir miyiz?”
Yaratıcı Düşünme Becerileri	Düşünceler üretmek ve onlarla oynamak, olası hipotezler önerme, düşüncelere hayal gücünü katma, alternatif farklı açıklamalar ve fikirler aramasına yardımcı olur. 10 yaşındaki Ravi’nin dediği gibi: “İmkânsız şeyleri düşünmek ve fikirlerle oynamak eğlenceli oluyor, imkânsız olup olmadıklarını düşünmek gibi.”	“Başka bir soru önerebilir miyiz?” “Başka bir olası bakış açısı var mı?” “Farklı olabilir miydi?”

Tablo 1.6: Fisher’ın (2013) Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri (Devamı)

Değerlendirme Becerileri	Kendi yargılarını ele almaya, fikirlerin değerini yargılamak için kriterler geliştirmeye, başkalarının fikirlerini, katkılarını değerlendirmeyi, öz eleştiri ve kendini düzeltme alışkanlığı kazandırmaya yardımcı olur. 13 yaşındaki Paula'nın dediği gibi, "Felsefe size kendi kendinize konuşma ve düşünme güvenini verir."	"Bu soruşturmadan ne öğrendik?" "Düşüncemiz nasıl değişti?", "Hala düşünmemiz gereken şeyler var mı ?"
Sosyal Beceriler	'Özenli düşünme' ile duygusal zekânın, kendisinin farkında olma kapasitesini ve başkalarına karşı ilginin geliştirilmesine yardımcı olur. 10 yaşındaki Sunil'in dediği gibi, 'Felsefe dersleri, diğer insanların ne söylediği hakkında gerçekten düşünmeme yardımcı oluyor.'	"Aktif dinleme nedir?" "Tartışmaya nasıl katkıda bulunursunuz?" "Bir tartışmayı nasıl yönetirsiniz?"
Vatandaşlık Becerileri	Aktif vatandaşlık ve katılımcı demokrasinin ne anlama geldiğini göstermede yardımcı olur. 11 yaşındaki Ashley'in dediği gibi: "Oy verme ve neyi tartışacağımızı kendimiz seçme şeklimizi seviyorum."	"Topluluk nedir?" "Bir toplulukta hangi haklara sahipsiniz?" "Bir topluluktaki sorumluluklarınız nelerdir?"

Kaynak: Fisher (2013, ss.157-158).

Çocuklar için felsefe ile yapılan eğitim, yukarıdaki tabloda verilen düşünmenin tüm yönlerini tek bir süreçte birleştirir. Hiçbir eğitim tek başına bunları gerçekleştiremez (Fisher, 2013, ss.157-158).

Çocukların düşünsel anlamda yeterliliklerini, güçlükler karşısındaki yaklaşımlarını ortaya koyması bakımından felsefi aktiviteler çocuklar hakkında veriler sunar. Ayrıca onları bilişsel yönden geliştirmekle kalmaz, onlara saygınlık da kazandırır. Bu doğrultuda Lone & Burroughs (2016), çocukların kendileri için düşünmesine dayanan felsefi uygulamanın çocukların entelektüel kapasitelerinin tanınmasını, çocukların büyük ve karmaşık problemler hakkında düşünmeye yapabilecekleri katkıların takdir edilmesini, çocukların deneyimlerine ve fikirlerine saygı duyulmasını sağladığını belirtir (Lone & Burroughs, 2016, s.224). Bir grubun, bir eleştirel düşünürler kulübünün değerli bir üyesi olarak kabul edilmek, çocukların ahlaki ve entelektüel özerklik için çok gerekli olan benlik saygısını da büyük ölçüde geliştirir. Dolayısıyla çocuklarla felsefe yapmanın kişisel, sosyal ve ahlaki eğitimin yanı sıra bilişsel gelişim ve anlayışa da katkıları vardır (Fisher, 1994, s.88). Bunun yanı sıra çocuklar için felsefenin felsefi düşünmeyi teşvik ettiğini, hemen hemen tüm çocukların bu tür faaliyetlere hem ilgi hem de katılma becerisi gösterdiklerini ifade eden Lipman & Sharp'a göre (1979), doğru tarih öğretimi tarihsel

düşünmeyi ve matematiğin doğru öğretiminin matematiksel düşünmeyi oluşturduğu gibi, doğru felsefe öğretiminin de öğrencilerin yaşı fark etmeksizin felsefi düşünmeyi üretmesi beklenir (Lipman & Sharp, 1979, s.47).

Bu konuda Haynes (2008, ss.148-150) ise, çocuklar için felsefenin aşağıdaki becerilere katkı sağladığını ifade eder:

- *Dil kullanımı ve iletişim*

Çocuklarla felsefe ortamı öncelikle sözlüdür ve çocuklar akıllarını konuşarak, anlam ve nüansları keşfederek, muhakeme ve diyalogda yer almak için belirli bir terminoloji edinerek dili kullanmayı öğrenirler. Çok etkili bir şekilde dinleyebilecek hale gelirler. Toplu tartışma yoluyla, çocuklar başkalarını anlamayı ve onlara yanıt vermeyi öğrenirler. Sorgulamak için çok çeşitli metinlerin kullanılması yoluyla eleştirel düşünmeyi öğrenirler. Sorgulamanın yapısı, sırayla söylemsel yazmayı destekleyen mantıksal argümanın inşasını destekler. Çocuklar fikir ve görüşleri ifade etme ve bunları başkalarına açıklama konusunda güven geliştirir.

- *'Takım çalışması' ve başkalarıyla çalışma*

Felsefi sorgulamada, çocuklar küçük grup ve tüm sınıf tartışması, başkalarının deneyimlerini takdir etmeyi ve farklı bakış açılarını dikkate almayı öğrenme. Çocuklar, bilgiyle ilgili olarak doğrudan güç ve otorite sorunlarıyla karşı karşıyadır. Kendi görüşlerini ifade etmeleri ve içgörü edinme ve yargıda bulunma konusundaki deneyimlerini kullanmaları için zaman verilir. Demokratik tartışma sorunlarının üstesinden gelmek ve fikir farklılıklarını, çatışan inançları, güçlü duyguları ve duyguları yönetmeye dâhil olurlar.

- *Kendi öğrenmesini ve performansını geliştirmek veya 'öğrenmeyi öğrenmek'*

Bir sorgulama sürecinin ve içeriğinin değerlendirilmesi, çocuklarla felsefenin ayrılmaz bir parçasıdır ve buna zaman verilir. Bu, hem öğrenme dilini hem de üstbilişi geliştirmenin bir parçasıdır. Felsefe, doğal olarak “zihin, düşünce, bilme, hayal gücü, rüya görme, bilinç ve zihinler arası etkileşim” sorunlarıyla doğrudan ilgilenen her türlü soruyu ele alır.

- *Problem çözme*

Felsefe deneyimi, yalnızca sorunlara yaklaşmanın yollarını öğretmekle kalmaz, aynı zamanda denemek, çözmek veya seçimden çıkarmak için yeni sorular ve sorunlar üretir ve yaratır. Özellikle, ayrıntılı tanımlama yoluyla, kavramları netleştirme yoluyla, belirli durumları karşılaştırabilme ve ayırt edebilme yoluyla ve sorunun bağlamsal özelliklerini belirleyerek çocukların bir sorunun doğasını belirlemelerine yardımcı olunur.

- *Bilgi işlem*

Felsefede çocuklar, soruları, fikirleri, örnekleri ve kavramları sıralamak, sınıflandırmak, sıralamak ve karşılaştırmak ve karşılaştırmak için birçok fırsata sahiptir. Özellikle, çeşitli kavramsal araçları ve temsil biçimlerini kullanarak fikirleri organize etmenin ve haritalandırmanın ve bilgileri sunmanın yollarını öğrenirler.

- *Düşünme yetenekleri*

Felsefi sorgulamaya dâhil olmanın, genellikle genel düşünme becerileri listelerinde yer alan, açık uçlu sorular sormak, bağlantı kurmak, başkalarının fikirleri üzerine inşa etmek gibi düşünmenin birçok yönünü gerçekten güçlendirdiğine dair kanıtlar sunmak, örnekleri araştırmak gibi. Sorgulama, eleştirel düşünme, akıl yürütme ve belirli türde yaratıcı düşünme güçlerini geliştirme konusunda yerleşik bir üne sahiptir. Soruşturma, açıklama aramak için bilginin ötesine geçer. Felsefi sorgulamada çocuklar problem oluşturmayı ve tanımlamayı ve kavram ve değerleri sorgulamayı öğrenirler. Kanıtları analiz etmeye ve değerlendirmeye, varsayımları sorgulamaya ve doğru ile yanlış, gerçek ile görüş arasında ayırım yapmaya dâhil olurlar. Sorgulama topluluğu, hipotezlerin denenebileceği bir yapı sağlar. Farklı düşüncelere ve alternatif yorumlara veya çözümlere yer açar.

Öğrencilerden söylediklerini desteklemek için gerekçeler sunmaları, birbirlerini dikkatle dinlemeleri ve birbirlerine karşı duyarlı olmaları beklenir. Bu tür bir öğrenme ortamının, öğrencilerin makullüğünü geliştirmeye ve iyileştirmeye yardımcı olması beklenir (Prichard, 1993, s.33).

Worley (2015, ss.166-167) çocukların ve gençlerin felsefe yaparak geliştirecekleri, temel *entelektüel erdemler, mükemmellikler* ve/veya *yeterlilikleri* aşağıdaki ifadelerde belirtmiştir:

- Entelektüel olarak duyarlı olmak – felsefeye katılanlar, başkalarına entelektüel olarak uygun bir şekilde (eleştirel, mantıksal, sıralı, yapısal, anlamsal vb.) nasıl yanıt vereceklerini öğrenirler.
- Sosyal olarak duyarlı olmak - diğerlerine sosyal olarak uygun bir şekilde (saygı, güvenle, geçici, destekleyici, sırayla vb.) davranış sergilerler.
- Ayırt edici olmak - bir soruya, soruna veya akranlarına verilen farklı yanıt türlerini tanımayı ve ayırt etmeyi öğrenirler.
- Seçici olmak - hem entelektüel hem de sosyal açıdan hassas olan bir soruya, soruna veya akranlarına uygun yanıtı seçmeyi öğrenirler.
- Empatik olmak – akranlarının nasıl düşündükleri hakkında bazı içgörülerini kazanırlar ve akranlarıyla birlikte düşünerek, bazen onların adına düşünerek sorunlara yaklaşmayı öğrenirler.
- Eleştirel işbirlikçi olmak – tartışmaları ve sorunları ele almak için işbirlikçi bir çabanın hizmetinde birbirlerine nasıl uygun şekilde karşı çıkacaklarını pratik ederek eleştirel olarak işbirlikçi olmayı öğrenirler.
- Tutarlı olmak - düşüncelerini nasıl iyi yapılandıracaklarını, aynı zamanda kendilerinde ve başkalarında tutarlılık ve tutarsızlığı nasıl belirleyeceklerini öğrenirler.
- Açıkça ifade etmek – başkalarının onları anlayabilmesi ve dolayısıyla uygun şekilde yanıt verebilmesi için düşüncelerini nasıl net bir şekilde ifade edeceklerini öğrenirler.
- Soyutlayabilmek – gerektiğinde somut olarak düşünmekten, gerektiğinde soyut ve daha genel düşünmeye nasıl geçileceğini ve soyut kavrayışları somuta uygulayabilmeyi öğrenirler.

- Sorunlaştırmak – gerçek bir sorunu, kişinin daha önce kendisi veya başkaları tarafından fark edilmediği bir sorun olarak tanıyabilmek veya bir akran tarafından ortaya atılan bir sorunu veya tartışmayı tanıyabilmek.
- Yeniden değerlendirici olmak – ne zaman yeniden değerlendireceğine (gözden geçirileceğine veya reddedileceğine) ve kendisinin ve/veya başkalarının fikirlerinin ne zaman savunulacağına karar verir.
- Rasyonel olmak – akıl ve mantığın taleplerine nasıl cevap vereceklerini, iyi ve kötü sebepleri nasıl tanıyacaklarını öğrenirler. (Eleştirel düşünme becerileri kişinin bu erdemi uygulamasını sağlar).
- Makul olmak – aklın taleplerine cevap vermeye istekli olduklarını gösterirler.
- Sıralı düşünmek –problemlere rasyonel, mantıklı taleplere göre doğru sırada yaklaşmayı öğrenirler
- Sağduyulu olmak - iyi kararlar vermek amacıyla yargıda bulunma alıştırmaları yaparlar.
- (Makul olarak) dayanıklı olmak –başkalarının kendi fikirlerine muhalefeti karşısında uygun esnekliği ve kendi konumları ve argümanları içindeki eksikliklerin başkaları tarafından yapılan gösterilerine karşı dayanıklılığı göstereceklerdir.
- (Makul olarak) açık fikirli olmak –ne zaman açık fikirli olunacağı ve bir konu veya soru hakkında ne zaman bir yargıya varılacağı konusunda kendileri için nasıl yargıda bulunulacağını bilirler.
- (Mantıklı bir şekilde) öz eleştirel olmak –kendi muhakemelerinin kalitesi ve onu nasıl geliştirecekleri üzerine eleştirel bir şekilde yansıtma pratiği yapacaklardır.
- Özerk olmak –kendileri için düşünme pratiği yapacaklar, nedenlerin kalitesi ve bunu yapmanın yanlış olacağı zaman başkalarının ne düşündüğünü değil.
- Cesur olmak –ne kadar zor olursa olsun, iyi nedenleri varsa bir inanca bağlı kalmaya hazır olacaklar ve bunu yapmak için iyi nedenler varsa bir inançtan vazgeçmeye hazır olacaklar.

- Rahatsızlık karşısında rahat olmak –birbirlerine uygun şekilde meydan okumayı öğrenecekler ve kendilerine uygun şekilde meydan okunabileceğini, bunun rahatsızlık duygularına yol açabileceğini ancak bunun kabul edilebilir olduğunu kabul edecekler.
- İyi dinlemek için - akranlarının fikirleriyle eleştirel bir işbirlikçi bir şekilde uygun şekilde ilgilenebilmek için, akranlarının söylediklerini ellerinden geldiğince anlamak için nasıl dinlemeleri gerektiğini pratik edecekler.
- (Akıllıca) destekleyici olmak –uygun olduğuna karar verildiğinde bir akranına nasıl gerekçeli destek sunacağını öğreneceklerdir.
- Uygun psikolojik şekilde yanıt vermeye yatkın olmak –bir sorunun sorun olduğu anlaşıldıktan sonra şaşkınlığa merakla yanıt vermeyi öğreneceklerdir. Soruna nasıl yaklaşılacağı konusunda strateji belirleme istekliliği edinirler.
- Sinoptik bir bakış açısı (bütüncül bir bakış) elde etmek için –konuşmanın bütünü hakkında bir fikir edinmeyi ve konuşma sırasında grup üyelerinin -kendileri de dâhil olmak üzere -oynadıkları çeşitli rolleri öğreneceklerdir. (Bu yön meta-bilişseldir ve genç insanlar için geliştirmesi daha zor olan entelektüel erdemlerden biridir.)
- Normatif bir amaca sahip olmak –entelektüel erdemleri ellerinden geldiğince uygulamaya ve onları uygun bir şekilde kullanmaya yönelik bir istekliliği öğrenecek ve geliştireceklerdir (örneğin, safsata hizmetinde kötüye kullanmamak).

Görüldüğü üzere ÇİF eğitimi ile çocuklar birçok beceriyi edinerek yaşama hazır, düşünen, sorgulayan, akıl yürüten, donanımlı, değişen ve gelişen mesleklere uyum sağlayabilecek düzeyde beceri sahibi ve alışkanlık edinmiş olur.

Çocuklar için felsefenin 4C'si olan eleştirel düşünme araştırmanın alt problemlerinden olmasından dolayı ayrıntılı ele alınmış olup diğer 3C yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve iş birlikli düşünmeye ilişkin yukarıdaki sayfalarda kısaca yer verilmiştir.

1.4.3. Eleştirel Düşünme

“Eleştirel düşünme” kelimesinin kökenine baktığımız zaman iki Yunan kökenli kelimeden türetildiği görülür; *kriticos* (anlayışlı yargı) ve *kriterion* (standartlar). “Eleştirel düşünme” kelimesi etimolojik olarak bu durumda “standartlara bağlı olarak anlayışlı yargı” yı ifade eder (Paul & Elder, 2020)

Batı’da eleştirel düşünme geleneği, Antik Yunanistan’da Sokratik yöntemle, Doğu’da, “Kalama Sutta” gibi Budist metinler aracılığıyla “mantıksal akıl yürütme ve özgür sorgulama” ile başlamıştır (Fisher, 2013, s.39). Eleştirel düşünme hareketinde yer alan birçok kişiye göre, eleştirel düşünmenin temeli Dewey’in yansıtıcı düşünmeye yaptığı vurgudan kaynaklanır (Lipman, 2003, s.36).

Son yıllarda eleştirel düşünme, bir düşünce örneğine uygulandığında onu “daha verimli ve daha güvenilir” hale getirebilecek herhangi bir düşünceyi ifade ederken kullanılmaya başladı. Eleştirel düşünme ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmış ve bazıları şunlardır (Lipman, 2003, ss.57-58):

- “Sorunları çözmemize ve karar vermemize yardımcı olan düşünme” (Sternberg),
- “Eleştirel becerilerin eğitim konularına aktarılmasını sağlayan düşünme” (McPeck),
- “Etkinleştirme becerilerini (örneğin, muhakeme ilkeleri, mantık becerileri) ve uzmanlık alanları arasında paylaşılan becerileri içeren düşünme” (Resnick),
- “Yansıtıcı şüphecilik” (McPeck).

Eleştirel düşünme ile ilgili diğer tanımlar ise şöyledir:

- “Eleştirel düşünme, neye inanacağına veya ne yapacağına karar vermeye odaklanan mantıklı, yansıtıcı düşünmedir (Ennis, 1993, s.180).”
- “Eleştirel düşünme, hem ölçütleri kullanan hem de ölçütlere başvurularak değerlendirilebilen düşünmedir (Lipman, 1988a, s.39).”

Eleştirel düşünme, inançlarınızın gerçekliğini ve eylemlerinizin doğruluğunu kontrol etmek için akıl yürütmeyi kullanmakla ilgilidir. Bir iddianın her zaman doğru, bazen doğru, kısmen doğru veya yanlış olup olmadığına karar vermemize yardımcı olur (Fisher, 2013, s.39).

Eleştirel düşünme, iyi düşünmenin bir çeşididir (Bailin & Siegel, 2003, s. 181). Paul ve Elder (2020), eleştirel düşünmenin analitik, değerlendirici ve yaratıcı bileşenler olmak üzere üç boyuta sahip olduğunu ve eleştirel düşünürlerin de düşünmeyi değerlendirirken analiz ettiğini, düşünmeyi geliştirmek için de değerlendirdiğini ifade ederler. Eleştirel düşünme karmaşık becerileri (mantıksal, yaratıcı ve özenli düşünme ile ilgili) içermesinin yanı sıra eleştirel bir ruhu (sosyal ve diyalojik beceriler ve yatkınlıklarla ilgili) da içerir (Daniel & Auriac, 2011, s.420).

“Eleştirel” kelimesi genellikle olumsuz bir anlam çağırır. “Eleştirel bir insan” birçok hata bulan kişidir. Hatta toplumumuzda hiç kimse eleştirilmeye tahammül bile edemediği söylenebilir. Birisini “eleştirmek” genellikle olumsuz bir şey söylemek olarak görülür. Bir “eleştirmen” de genellikle bir şeye karşı olan kimsedir. Fakat “eleştirel düşünme” deki eleştirel kelimesi aslında olumsuz anlam taşımaz çünkü kökü kriter kelimesine dayanır. Mantık üst kriterini karşılayan düşünme anlamındadır. Bazıları, etkili düşünme terimini kullanarak terim üzerindeki olumsuz çağrışımları ortadan kaldırmayı amaçlamışlardır (Nosich, 2012, s.12). Eleştirel düşünme hakkındaki en yaygın olumsuz görüşlerden bir tanesi ve de en zararlı olanı da eleştirel düşünmenin duygulara karşı olduğu düşüncesidir (Nosich, 2012, s.15). Nosich (2012), bunun yanlış olduğunu ve duygu içermeyen bir düşünmenin olmadığını ifade eder. Eleştirel düşünmeyi empati gibi duygularla birleştiren yansıtıcı düşünme, Lipman'ın ‘özenli düşünme’ dediği şeydir. Lipman'ın 'özenli düşünce'yi benimsemesi, haklı olarak duyguların insan ilişkilerindeki rolünü vurgular, ancak duyguları karıştırma riskini taşır (Fisher, 1996, s.44). Eleştirel düşünür olmak, belki de sahip olduğumuz beceriler kadar kim olduğumuzla da ilgilidir. İyi bir düşünür, kendi düşünme güçlerini kullanma anlamında yansıtıcıdır ve başkalarının düşüncelerine duyarlıdır. Bu anlamda yansıtıcı düşünme, aklı empatiyle birleştirir ve Lipman'ın 'özenli düşünme' dediği şeye -duyguların düşünme ile bağlanmasına- yakından benzer (Fisher, 2013, s.41).

“Eleştirel olmayan düşünce”nin ne olabileceği ile ilgili baktığımızda düzensiz, keyfi, gelişigüzel ve yapılandırılmamış düşünme olduğu görülür. Sıradan düşünme ile eleştirel düşünmenin arasındaki farkı Lipman (1988a) aşağıda tabloda karşılaştırma yaparak daha net görülmesini sağlamıştır.

Tablo 1.7: Sıradan Düşünme İle Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması***Sıradan düşünme ile eleştirel düşünmenin karşılaştırılması***

Sıradan Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Öngörme (hipoteze dayalı)
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflandırma
İnanma	Varsayma
Anlam çıkarma	Mantıksal olarak çıkarım yapmak
Kavramları ilişkilendirme	İlkeleri kavrama
İlişkileri belirtme	Diğer ilişkiler arasındaki ilişkileri belirtme
Varsayma	Hipotez kurma
Nedensiz fikirler sunma	Nedenleriyle birlikte fikir sunma
Ölçüt olmadan yargılamada bulunma	Ölçüt doğrultusunda yargılama yapma

Kaynak: Lipman, M., (1988a, s. 40).

Eleştirel düşünmeyi eleştirel olmayan düşünceden ayıran şey düşünmenin kalitesidir ve bu kalite, düşüncenin ilgili standartları ve kriterleri karşılama derecesi ile belirlenir. O halde eleştirel düşünmenin belirleyici özelliği belirli kriterlere bağlıdır (Bailin, 2002, s.363). Eleştirel düşünmenin kriterlere dayanması, onun sağlam temelli, yapılandırılmış ve güçlendirilmiş bir düşünme olduğunu gösterir (Lipman, 1988a, s.39). Çurko (2017) ise eleştirel düşünme için doğru olabilecek tek kuralın, formal ve informal mantığın kurallarının olması ve tutarlı argümantasyonlara dayalı olması gerektiğini ifade eder (Çurko, 2017, s.1837). Nosich'e (2012) göre, eleştirel düşünmenin kriterleri şu şekildedir (Nosich, 2012, ss.3-4):

- *Eleştirel düşünme yansıtıcıdır:* Eleştirel düşünme, sadece düşünmekten farklıdır. Meta-bilişseldir, kendi düşünmeniz hakkında düşünmenizi içerir.
- *Eleştirel düşünme standartları içerir:* Eleştirel düşünmenin bir ölçüte göre olmasını içerir. Doğruluk, alakalı olma ve derinlik birer ölçüttür.
- *Eleştirel düşünme gerçekçidir:* Eleştirel düşünme özünde gerçek problemler hakkında düşünmektir.

- *Eleştirel düşünme mantıklı olmayı gerektirir:* Mantıklı düşünmenin kesin kuralları yoktur. İzlenecek yollar vardır; hatta bazen "kurallar" vardır fakat bunlar her zaman düşünceli bir biçimde izlenmelidir.
- *Eleştirel düşünme soru sormayı içerir.* Cevaplanması gereken sorular, iyi sorular, konunun özüne giden sorular sormayı gerektirir.
- *Eleştirel düşünme, bu soruların mantığını kavrayarak çözmeye çalışmayı içerir.* Soruların cevaplarını çözümlmek, soruları cevaplamanın diğer biçimlerinden farklıdır. Cevap olsun diye verdiğimiz ve hakkında düşünmediğimiz bir cevap vermekten farklıdır.
- *Eleştirel düşünme, mantığımızın sonuçlarına inanmayı içerir.* Eleştirel düşünme sadece zihinsel bir alıştırma değildir (Nosich, 2012, s.5).

Paul & Elder (2020), eleştirel düşüncenin gelişimini altı aşama olarak belirlemişlerdir (Paul & Elder, 2020, s.28):

1. Yansıtıcı olmayan düşünür: Düşüncedeki önemli problemlerin farkında olmaz.
2. Meydan okunan düşünür: Düşüncedeki önemli problemlerle yüz yüze gelir.
3. Acemi düşünür: Düzenli alıştırmalar yapmadan geliştirmeye çalışır.
4. Alıştırma yapan düşünür: Düzenli bir şekilde çalışır ve bu doğrultuda gelişim sağlar.
5. Gelişmiş düşünür: Yaşam boyu uygulamaya adan ve entelektüel erdemleri içselleştirmeye başlar.
6. Başarılı düşünür: Entelektüel becerileri ve erdemleri yaşamının “ikinci doğası” haline getirir.

Amerikan Felsefe Derneği, eleştirel düşünmeyi destekleyen altı beceri belirledi (Trickey vd. 2019, s.88):

1. Bilgiye ihtiyaç duyulması da dâhil olmak üzere yorum, kategorize edilmesi ve anlamların açıklığa kavuşturulması

2. Fikirlerin incelenmesi ve argümanların analizi dâhil olmak üzere *analiz*,
örneğin, *hangi sebeplerin bir sonucu desteklediği*,
3. Bir iddiaya veya argümana dayandırılacak güven seviyesinin değerlendirilmesini ve argümanda herhangi bir zayıflık olup olmadığını görmek için argümanların değerlendirilmesini içeren *değerlendirme*,
4. Sonuçlara dayanarak *çıkarm*, *alternatif açıklamalar formüle etmek* ve *herhangi bir varsayımı ortaya çıkarmak*,
5. *Açıklama*, *kanıt* ve yöntem açısından birinin *akıl yürütmesinin gerekçesini sağlamak*,
6. Kendi düşüncesinin farkındalığını gerektiren *öz düzenleme* süreçleri, birinin *önyargılarını tespit etme ve gerektiği gibi düzeltebilme*

Eleştirel düşünme, uygulamalı düşünmedir. Bu nedenle, sadece süreç değildir -bir ürün geliştirmeyi amaçlar. Bu, anlamaktan daha fazlasını içerir: Bu, söylenen veya yapılan bir şeyi üretmek anlamına gelir. Mantıklı bir değişiklik olması için bilginin kullanılması gerekir. Neticede, ürün bir yargıdır ve bu yargıyı en iyi şekilde uygulamaya koymaktır. Eleştirel düşünmenin bir ürün geliştirdiği başka bir anlam daha vardır. Eleştirel düşünme, yorumlama (anlam üretimi) ve çeviri (anlamın korunması) ile ilgilidir. Eleştirel düşünmenin (1) yargıyı kolaylaştırdığını, çünkü (2) ölçütlere dayandığını, (3) kendi kendini düzelttiğini ve (4) bağlama duyarlı olduğunu düşünmek olduğunu ifade eder (Lipman, 2003, ss.211-212). Eleştirel düşünme, bir ifadenin veya pasajın neyi ifade ettiğini, varsaydığını, ima ettiğini tartmamızı ve kavramamızı sağlayan iyi muhakemedir (Lipman, 2003, s.228). Eleştirel düşünme, hayatımızın içindeki ve etrafındaki olaylara her yönden bakmamızı ve sorunlarımıza daha kolay çözüm bulmamızı sağlar (Ćurko, 2017, s.1837). Eleştirel düşünmedeki stratejiler ve beceriler, okul içinde-dışında konulara ve araştırma nesnelere aktarılmasını, bağımsız yargılama ve öğrenmenin anahtarı olmasını sağlar (Patrcik, 1986).

1.4.3.1. Eleştirel Düşünme ve Felsefe Arasındaki İlişki

Eleştirel düşünme hem felsefi hem psikolojik boyut içerir ancak felsefi boyutunu psikolojik boyuttan ayıran süreçler vardır. Bu süreçle ilgili açıklamalar şöyledir: (1) belirli zihinsel işlemleri belirli iyi düşünme durumları ile ilişkili olup olmadığını

belirlemek imkansız olduğu için sorunludur; (2) eleştirel düşünme için gerekli veya yeterli olan belirli bir dizi prosedür yoktur; ve (3) düşünmeyi ifade eden terimler (örneğin, sınıflandırma, gözlemlleme, hipotez kurma) zihinsel işlemlere veya süreçlere değil, daha çok düşünmeyi gerektiren farklı görevlere atıfta bulunur (Bailin & Siegel, 2003, s. 181).

Cevizci (2013), felsefenin üç boyutu olduğunu; bunları “kurucu veya bütünleştirici, analitik ve eleştirel” boyutlar olarak ifade etmektedir. Felsefenin eleştirel boyutunu şu şekilde açıklar; “kavramları analiz eden, düşünceler arasındaki ilişkileri araştıran analitik boyutuyla varlığın veya dünyanın çok çeşitli unsurlarını birbirine bağlayan kurucu veya bütünleştirici boyutunu tamamlayan boyutu eleştirel boyutudur (Cevizci, 2013, ss.29-35).”

Eleştirel düşünme felsefede başlamıştır ve bu nedenle eleştirel düşünme eğitimi felsefeyle ilişkili görülmeli. Eleştirel düşünmeyi öğrenmek için felsefeyle bir ilişkisi olması gerekir yoksa eğer eleştirel düşünmeyi öğrenme gerçekleşmez. Eleştirel düşünme ve felsefe arasındaki ilişki Lipman'ın ünlü eseri “Thinking in Education”da şöyle yer alır: Eleştirel düşünme “felsefenin hafif bir versiyonu” dur. “Eleştirel düşünme ile yani felsefenin hafif bir versiyonuyla düşünme ve düşünce süreçlerimizin kalitesini iyileştiriyoruz (Ćurko, 2017, ss. 1836- 1837).” Lipman (2003), eleştirel düşüncenin felsefe ile öğretilebileceğini, akıl yürütme ve muhakeme yetkinliği gelişmiş bireyler yetişeceğini ifade eder.

Felsefe ve eleştirel düşünme, yapıcı bir şüphecilikle meşgul olan bağımsız düşünürlerin gelişimini amaçlar. 1960'ların başından beri eleştirel düşünme hareketi felsefeyle birlikte etkisini eğitim alanında göstermeye başlamıştır. Felsefe ve eleştirel düşünme yansıtıcı ve karmaşık düşünmeyi (sorgulama, kavramsallaştırma, değerlendirme vb.) geliştirmeyi amaçlar ve bunu yapmak için hem felsefe hem de eleştirel düşünme mantıksal akıl yürütmeyi, eleştirel diyalogu ve metodik şüpheyi önerir. Herhangi bir felsefi etkinlikte ise eleştirel düşünme ve eleştirel söylem yer alır (Daniel ve Auriac, 2011, s.421).

Eleştirel düşünme, disiplinler arası bağlamda da (tarih, sosyoloji, biyoloji, kimya gibi) önemlidir. Eğer farklı disiplinler kendi temel varsayımları ve birbirleriyle ilişkileri hakkında sorular sormazsa, o disiplinle ilgili önemli sorular gözden kaçacaktır. Dolayısıyla disiplinler içindeki eleştirel düşünme gerçekleşmemiş olacaktır.

Felsefe ilgili sorular sorarak, kendisi hakkında olduğu kadar diğerk disiplinler hakkında da eleştirel düşünmeye katkı sağlar (Pritchard, 2006).

Arslan (2020) ve Cevizci (2013), felsefi düşünmenin eleştirel bir düşünme olduğunu ifade etmektedirler. Felsefi düşünme, insanın neredeyse her konuda akıl yürütebilmesi için gerekli alt yapıyı hazırlamasında rol oynadığı, bu düşünmenin insanın bir probleme farklı açılardan bakmasını, sorunlara ön yargısız yaklaşmasını ve her şeyi “eleştiri süzgecinden” geçirebilmesini sağlar (Cevizci, 2013, s.42).

1.4.3.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi

Thomas Reid, “İnsanın en seçkin doğal yetilerinden biri olarak kabul edilen muhakeme gücü bebeklik döneminde ortaya çıkmaz.” der. Bu yetinin, gerektiği gibi geliştirilmesi ve uygulanması sağlanmalıdır. Okullar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme noktasında yetersizdir (Pritchard, 1993, s.31).

Eleştiriye değer vermek, gerçeklere değer vermekle, anlayışın eleştiri yoluyla büyüdüğü ve bilginin yeniden canlandırıldığı inancıyla güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Magee şöyle yazıyor: “Antik Yunanistan, öğrencilere öğretmenlerinin görüşlerini papağan gibi tekrarlamamanın değil, kendileri için düşünmenin, tartışmanın ve eleştirmenin öğretildiği ilk toplumdur. O zamana kadar var olan en hızlı anlayış genişlemesine ve bilginin aslında eleştiri yoluyla gelişebileceği fikrine yol açtı.” (Haynes, 2015b, s.134). Ancak Lipman’ın (2003) ifade ettiği gibi öğretmenin kelime dağarcığı, eleştirel düşünme tartışmalarına özgü terim türlerini içermezse, o zaman eleştirel düşünme eğitimini gerçekleştirmek daha zor olacaktır (s.136).

Lipman, neden bu kadar çok eğitimci eleştirel düşünmenin eğitim reformunun anahtarı olduğuna inanıyor sorusuna artık eğitimde öğrenmeden düşünmeye geçiş olduğu ve düşünmekten daha fazlasını yapabilen öğrenciler istediğimiz için olduğunu ifade eder. Eleştirel düşünce müfredatı dâhil edildiği takdirde, öğrencinin akademik başarısını da arttıracaklarını savunur (Lipman, 2003, s.228). Eleştirel düşünme müfredatı geliştirme çoğunlukla ihmal edilmiştir, ancak eleştirel düşünmenin ayrı bir derste mi öğretilmesi gerektiği veya mevcut konu derslerinde öğretilmesi gerektiği konusunda sık sık anlaşmazlık yaşanır. Bu anlaşmazlık, her ikisinin birbirini tamamlayan koordineli yollarla birleştirilmesi olasılığını ihmal eder (Ennis, 2015, s.44). Lipman (1988b) belki de tartışmanın yersiz olduğunu düşünür ve bu konuda şöyle ifade eder: “Eleştirel düşünme,

okullarda her disiplinin içinde verilebileceği gibi ayrı bir disiplin olarak da verilebilir.” (Lipman, 1988b, s.37). Lipman eleştirel düşünme öğretimi yapılırken bazı yanlışlar olduğuna dikkat çekmiştir (Lipman, 2003, ss.72-80):

- Düşünmeyi öğretmek, eleştirel düşünmeyi öğretmekle eşdeğer kabul edilir.
- Yansıtıcı (refleksif) öğretim zorunlu olarak yansıtıcı (refleksif) öğrenmeyle sonuçlanacaktır.
- Eleştirel düşünme dersi, eleştirel düşünmeyi öğretmekle eşdeğerdir (Lipman, en sinsi ve en önemli madde olarak görür).
- Eleştirel düşünmeyi öğretmek, düşünme becerilerinde alıştırma (çalışma, uygulama) yapmak gerektirir.
- Mantıksal düşünmeyi öğretmek, eleştirel düşünmeyi öğretmekle eşdeğerdir.
- Öğrenmek için öğretmek, eleştirel düşünmeyi öğretmek kadar etkilidir.

Eleştirel düşünmeyi öğrenmek uzun zaman alır. Öğrencilerin çeşitli durumlarda birçok örnekle çok fazla yansıtıcı uygulama yapması gereklidir (Ennis, 1993, s.181). Eleştirel düşünme, öğrencilerin öğrenmenin sorunlu doğasına, okuduklarını, gördüklerini ve duyduklarını eleştirel sorgulamaya tabi tutmaya ilişkin iç görüş geliştirmelerine yardımcı olduğuna dair bir fikir birliği vardır. Eleştirel düşünme ise diyalog yoluyla geliştirilir (Fisher, 2013, s.39). Eleştirel düşünmenin etkili bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesi, bir strateji veya sürecin parçası olarak, farkına varılarak becerilerin uygulanmasını içerir (Patricik, 1986). Eleştirel düşünmenin kolaylaştırılması, bir sorgulama ortamında tartışılacak özel olarak oluşturulmuş alıştırmalar aracılığıyla bu ilkelere ustalaşma gerektirir. Bu tür alıştırmalar, öğrencinin düşünmesini ve mantıklı olma yetisini güçlendirebilmeleri için zihinsel eylemleri ve durumları karşılaştırma ve zıtlştırma aracılığıyla katkı sağlar (Lipman, 2003, s.241). Çıkarım yapma, gerekçelendirme, gerekçeli yargılama, açıklama, ayırım yapma, tanımlama ve kavramsal kriterlerin kullanımı gibi şeylere dikkat etme, eleştirel düşünme öğretiminin ayırt edici özellikleridir. Bu işlemleri işbirlikçi felsefi sorgulamanın genel çerçevesi içinde ayarlamak, onlara belirli entelektüel alıştırmalar sağlamanın dışında, farklı bir başlangıç kullanımı sağlar ve öğrencilerin aktif düşünmeyi zihinlerine yerleştirmelerine yardımcı olur (Cam, 2019, s.127).

Eleştirel düşünmeyi öğrenmek olaylara derin ve iyi bir şekilde bakmayı öğrenmektir; doğru, açık, yeterli ve mantıklı bakabilmektir (Nosich, 2012, s.12). İyi muhakeme, yeterli sorgulama, kavram oluşturma ve iletişim becerilerinin yanı sıra çıkarımda yetkinliği garanti edebilen yetkin muhakeme becerilerine dayanmadıkça işlevsel olamaz (Lipman, 2003, s.228). Eleştirel düşünme için eğitimde yer alan merkezi bir görev, öğrencilerde nedenlerin kanıtlayıcı gücünü değerlendirme yeteneğini geliştirmektir (Bailin & Siegel, 2003, s.182).

Eleştirel düşünme, uygulanması anlamında pratiktir ve kişi çok soyut düşünmeyi çok soyut konulara veya çok somut olanlara uygulayabilir (Lipman, 2003, s.58). Eleştirel düşünme Fisher (2013)’ın aşağıdaki tabloda yer alan diyalog soruları ile sağlanabilir:

Tablo 1.8: Eleştirel Düşünmeyi Teşvik Edecek Sorular

Eleştirel düşünme	Diyalog soruları
Mantıklı değerlendirmeler yapın	Bunun nedenleri nelerdir...?
Kanıtlarla bilgilendirilmiş seçimler yapın	Ne tür kanıtlar destekler...?
Kritik sorular sorun	Hangi sorular sorulabilir...?
Argümanları tartışmak	Düşüncenizi nasıl haklı çıkarırsınız...?

Kaynak: Fisher (2013, s. 40).

Öğrencilerin eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmek için çok genel bir taslağın üç ana özelliği şudur: (1) herhangi bir soyut veya genel akıl yürütme becerisi gerektirmez; (2) karmaşık kavramları ve bilgileri anlamak için temel araç olarak disiplinlerin gücünü kullanır ve (3) kişinin anlamasında gerekli kritik boyutu sağlamak bu disiplinlerin felsefesine bağlıdır. Yani, X felsefesi, X'in konusuna entegre edildiğinde, felsefe anlayışının önemli bir kısmı, verili disipline özgü akıl yürütme kalıpları hakkında yorum yapmaktan ve bunları eleştirmekten ibaret olacaktır (McPeck, 1990, s.17).

1.4.3.3. Eleştirel Düşünmeyi Edinen Bireylerin Davranışları/Özellikleri

Lipman (2003), eleştirel düşünmeyi edinen öğrenciler, “kendini düzeltme, bağlama duyarlılık kazanma, ölçütler ve yargı” olmak üzere dört unsur ile gösterdiğini ifade eder. Aşağıdaki tabloda ilişkili davranışlar verilmiştir:

Tablo 1.9: Lipman’a Göre Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Kendini düzeltme	Bağlama duyarlılık kazanma
Öğrenciler birbirlerinin düşüncelerindeki hataları bulur.	Öğrenciler, kültürel farklılıklardan kaynaklanan anlam farklılıkları arasında ayrım yapar.
Öğrenciler kendi düşüncelerindeki hataları kabul ederler.	Öğrenciler, kişisel bakış açıları veya bakış açılarındaki farklılıklardan kaynaklanan anlam farklılıkları arasında ayrım yaparlar.
Öğrenciler metinlerdeki belirsiz ifadeleri çözer.	Öğrenciler dil farklılıklarından kaynaklanan farklılıkları, disiplin farklılıkları ve referans çerçevelerinin farklılıkları tanır.
Öğrenciler metinlerdeki belirsiz ifadeleri netleştirir	Öğrenciler, metinlerin yorumlarının özgünlüğünü ve bütünlüğünü oluşturmaya çalışırlar.
Öğrenciler, hiçbirinin sağlanmadığı nedenler ve kriterler talep eder	Öğrenciler söylenenlerin doğruluğuna itiraz eder
Öğrenciler, bazı konuları göz ardı etmenin yanlış olduğunu iddia eder.	Öğrenciler, tanımsal anlamların bağlamsal koşullar tarafından nasıl değiştirildiğine işaret eder.
Öğrenciler tartışmalardaki tutarsızlıkları belirler	Öğrenciler vurgu değişiklikleri nedeniyle anlam değişikliklerini not eder
Öğrenciler metinlerde yanlış varsayımlara veya geçersiz çıkarımlara işaret eder	Öğrenciler, konuşmacıların niyetlerindeki veya amaçlarındaki değişimlerden kaynaklanan anlam değişikliklerini fark eder.
•Öğrenciler, yanlışlarını resmi veya gayri resmi akıl yürüterek bulur	Öğrenciler, mevcut durum ile görünüşte benzer geçmiş durumlar arasındaki tutarsızlıkları not eder.
•Öğrenciler, sorgulama prosedürlerinin doğru uygulanıp uygulanmadığını sorgular	Öğrenciler sonuçları farklı olan görünüşte benzer durumlar arasındaki farkları ararlar.
Ölçütler/Kriterler	Yargı
Normlar, idealler, hedefler, varsayımlar, kanun, tüzük, yönetmelik, kurallar, ortak saygı, bakış açıları, memnuniyet derecesi standartları, testler, gerçekler vb.	Tartışmaların oluşturulması Yargılama veya soruşturma kararları Yöneticiler, ebeveynler ve öğretmenler tarafından alınan kararlar Tespitler: soruşturma işlemlerinin kesin bulguları Gerçek veya teorik problemleri çözümler Sınıflandırmalar veya kategoriler Performansların, hizmetlerin, nesnelerin, ürünlerin vb. değerlendirilmesi; değerlendirmeler Ayrımlar, olumsuz tahminler şeklinde Olumlu tahminler şeklinde bağlantılar. Kasıtlı, sözler veya eylemler

Kaynak: Lipman, (2003, ss.224-226).

Yukarıdaki tabloda yer alanları Davey (2005) şöyle özetlemiştir; Lipman’a göre eleştirel bir düşünür, örneğin kavramsal bir analiz yürütmek gibi basit bir faaliyetten çok daha önemlisini göstermelidir. Bu etkinlik eleştirel düşünmeyi içerse de, eleştirel olmak yaratıcı süreçte kendi kendini düzeltme sürecini, belirli kavramların daraltılmasını ve

ölçütlerin oluşturulmasını içerir. Bu da, katılımcıları düşüncelerinde özlü olması gerekliliğini gösterir ve onları bu anlamda zorlar.

Eleştirel düşünür, hem becerilere hem yeteneklere hem de eğilimlere sahip bir düşünür olarak düşünülür (Bailin & Siegel, 2003, s.183). Eleştirel düşünme süreçleri çeşitli düşünme 'becerilerine' veya eğilimlerine bölünebilir ancak temel olanlar şunlardır (Trickey vd. 2019, s.38). Bunlar aynı zamanda eleştirel düşünürlerin özellikleridir:

- *Bilgi İşleme.* Analiz etme konusunda işlem yapma becerisi, yorumlama ve konumlandırma
- *Sorgulama.* Problemleri ortaya koyma ve tanımlama, sonuçları planlama, tahmin etme ve test etme
- *Akil Yürütme.* Görüşler için sebep belirtme, çıkarım yapma ve kanıtlarla bilgilendirilmiş yargılarda bulunmak
- *Yaratıcı Düşünme.* Fikir üretmek, yaratıcı düşünmek ve yenilikçi olmak
- *Değerlendirme.* Duyduklarını veya okuduklarını değerlendirmek ve yargıda bulunmak için kriterler geliştirmek.

İdeal eleştirel düşünür her zaman meraklı, bilgili, akla güvenen, açık fikirli, esnek, değerlendirmede tarafsız, kişisel önyargılarla yüzleşmede dürüst, yargılarda ihtiyatlı, yeniden düşünmeye istekli, sorunlar hakkında net, karmaşık konularda düzenli, ilgili bilgiyi aramada gayretli, kriterlerin seçiminde mantıklı, araştırmaya odaklanmış, konu ve araştırma koşullarının izin verdiği ölçüde kesin olan sonuçları aramada ısrarcıdır (Facione, 1990, s.2). Tümevarımsal çıkarımlar ve argümanlar yapar, yargılar, varsayımsal düşünür, kendi düşüncelerinin (üst biliş) farkında olur, işlerini düzenli bir şekilde ele alır (Ennis, 2015, s.33).

1.4.4. Felsefi Duyarlılık ve Felsefi Düşünme

Felsefi duyarlılık, hayatımızın neredeyse her alanına musallat olan çözülmemiş sorulara duyulan ilgiyle başlar. Bu tür sorular hakkında düşünmek, şeylerin bize nasıl görüldüğünün, her şeyin olduğu gibi olması gerekmediğine ve genellikle diğer ilgili soruları tanımayaya yol açtığına dair farkındalığımızı artırır. Varlığın bu boyutunu ne kadar çok incelersek, o kadar çok felsefi soru bize düzenli olarak sızar. Zamanla beslenen felsefi duyarlılık, yüzeyin hemen altındaki arka plandaki karışıklıkları fark etme

olanaklarımızı güçlendirir (Lone, 2013, ss.173-174). Felsefi duyarlılık ile felsefi düşünmeye geçiş sağlanacağı ifade edilebilir.

Platon'a kadar uzanan mükemmel düşünme, felsefi düşünme olarak kabul edilir (Lipman, 2003, s.36). Felsefi düşünme, gündelik yaşamda özellikleri nedeniyle çok yer almayan ancak en fazla yaşamımızda yer alması gereken düşünmedir. Felsefi düşünme doğru düşünmedir. Doğru düşünme ise düşünülen konuyu bütünsel görebilmek, düşünmeye konu olan problem üzerine yoğunlaşıp karar vermektir. Doğru düşünme felsefi düşünme için gerekli ancak yeterli değildir (Gökalp, 2018, ss.81-82). Felsefi düşünme, sadece sorgulanan şeyi tek taraflı düşünme olarak algılanmamalı; aynı zamanda sorgulamanın hem kendisini hem de sorgulama sonucunu sorgulamaktır, yani çift yönlü düşünme olarak algılanmalıdır (Çüçen, 2021, s.48).

Felsefi düşünme, öncelikle kendi yaşamımıza veya düşüncemize yöneltilen sorular aracılığıyla ya da sanat, din, bilim gibi alanlarda kabul edilmiş değerleri, kavramları ve bilgileri sorgulamaya yani sorgulanmayanların sorgulanmasıyla, gözden geçirilerek farklı bakışlara yer açılmasını sağlar (Kohan, 2014, s.6)

Felsefi düşünme ile birey, düşünmesinin yaratıcı, eleştirel ve özenli yönünü geliştirir. Bu düşünme ile refleksif düşünme, bütüncül düşünme ve anlam-bağlamlı düşünme gerçekleşir (Sormaz Öğüt, 2019, s.36). Ayrıca felsefi düşünme, kişiye yaşamı boyunca dikkatli kararlar verebilmesinde ihtiyaç duyduğu analitik becerileri sağlar (Lone, 2017, s.211). Felsefi düşünmenin insanın hayatındaki önemli düşünme yetilerini içerdiği söylenebilir.

İnsan, “felsefi düşünme, felsefi bilme ve felsefi eylemeyle” tam olarak insan olabilir, kısacası felsefe, “insanı insan yapan en önemli düşünme etkinliğidir” (Çotuksöken, 2018, s.45, Çüçen, 2021, s.76). Burada Sokrates’in “*Kendini Bil*” ifadesi aklımıza gelmekte ve kendini bilen kendini tanıyan insan, “*insan*”dır nitelemesi yapılabilir. Felsefe, entelektüel bir disiplin olarak insanın en temel sorunlarını ele aldığından dolayı (Wartenberg, 2020, s. 62), insan felsefe yapmak zorunda çünkü insan yaşamında en güzel, en değerli şey felsefe yapmaktır (Bochenski, 1994, s. 31).

Felsefeyle ilgilenen birisi filozofların görüşlerini bilmesi, öğrenmesi belli ölçüde faydalı olur ancak bu felsefe yapmak için yeterli değildir. Asıl önemli olan felsefe yapmanın kendisini öğrenmek gereklidir. Kant’ın sözüyle destekleyecek olursak bu

durumu: “Öğrenilebilecek felsefe yoktur ancak felsefe yapmak öğrenilebilir.” (Arslan, 2020, s.27). Felsefe yapmayı öğrenmek için felsefi anlayışa sahip olmak gerekir. Dolayısıyla gerekli felsefi bilgi ve becerilerle donanan, felsefi teşhis ve önerilerde bulunabilen felsefe yapmış olur (Çilingir,2007, s.19). Felsefi düşünme anlayışını benimsemiş insan, günlük yaşamında karşılaştığı her tür hal- hareket ve düşünceye felsefi bir tutumla yaklaşır. Karşılaştığı şeyleri “akli, sorgulayıcı ve eleştirel tutumla değerlendirir ve kendine ait kılar.” (Gökalp, 2018, s.83). Sokrates, felsefi tutuma sahip kişinin özelliğini, “türleri ayırabilen”, “aynı olanı başka, başka olanı da aynı türden görmeyen, “bütünü, bütünlüğü görebilen” olarak tanımlamaktadır. “Felsefece bakmak, felsefece düşünmek, ayrımlar yapmayı bilmektir.” (Dinçer, 2012, s.20). Nitekim felsefenin öğrenilmesinden ziyade felsefe yapmanın öğrenilmesi, sorgulama yapmanın öğrenilmesi önemlidir ve felsefe yapmak her insanın hayatında olmalıdır ki, Sokrates’in ifadesiyle “sorgulanmamış yaşam, yaşanmaya değer.”

Felsefe yapmak, insanın kendi iyiliği için yapması gerekir, çünkü felsefi varsayımlar hem bireysel hem de kolektif insan yaşamının tüm yönlerinin temelini oluşturur. Her yargının altında yatarlar ve yargı eylemin altında yatar ve bu nedenle altta yatan felsefi varsayımları gün ışığına çıkarmak ve anlamak bireyleri güçlendirir. Felsefi varsayımlar da bilimin, sanatın, ahlakın, siyasetin ve sosyal hayatın temelini oluşturur ve bu anlayışa fikir alışverişi iledeğil ancak felsefe yaparak ulaşırsınız. Örneğin, bir kişi kelimeleri kullanmasına rağmen 'İnsanların herkese adil olmasının iyi olduğunu düşünüyorum' dediğinde 'iyi' ve 'adil' bu felsefi bir yorum veya argüman değil, bir fikir beyanıdır. “İyi”nin ve “adil”in ne anlama geldiğini araştırarak felsefe yapmaya doğru ilerlemeye başlanabilir. Felsefi araştırma, gerçek hayattaki durumlarda "iyi" ve "adil" arasındaki çelişkiyi ortaya çıkarabilir ve herkese adil olmanın neden ve nasıl iyi olmayabileceğini anlamak, insanların kararlarını ve ardından eylemlerini değiştirir (McCall & Weijers, 2017, s.83).

Felsefe, kendini düzelten düşünmedir. Düşünmenin, kendini daha iyi düşünmeye dönüştürmek amacıyla kendi kendini sorgulamasıdır (Lipman, 1988b, s.41). Felsefi düşünme, düşünme hakkında düşünme meselesidir ve böylelikle hem bilişsel hem de üstbilişsel bir içeriğe sahiptir (Fisher, 2013, s.126).

1.5. Ortaokulda Felsefe

Ülkemizde ve dünyanın birçok yerinde felsefe dersi lise ve üniversite düzeyinde verilmekte olup ne yazık ki felsefe tarihinin ötesine çok da geçememektedir. Felsefenin genel şemsiyesi (estetik, bilim, sosyal, politik, metafizik, fenomenoloji, ahlak ve etik) altına giren, çok çeşitli güncel tartışmaları içerisine alan felsefenin alt konuları vardır. Felsefenin alt konularının birçoğu, okul müfredatında mevcut olan diğer disiplinlerle ilgilidir; bilim ve sanat; sosyal ve politik felsefe, yurttaşlık ve sosyal bilgiler konularıyla çok yakından bağlantılıdır (Rogers, 2013, s.105).

Okullarda düşünmenin geliştirilmesi özenli, eleştirel ve yaratıcı boyutlarının yanı sıra yansıtıcı yönünü de kapsar. Böyle bir düşünceyi üretmek için, eğitimi daha eleştirel, daha yaratıcı, daha özenli ve kendini değerlendiren yansıtıcı hale getirmemiz gerekiyor. Dolayısıyla başlangıç olarak ilk ve ortaokul müfredatına felsefe eklememiz gereklidir. Bu ilave sadece müfredatta kalmamalı, tüm disiplinler içinde ve arasında yer alması için daha fazlası yapılmalıdır. İlkokul ve ortaokul düzeyindeki felsefeden kastedilen, lisede ya da üniversitelerde geleneksel olarak öğretilen, akademik felsefe değildir (Lipman, 2003, s.27). Son yıllarda, felsefe, Singapur, Avrupa, Güney Amerika, Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, Avustralya, Yeni Zelanda, Afrika gibi dünyanın çeşitli yerlerinde, ilkokul ve ortaokullarda sunulan dersler listesinde giderek daha fazla yer almaktadır (Leong & Tan, 2008, s.36).

Felsefenin bir disiplin olarak ilk ve orta dereceli okullar için son derece uygun olduğunu belirtmek gerekir. Sıradan dile çevrilebilen ve sınıf seviyelerine göre sıralanabilen geniş bir geleneksel literatüre sahiptir. Kavramları özünde çocuklar için ilginçtir ve bu kavramlarla ilgili tartışmaları onları diğer konu alanlarındaki kavramlarla daha etkili bir şekilde ilgilenmeye hazırlar (Lipman, 1988b, s.42). Ortaokullarda felsefe öğretiminden kazanılacak çok şey olduğu açıktır. Müfredatın birçok alanını geliştirmek için felsefi sorgulama kullanılabilir. İngilizce, kişisel, sosyal bilgiler veya vatandaşlık ve beşeri bilimler gibi konular bağlamında uygundur. Çocukların bağımsız düşünürler ve araştırmacılar olarak gelişmelerini sağlayan bir yaklaşımdır. Müfredatın bu yönü, deneyimlerini yansıtan ve büyümelerinin bir parçası olarak çok çeşitli sosyal, kişisel ve politik meselelerle uğraşan, çeşitlilik ve farklılıkları anlamayı ve saygı duymayı öğrenen bilgili, aktif, kendine güvenen vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Çocuklar için

felsefe, bu öğrenme alanlarını ele almak için uygundur (Leong & Tan, 2008, s.38; Haynes, 2008, ss.151-152). Akkocaoğlu- Çayır (2021) Çocuklar için Felsefe eğitimi ile “Sosyal Bilgiler, Düşünme Eğitimi, Değerler Eğitimi ve İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi” alanlarıyla ilgili etkili öğrenme ortamları tasarlanabileceğini ifade etmektedir.

Çocuklar için felsefe eğitiminin ilköğretim döneminde veya daha erken dönemde, tüm derslerin müfredat programında yer alarak felsefi bir zenginliğin katılması gereklidir ancak belirli bir felsefi görüşü benimseyen değil genel bir felsefi yaklaşımı içeren şekilde tasarlanmalıdır. Çocuklara felsefi bir tutum kazandırılmalı yani “bütüncül, sistematik, tutarlı, rasyonel ve objektif düşünme tarzı” kazandırılmalıdır (Günay, 2015, ss. 24-25). Ortaokulda felsefeyi işe koymakla çocukların felsefe okuryazarlığının gelişeceği söylenebilir. Böylelikle çocuklar, okul müfredatındaki derslerin kazanımlarını akıl yürüterek, sorgulayıp düşünerek öğrenecekler aynı zamanda iyi, sorumlu ve demokratik anlayışa sahip bir vatandaş olacaklardır.

1.6. Sosyal Bilgiler Dersi ve Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi

Sosyal bilgiler dersi 2018 yılında güncellenen programda da belirtildiği üzere; “tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerle insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır (MEB, 2018, s.10). Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir” (MEB, 2018, s.10).

Programda “Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018, s.10). Bu bağlamda öğrencilere bu becerilerin kazandırılması ve sınıfta yer alabilmesi için, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi sağlayacak yaklaşımlar, eğitimler uygulanmalıdır. Sosyal bilgiler dersinde istenen başarının sağlanması için değişik isimlerle, birbiriyle çelişen tekniklerle veya yeterince olgunlaşmamış eğitim bilimleriyle değil ancak felsefeyle sağlanması mümkündür (Çakmak & Kara, 2018, s.61). Programda (MEB, 2018) ayrıca şöyle bir ifade geçmektedir:

“Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının,

tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır.”

Sosyal bilgiler eğitiminin iki temel amacı vardır; iyi vatandaş yetiştirme ve eleştirel düşünmeyi öğretme (Patrick, 1986). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin dünyayı, insanları, yerleri, kültürleri, sistemleri ve sorunlarını görmeyi ve yorumlamayı öğrenmesi; dünyayı deneyimleme, anlama, dünyayla ilgilenmeleri, onun hakkında derinlemesine ve eleştirel düşüncelerine yardım edilmesi amaçlanır (Parker, 2010, s.3). Lipman da Sosyal bilgiler dersinin, çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkaran, düşüncelerini sağlayan, merak ve sorgulama isteklerine destek olan, sosyal dürtülerini, sosyal kurumları ve bu kurumlardaki rollerini değerlendirmelerine yardımcı olan bir ders olması gerektiğini savunur (Lipman, 1988b, ss.109-110). Sosyal Bilgiler, bireyin hayatta karşısına çıkacak olan sorunlarla mücadele edebilmeyi, soru ve sorunlara uygun cevap verebilmeyi, çıkarması gereken dersi ve sorumluluk alabilmesini sağlamalıdır (Tarman vd. 2010, s.726).

Sosyal Bilgiler eğitimcileri, öğrencilerine belli bir bilgi kalıbı değil; bilginin çok farklı yorumları olabileceğini, araştırmadan, anlamadan, kavramadan varılan yargıların haksız olacağını, dolayısıyla takıntısız olmayı, öz eleştiri yapabilmeyi öğretir, öğretmelidir (Çakmak &Kara, 2018, s.73).

Bu noktada Sosyal Bilgiler dersine aslında okulda en çok görev yüklenen ders olduğu söylenebilir, çünkü hem dünyayı, ülkesini ve kendisini öğrenecek hem de eleştirel düşünen iyi- demokratik vatandaş olmayı öğrenecek. Böylesine becerileri, basit düz bir anlatımla çocuklara öğretilmesi mümkün görünmüyor. Sosyal bilgiler dersinde ÇİF eğitimi programıyla sayılan kazanımları çocuklara kazandırmak, beceri ve alışkanlık haline getirmek hem de sıkıcı olmadan eğlenceli öğretmek mümkün.

Sosyal bilgiler dersinde sınıf tartışmaları demokrasi, toplum, adalet, anarşi, eğitim, mülkiyet, hukuk, suç, sosyal idealler, işbölümü, kurumlar, gelenek, sorumluluk, otorite ve özgürlük gibi kavramları içerecektir. Çocuklara bir toplumda kanıksanan idealleri, değerleri ve kriterleri anlamaları için yardım edildiğinde, o toplumdaki kurumların ve uygulamaların ne kadar iyi işlediğini yargılayacak donanımına sahip olurlar.

Ayrıca bu yaklaşım, toplumdaki kurumlar ile öğrencinin sınıftaki durumları arasındaki uçurumu kapatmaya yardımcı olacaktır. Çoğu zaman, öğrenciler okudukları, hayatlarında yaptıkları ve toplumun genel olarak yaptıkları arasında hiçbir bağlantı görmezler. Çocukların kendilerini sosyal ve politik varlıklar olarak algılamaya başlaması için bu faktörlerin anlamlı bir şekilde bir araya getirilmesi gerekir (Lipman vd.1980, ss.21-22).

Sosyal Bilgiler programının kazanım, kavram, değer ve beceriler olmak üzere dört temel ögesi vardır. “Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.”, “Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.”, “Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.”, “Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.” “Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.” “Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.” Aykırı (2019), bu kazanımların çocuklara kazandırılması için öncelikle felsefi bakış açısı edinmiş olmaları gerekliliğini ifade eder. Ancak bu kazanımların son ifadesine dikkat edilirse “sorgular, tartışır, değerlendirir, savunur” gibi ifadelerdir. O zaman biz sorgulamayı sadece bu gibi ifadelerin yer aldığı kazanımlarla sınırlandırmış oluruz. Felsefi bakış açısı ve felsefi soruşturma için diğer kazanım ifadeleri felsefi içerik açısından uygun olduğu takdirde ÇİF eğitiminde desteklenir. Bu duruma Özdemir (2021)’in “Felsefe Sınıfı” adlı kitabından örnek verecek olursam eğer;

- Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıy- Birey ve Toplum (4.sınıf)
- Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnek verir.- Etkin Vatandaşlık (4.sınıf)
- Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır. – Etkin Vatandaşlık

Ortaokul programından örnek verecek olursam eğer;

- Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar- Etkin Vatandaşlık (6.sınıf)
- Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar. Etkin Vatandaşlık (5.sınıf)

Burada görüldüğü gibi kazanımların son kelimeleri “tanır”, “örnek verir”, “sorumluluğunu alır”, “açıklar”. Buradaki kelimelere sahip kazanımların standart sorgulamaya dayalı öğretimde kullanılmadığını görürüz. ÇİF’te ancak bu kazanımların

içeriği önemlidir. “Birey ve Toplum” öğrenme alanında bireyin kendini tanıması ile ilgili kazanım aslında ne kadar önemli bir kazanım ve felsefi bakış açısı ile sorgulanması gerektirdiğini ifade edebilirim. Kazanımların çocuğa asıl kazandırması gereken o konuyla ilgili salt bilgi değil, soruşturma yaparak düşünme yetisi, beceriler, değer ve kavramı kazandırması gerektiğini ifade edebilirim.

Sosyal bilgiler programında yer alan kavramların Aykırı (2019) epistemoloji/bilgi felsefesi ve ontolojinin/varlık felsefesinin kavram öğretiminde önemli olduğunu ve kavramların ontolojik ve epistemeolojik olarak aydınlatılmadan öğretiminin zor olacağını ifade etmektedir. Bunlara ek olarak metafizik, ahlak, estetik felsefesi ile de sosyal bilgiler de kavram öğretimi yapılabilir. Sosyal bilgiler dersinde adalet ve özgürlük gibi demokratik kavramlar, açık ve tartışılabilir, tartışma ve açıklamayı davet eden kavramlar olarak sunulması gerekir. Öğrenciler kendilerini, toplumlarının kurumlarını, bu kurumların fiilen uygulama ve toplumun ideallerinin gerçekleştirilmesini mümkün kılma biçimleri açısından değerlendirebilmelidir (Lipman, 1988b, s.60). Bu bağlamda Lipman (1988b) “Özgürlük, adalet, eşitlik, kişilik ve demokrasi” gibi kavramları net bir şekilde anlamadan, öğrenciler seçilmiş yetkililerin veya kurumların iyi veya kötü performans gösterip göstermediğini nasıl anlayabilirler? sorusunu sorar. Lipman (1988b) şöyle devam eder; “öğrencilere toplumun yasalarını öğretebiliriz, ancak yasaların altında yatan anayasal meseleleri bir miktar kavrayamazlarsa ve anayasal olanların altında yatan felsefi meseleleri bir miktar kavrayamazlarsa, onların tutumları ve yasalara yönelik tutumları şüphelerle kirlenecektir” der (s.112). O nedenle Sosyal bilgiler programında yer alan kavramları öğrencilerin felsefi bakış açısı ile irdeleyerek, düşünerek, sorgulayarak öğrenmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme, problem çözme, yenilikçi düşünme, karar verme, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, politik okuryazarlık gibi beceri ve okuryazarlıklar felsefi soruşturmaya yakından ilişkilidir ve felsefi bakış açısı gerektirir (Aykırı, 2019). Sosyal bilgiler programında (2018) yer alan TYÇ yetkinliklerinden, “öğrenmeyi öğrenme”, “anadilde iletişim”, “dijital yetkinlik”, “kültürel farkındalık ve ifade”, “inisiyatif alma ve girişimcilik”, “sosyal ve vatandaşlık”la ilgili yetkinliklerle ilişkili olduğu ve katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

MEB programlarında çocuklara kazandırılması gereken kök değerlere ek olarak Sosyal Bilgiler programında da yer alan adalet, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri (MEB, 2018) ile ÇİF eğitimi yapılır (Akkocaoğlu-Çayır, 2021).

Lipman (1988b), sorumlu vatandaşlık için eğitimin dört özel görevi olduğunu şu şekilde belirtir:

1. Öğrenciler, toplum ve birey arasındaki ilişkiyle ilgili olan uygarlığın kavramsal temellerini - ana hatlarıyla da olsa - tanımalıdır;
2. Öğrenciler, kendilerini içinde buldukları sosyal durumları kavrama ve tanımlama yeteneğini geliştirmeye ve bu durumları toplum ile birey arasındaki ilişkiyi yöneten genel düşüncelerin örnekleri olarak görmeye teşvik edilmelidir;
3. Öğrencilerin düşünme becerileri, örnekleme ve uygulama ile çalıştırılmalı, keskinleştirilmeli ve sürekli olarak güçlendirilmelidir, böylece öğrenciler gelişebilir. (a) her farklı duruma uygulanabilir düzenleyici kavram ve idealleri aramaya yönelik güçlü bir eğilim, (b) çıkarımlar yapmalarını sağlayacak mantıksal bir titizlik keşfettikleri ilkelerden zorunlu olarak çıkan ve (c) alternatif eylem biçimlerinin olası sonuçları gibi tüm ilgili hususları dikkate almaya zorlayacak bir makullük;
4. Yeterli bir sosyal bilgiler müfredatı (a) davranış bilimlerinin temel kavramlarını tartışılabilir olarak ele almalıdır; (b) öğrencilerin tartışmaları beklenen kavramları kavramaya ve analiz etmeye bilişsel olarak hazır hissetmeleri için belirli bilişsel becerileri belirli kavramlarla eşleştirmeye ve birleştirmeye çalışma; ve (c) öğrencilerin deneysel genellemelerin olası sonuçlarını, insanları bu tür davranışlarda bulunmaya itmiş olabilecek nedenleri ve karşı örneklerin olasılığını dikkate almalarını isteyerek, olgusal veya deneysel materyalleri öğrencinin düşünmesini gerektiren bir şekilde sunmalıdır (s.114).

Lipman (1988b), vatandaşlık değerlerinin sosyal bilgiler ve dil sanatları dersleriyle öğretileceğini; vatandaşlık değerlerinin öğretiminin ise değer sorgulama ile yapılacağını ifade eder. Felsefenin insanlığa yapacağı en önemli katkılardan biri vatandaşlık eğitimi olduğunu belirtir (s.72). Çocuklarla felsefe, yurttaşlar olarak çocuk

haklarını geliştirmeye ve uygulamaya yardımcı olmanın çok iyi bir yoludur (Haynes, 2008, s.54).

Sosyal bilgiler eğitimcilerinin bazıları akademik özgürlük ve sınıfta tartışmalı konularla çalışırken zorluk çekmektedir. Çünkü bazı konuların “sıcak” doğası nedeniyle Sosyal bilgiler öğretmenleri için sorun oluşturabilmektedir (Wiley & Race, 1977). Çocuklar için felsefe ile bu, sorun olmaktan çıkacaktır çünkü öğretmen burada kolaylaştırıcı rolündedir ve çocuklar bunları rahatlıkla tartışabilir.

1.6.1. Sosyal Bilgilere Felsefi Bir Yaklaşımda Dikkate Alınması Gereken Bazı Temalar

Lipman (1988b), “Philosophy Goes To School” adlı eserinde sosyal bilgiler dersinde felsefi bir yaklaşımda dikkate alınması gereken bazı temalar olarak “kriterler, devlet, yasa, sosyal kurumlar, insan doğası, özgürlük, adalet” şeklinde belirlemiştir. Aşağıda Lipman’ın (1988b) bunların her birine ilişkin kısa açıklamalarına yer verilmiştir.

Kriterler

Lipman (1988b), öğrencilerin toplum hakkında edindikleri bilgileri değerlendirme yeteneklerinin eksik olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin değerlerini eleştirel bir şekilde sorgulamadan kabul etmeleri, eğitimdeki değerlendirme prosedürlerinin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Matematik gibi disiplinlerin eğitimdeki model olarak kullanılması, kuralların işlevine fazla vurgu yaparken, kriterlerin kullanımına yeterince dikkat edilmemesine yol açmaktadır. Eğitimde, öğrencilerin değer yargılarını daha derinlemesine ve çeşitli kriterler üzerinden sorgulamaları gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin, öğretmen değerlendirmeleri gibi tartışmalar, farklı kriterlerin kullanılmasını sağlayarak daha sofistike değerlendirme becerilerinin gelişmesine olanak tanır. Eleştirel düşünme, öğrencilerin yalnızca mekanik becerileri değil, aynı zamanda kavramsal konuları da değerlendirebilmeleri için önemlidir. Sonuç olarak, öğrencilere toplumun işleyişini öğretirken, onların bu bilgiyi sorgulama ve geliştirme yetenekleri kazanmaları gerektiği belirtilir. Bu eğitim süreci, toplumsal ideallerin gerçekleşmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olup, öğrencilerin değerlere ilişkin daha esnek ve eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamalıdır (Lipman, 1988b, s.115-116).

Devlet

Sosyal bilgiler öğretiminde, hükümet biçimlerinin doğru anlaşılması için öğrencilerin "hükümet", "demokrasi" gibi terimlere dair net bir kavrayışa sahip olmaları önemlidir. Öğrenciler genellikle bu terimlere aşina olsa da, doğru tanımlama ve ayırım yapma konusunda eksiklikler olabilir. Özellikle demokratik süreçlerin temel özellikleri ve toplumdaki etkileri daha açık bir şekilde anlaşılmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin demokratik süreçleri ve vatandaşlık sorumluluklarını derinlemesine anlamalarını sağlamak, öğretmenlerin genellikle kabul edilen varsayımları sorgulamalarını ve demokratik toplumların karmaşıklıklarını açıklığa kavuşturmalarını gerektirir. Bu süreç, öğretim sırasında bilgi ve kavramların doğru bir şekilde aktarılmasını ve öğrencilerin yanlış yorumlamalarının önlenmesini sağlamaya yönelik önemli bir adımdır. (Lipman, 1988b, ss.117-118).

Yasa

Toplumlar, bireylerine davranış kuralları dayatarak dürüstlük gibi değerleri teşvik eder. Ancak, bazı kurallar yasal hale gelir ve ihlalleri ceza gerektirir. Hukuk ve ahlak arasındaki farklar, dini, yerel ve toplumsal kurallar arasındaki ayrımlar bazen karmaşık olabilir. Öğrencilerin bu farklılıkları anlaması, hukuk, anayasa ve siyaset felsefesi arasındaki ilişkileri kavrayabilmeleri önemlidir. Ayrıca, demokratik toplumların adil ve nesnel prosedürlerle suçları ele alırken, bireylerin vicdani yargılarında sınırlı kalmalarını sağladığına dikkat çekilmektedir. Toplumların bireylerine davranış kuralları dayatarak dürüstlük ve diğer erdemleri teşvik ettiğini vurgular. Ancak bazı kurallar, ihlal durumunda yasal bir meseleye dönüşebilir. Sosyal kurallar kamu baskısını gerektirirken, hukuk kuralları ihlalleri cezalandırmak için hükümetin müdahalesini sağlar. Öğrencilerin hukuk, ahlak ve anayasa arasındaki farkları anlaması önemlidir. Aydınlanmış vatandaşlar, suçlar gibi duygusal meselelerde ani tepkilerden kaçınarak yargı sürecinin gerekliliğini ve tarafların haklarını anlarlar. Demokratik toplumlar, adil prosedürlerle vatandaşların vicdani yargı kapasitesi ve kısıtlamaları arasında denge kurar (Lipman, 1988b, ss.118-119).

Sosyal kurumlar

Her toplumun, nesilden nesile insan davranışlarını yönlendiren ve toplumsal düzeni şekillendiren sosyal kurumlar oluşturduğunu vurgulamaktadır. Sosyal kurumlar,

toplum üyeleri tarafından genellikle doğal ve değişmez olarak kabul edilir, bu nedenle bireyler, bu kurumların yaşamları üzerindeki etkilerini çoğu zaman fark etmezler. Kurumlar ve gelenekler arasında önemli farklar bulunmaktadır; gelenekler, sembolik ve anlamlı bir bağlama sahipken, kurumlar daha resmi ve kabul görmüş yapılar olarak tanımlanır. Örnek olarak, okula gönderilme, suçluların hapse gönderilmesi, ibadetlerin belirli yerlerde yapılması gibi kurallar verilebilir. Bununla birlikte, farklı toplumlar arasında kurumsal yapıların büyük farklılıklar gösterebileceği gibi, bazı kurumlar arasında benzerlikler de olabilir. Öğrencilerin, toplumun yönetim biçimi ile sosyal kurumlar arasındaki farkları anlamaları önemlidir. Bu bağlamda, belirli kurumların yönetimi ve toplumdaki etkisi, bireysel ve toplumsal düzeyde tartışılmalıdır (Lipman, 1988b, s.119).

Toplum

Topluluk, bireylerin katılımının anlamını keşfettiği bir deneyim alanı olarak ele alınmalıdır. Bu şekilde topluluk, kurumsal bir yapıdan ziyade, katılımcıların etkileşim içinde değerleri ve anlamları paylaştığı bir dinamik olarak düşünülmelidir (Lipman, 1988b, s.120).

İnsan doğası

Lipman, (1988b), İnsan doğasının ne olduğunu kesin olarak bilemeyeceğimizi, ancak bu kavramın tartışılabilir olduğunu kabul ederek öğrencilerin düşünmelerini teşvik etmemiz gerektiğini ifade etmektedir. İnsan doğasının anlayışının, tarihsel olarak toplumsal yapı ve siyasal kurumları şekillendirdiği gerçeği vurgulanmaktadır. İnsan doğasının vahşi ve değişmez olarak görüldüğü toplumlarda güçlü bir devletin gerekli olduğu savunulurken, insan doğasının barışçıl ve eğitilebilir olduğu düşünülen yerlerde hoşgörülü sosyal kurumlar benimsenmiştir. İnsan doğasının ne iyi ne de kötü olduğu görüşü ise, sosyal kurumların insan potansiyelini geliştirmede önemli bir sorumluluğa sahip olduğunu öne sürer. Bu çerçevede, öğrencilere insan doğası gibi kavramların karmaşıklığı ve önemini anlatarak, onları bu kavramları sorgusuz kabul etmekten alıkoymak ve eleştirel düşünmeye yönlendirmek amaçlanmaktadır (ss.120-121).

Özgürlük

Lipman, (1988b), ergenlik dönemini, özgürlüğün çocukluk sınırlarından kurtulma ve bağımsızlık kazanma olarak tanımlar. Ancak, ergenin özgürlük arayışı, daha yaşlı

nesiller tarafından toplumsal değerlere tehdit ve çocuksu romantizmin yanlış bir ifadesi olarak görülebilir. Yine de, ergenin özgürlük arayışı, toplumsal özgürlük ve düzen arasındaki dengeyi bulmaya çalışan bir yetişkinin sorunuyla paralellik gösterir. Çocukluk, toplumsal özgürlüğün denendiği bir "laboratuvar" olarak görülür. Bu bağlamda, sosyal bilgiler derslerinde özgürlüğün işlenmesi, özgürlük kavramının siyasetteki önemini düşündüğümüzde oldukça uygun hale gelir. Özgürlük idealinin anlamlı bir kavram olması için özgür ve özgür olmayan kurumlar arasındaki farkların net bir şekilde ifade edilmesi gereklidir. Çocukların bu tür değerlendirmelere katılmaya alışmaları, yetişkin olduklarında kurumları eleştirisiz kabul etmeleri yerine, daha eleştirel bir bakış açısına sahip olmalarını sağlayacaktır (s.121).

Adalet

Öğrencilerin hukukun toplumdaki işleyişiyle birlikte, anayasal meseleler ve bu meselelerin altında yatan felsefi sorular hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir. Öğrenciler, hukukun yasallığının mutlaka sosyal adaletle örtüşmediğini fark ettiklerinde, adaletin kusurlu bir düzenlemesi ile yasa arasında nasıl bir ilişki kurulması gerektiğini sorgulamaya başlarlar. Bu farkındalık, öğrencilerin hukuki kurumların kusurlarını anlamalarına ve bu kusurlara saygı duymak yerine, akılcıca tartışmalar yapmalarına olanak tanır. Sosyal bilgiler dersinin amacı, öğrencileri toplumun nasıl işlediğine ve böyle bir toplumda nasıl yaşayabileceklerine dair olgun bir anlayış geliştirmeye teşvik etmekse, bu tür öğrencilerin temel bilgilere duyarlı olmaları zorunludur (Lipman, 1988b, s.122).

Sosyal Bilgiler dersi, çocuğu hayata hazırlayan bir ders olduğu bilinmektedir. ÇİF programının içeriği ve amaçlarıyla Sosyal Bilgiler programının uyduğu, uygulanması gerekliliği yönünde olup, yapılan öneriler ve çalışmaların da bunu desteklediğini ifade edebilirim. Sorgulayan, düşünen vatandaşların yetiştirilebilmesi için “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi” oldukça önemlidir. Çocuğa felsefi düşünmeyi öğretmek Sosyal Bilgilerde yer alan kazanım, kavram, beceri ve değerlerin kazandırılması yaparak-yaşayarak-deneyimlerle edinmesi sağlanabilir. Özellikle birçok disiplini bir arada barındıran Sosyal Bilgiler dersi için “Çocuklar İçin Felsefe”nin önemli olduğunu ifade edebiliriz.

1.6.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Demokratik Vatandaşlık ile İlişkisi

Felsefenin bireysel düzeyde katkısı dışında ayrıca toplumsal düzeyde de katkısı vardır. Felsefe *liberalizm, muhafazakârlık, sosyalizm benzeri bütün modern ideolojilerin kaynağında* yer alır. Felsefe ayrıca *demokrasinin gelişmesine ve işleyişine* katkı sağlar çünkü vatandaşlar eleştirel bir bakış açısına sahip olduğunda demokrasi işler. Demokrasi kültürünün var olması için vatandaşların farklı bakış açısına sahip olması, kendilerini ve diğerlerini sorgulayabilmesi önemlidir. Farklı bakış açısına sahip insanlara hoşgörülle yaklaşmak felsefe sayesinde gerçekleşir (Cevizci, 2013, s.43). Felsefe, herhangi bir demokratik toplumun vatandaşlarının özerkliğini ve bireylerin pozitif özgürlüğünü artırma yeteneğine sahiptir (Worley, 2009, s.74). Vatandaşlık “kolektivist” bir kavramdır. Başkalarıyla bir araya gelme veya bir araya gelme eğilimimizin bir sonucudur (Splitter, 2011, s.487). Shapiro (2013), Bertrand Russell'ın *Felsefenin Sorunları* (1912) adlı eserinde felsefe ile ilgili görüşlerini belirtirken felsefe- vatandaşlık ilişkisine dikkat çekerek ve şöyle ifade eder: “felsefe çalışması bizi evrenin vatandaşları yapar.” Shapiro (2013, ss.170-171). Demokrasinin işleyebilmesi, insan haklarının korunmasıyla ilgili kararlar alınırken vatandaşların söz hakkı olabilmesi için öncelikle onların felsefe eğitimi almaları zorunludur. Felsefe eğitimi ile *değer bilgisine dayanarak, kendi adına yargıda bulunmaya* olaylar karşısında kişinin hem kendisi hem de toplumun diğer bireylerinin tehlikede olduğu zamanı görebilmesini sağlar (Kuçuradi, 2022, ss. 255-256).

Demokrasinin en iyi deneyim yoluyla öğrenildiği görüşü, J. S. Mill'in şu görüşünü yansıtmaktadır: “*Okumayı ya da yazmayı, ata binmeyi ya da yüzmeyi sadece nasıl yapılacağı söylenerek öğrenmiyoruz, ancak yaparak öğreniyoruz, bu yüzden sadece sınırlı bir ölçekte popüler hükümet uygulayarak, insanlar nasıl pratik yapacaklarını öğrenecekler*” (Fisher, 2013, s.77). Her türlü gerçeğin tartışılabilir olduğu bir dünyada demokratik eğitim, gençlerin diyalog kurmalarını, ayırt etmelerini ve farklı bakış açılarıyla güvenle ilişki kurmalarını sağlamalıdır (Echeverria & Hannam, 2017, s.7). Lipman, felsefe öğretimini demokrasi eğitiminin anahtarı olarak görür (Kohan, 2014, s.8). Çocuklar için Felsefe, kendisini genellikle “demokrasi için eğitim” veya “(daha iyi) düşünme için eğitim” olarak sunar (Kohan, 2014, s. 29). Okuryazar, demokratik, çok kültürlü bir toplumun tam katılımcısı olmak için geleceğin vatandaşlarının derinlemesine düşünme, eleştirel düşünme, kendilerine verilen bilgileri sorgulama ve problem çözme yaklaşımlarında esnek ve yaratıcı olma becerilerine sahip olmaları gerekecektir (Fisher,

2013, s.93). ÇİF ile çocuğun “sorumlu bir vatandaş”, “eleştirel düşünen” ve “duygularını kontrol eden makul bir kişi” olması beklenir (Murriss, 2008, s.675).

Lam (2013), Karl Popper’ın “Açık Toplum” kavramıyla demokratik toplumu kastettiği, hoşgörü, eleştirel, karşıt fikirlere saygı duyulan ve duyan anlamında kullandığını ifade eder. “Açık toplumun” eğitimle gerçekleşeceği ve eğitimin en önemli amacının, “çocuklarda demokratik yaşama tam olarak katılmaları için ihtiyaç duydukları yetenekleri, becerileri ve eğilimleri beslemek olduğu” kısacası eleştirel düşünen yurttaşlar yetiştirmek olduğunu ifade eder. Popper’ın eğitim anlayışıyla Lipman’ın eğitim anlayışının benimsediği noktalar olduğu ve Popper’ın eğitimde sorgulama anlayışını Lipman’ın da benimsediğini ifade eder. Popper’ın problem çözme modelinde de soru sorulduğu, kendi düşünceleri üzerine düşünme olduğu ve bunun teşvik edildiğini ifade eder. Diğer bir deyişle eğitimi, üst düzey düşünme, demokrasiyi sorgulama dolayısıyla demokratik bir toplumda yaşam kalitesini iyileştirmede önemli olduğunu ve Popper’ın eğitim anlayışının “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi” ile verilmesi gerektiğini ifade eder.

Çocuklar hayatlarının büyük bir kısmını okulda geçirdiklerinden, sosyalleşmelerinde okulun önemli bir sorumluluk taşıdığı açıktır. Buradaki "sosyalleşme", iyi vatandaşlık özelliği taşıyan davranışların kazanılması anlamına gelir. İyi vatandaşların bu özelliklerinden en belirgin olanlarından biri, kendi kişisel iyiliği kadar toplumun iyiliğini de düşünmeye hazır olmalarıdır. Bunu, kişisel amaçlarını ortak yararla bütünleştirmeye hazır olmaları, vatandaşlığın sorumluluklarını tam olarak kabul ettiklerinden dolayı kendiliğinden yaparlar (Lipman, 1988b, s.57). Başkalarını dinlemeyi ve fikirlerine saygı duymayı öğrenmek, birçok okulun değerlerinin merkezinde yer alan diğerlerini önemsemenin bir parçasıdır. Bir sorgulama topluluğuna ait olma duygusunu geliştirmek, demokraside vatandaşlık için iyi bir hazırlıktır (Fisher, 1994, s.88). Demokrasi, görüş farklılıkları ve çıkar çeşitliliği arasında karşılıklı anlayışın ancak gerçek diyalog ve tartışma yoluyla sağlanabileceği inancını içerir. Aristoteles zamanından beri etik ve siyaset, kendi kendini yöneten topluluklarda eleştirel söylem yoluyla en iyi şekilde beslenen pratik bilgi türü olarak kamusal kaygılar olarak görülmüştür. Bir sorgulama topluluğu, katılımcıların birbirlerinin fikirlerini anlayışlarını artırmak için yapı taşları olarak kullanmaya teşvik edildiği bir diyalog deneyimidir. Onun aracılığıyla özgürlük, adalet ve dostluk gibi temel ahlaki konuları ve hukuk, düzen ve hükümetin

doğası gibi sosyal meseleleri mantıklı ve yaratıcı bir şekilde tartışmayı öğrenebilirler (Fisher, 2013, ss.77-78).

Çocuklara akıl yürütme becerileri, bilişsel eğilimler ve iyi vatandaşlık alışkanlıkları birlikte kazandırılmalıdır. Ancak beceriler, alışkanlıklar ezbere öğrenilirse öğretilirse bunların hepsi boştur (Lipman, 1988b, s.71). Bu nedenle okullarında vatandaşlık eğitimi veren sosyal bilgiler eğitimcileri, demokrasiyi olduğu gibi yansıtmaktan değil, öğrencilere demokrasiyi olabileceği ve olması gerektiği gibi deneyimleme fırsatı vermekle yükümlüdürler (Makaiau, 2017, s.20). Bu tez araştırması kapsamında, öğrencilere “akıl yürütme, bilişsel eğilimler ve iyi vatandaşlık alışkanlıkları” ile demokrasiyi deneyimleme fırsatı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Felsefi bir sorgulamanın temelini oluşturan değerler aşağıda yer alanları içerir (Fisher, 2013, s.223):

- Hakikat, adalet, özgürlük, eşitlik ve insan hakları,
- Kural ve hukukta adalet olarak adalete saygı,
- Özen ve bağlılığın öneminin tanınması,
- Demokratik tartışmada aktif katılımcılar olarak sorumluluk,
- Daha iyi bir gelecek yaratmak.

Felsefi sorgulama, çocukları toplumsal değerler hakkında düşünmeye, kendi topluluklarının ve toplumlarının yaşamı ve kaygılarının farkına varmaya ve bunlara dahil olmaya teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bir araştırma topluluğunda sosyal konuların tartışılması, onların aktif ve etkili vatandaşlar olma kapasitelerinin geliştirilmesine yardımcı olur. Eşsiz bir insan olarak kendilerine ve kendi ihtiyaçlarına ilişkin farkındalıklarını ve aynı zamanda başkalarının ihtiyaçlarına ilişkin farkındalıklarını artırır. *Başkalarının farkındalığıyla birleşen bu kişisel farkındalık gelişimi, felsefenin geliştirdiği şeyin - sophia'nın veya bilgeliğin gelişiminin - kalbidir. Aynı zamanda “duygusal zekânın” da kalbidir* (Fisher, 2013, s.223).

İşbirlikli sorgulama, Dewey'in demokratik bir yaşam tarzı olarak tanımladığı sosyal iletişimi ve çıkarların karşılıklı olarak tanınmasını teşvik eder. Böyle bir katılım, bireyin güçlerini özgürleştirirken, aktif yurttaşlık için gerekli olan sosyal ve entelektüel yatkınlıklarını ve kapasitelerini geliştirir. Öğrenciler bu şekilde birlikte ve kendileri için

düşünmeyi öğrenirken aynı zamanda açık bir toplumu sürdürmeye yardımcı olan saygı biçimlerini ve sosyal değişim uygulamalarını da kazanırlar (Cam, 2006, s.8). Dewey'e ve ona atıfta bulunan düşünürlere göre, demokratik bireyler yetiştirmenin tek yolu, tüm öğrencilere demokratik yaşama uygun tutum, beceri ve alışkanlıkları uyguladıkları bir eğitim vermektir. Bu anlamda, Deweyan pedagojisinde iyi bir eğitim ile demokratik bir eğitim arasında hiçbir fark yoktur: sorgulama, iyi düşünme ve anlam arama alışkanlıkları, demokratik bir toplumsal yaşam biçimini karakterize eden aynı alışkanlıklardır. P4C, demokratik vatandaşlık için özel bir eğitim biçimidir ve en iyi şekilde Dewey'in fikirleri aracılığıyla desteklenir ve anlaşılır (Michaud, 2020, s.36).

Herhangi bir topluluğun sorunu, özellikle bireylerin farklı kültürlerden geldiği çoğulcu bir toplulukta, birçok çatışan çıkar ve görüş farklılıkları olur. Benzer şekilde, demokrasi başlığı altında birçok yorum ve uygulama farklılıkları da vardır. Herkes aynı yaşam veya demokrasi anlayışına ve deneyimine sahip değildir. İhtiyaç duyulan şey, erken yaşlardan itibaren demokrasiyi destekleyen uygulamalara katılım ve ortak tartışmalar yoluyla sorunların ve çatışmaların anlaşılmasının geliştirilmesidir. Çocuklar müzakere yapmayı ve karar vermeyi öğrenmeleri için, bu durumu destekleyen uygulamalarda bulunmaları gerekir. Sorgulama topluluğu, ister çocuk ister yetişkin olsun, bireylerin kendi yollarını bulabilecekleri, dikkatli dinleme, yapıcı argüman ve işbirlikçi tartışma için böyle bir imkan sağlar. Vatandaşlık sadece olanla değil, aynı zamanda ne olabileceğiyle de ilgilidir. Daha iyi bir dünya, daha adil ve daha başarılı bir toplum hayal edebilir miyiz? O dünya nasıl olurdu? Nasıl oluşturulabilir? Daha iyi bir dünya ve daha iyi bir toplum yapabiliriz? gibi sorularla ilgilenir (Fisher, 2013, ss.225-226).

Günümüzde vatandaşlık eğitimi yeni bir eğitim anlayışı gerektirmektedir. “Bu yeni, daha bireyci vatandaşlık, gerekli entelektüel ve duygusal yetkinliklere sahip olmayı, özgürlüğünü vatandaş olarak kullanmayı, işbirliği yetkinliklerine sahip olmayı, yargılarını ve eylemlerini başkalarıyla koordine etmeyi, kamu alanında kişisel olarak müdahil olmayı, görüşünü savunmayı, gerektiğinde hükümete karşı isyan düzenlemeyi gerektirir (Leleux, 1997, s.102).” Sağlıklı vatandaşlık eğitimi, çocukların ve gençlerin 21. yüzyıl küresel yaşamına uygun bir şekilde yetkin ve donanımlı olmalarını sağlamalıdır. Öğrencilerin kültür ve kimlik, insan hakları ve demokrasi gibi konularda birbirleriyle olan sözlü ve sözsüz iletişimine dikkat edilmeli, işbirliği içinde eleştirel düşünme ve akıl yürütme gerçekleştirilmelidir. Günümüzde vatandaşlık eğitimi/sosyal bilgiler eğitimi,

bütünleştirilmiş eleştirel düşünme ve akıl yürütme etkinlikleri yoluyla yapılmalıdır (Moodley, 2021).

Demokratik bir toplum, özerk siyasi seçimler yapabilen bireylerden oluşmalıdır (Cloutier, 2021, s.45). Eğitim reformuna kendini adanmış çağdaş demokratik toplumların hedefleri, felsefi sorgulama kullanılarak karşılanır. *Yapılandırılmış* bir problem oluşturma, *sorgulamaya dayalı* pedagoji ve (1) topluma dayalı görevlere ve faaliyetlere dayalı bir müfredatla, öğrenenlerin dünyalarındaki acil sorunlar üzerine, (2) öğrencileri demokraside geleceğin vatandaşları olarak donatır ve (3) geleceği şekillendirmede aktif katılımcılar olarak öğrenciler için önemi ve değeri olan sosyal eylemi hedefler (Burgh, 2005, s.25). Antropolog Margaret Mead'in “Düşünceli/düşünen, kendini adanmış küçük bir grup vatandaşın dünyayı değiştirebileceğinden asla şüphe etmeyin.” (Lutkehaus, 2009, s.34) sözü ile düşünen vatandaş yetiştirmenin önemi özetlenebilir.

1.7. İlgili Araştırmalar

1.7.1. Yurtiçi Araştırmalar

Yıldız (2024) tarafından hazırlanan “*Okul öncesi eğitimde çocuklar için felsefe eğitimi*” adlı doktora tez çalışmasında okul öncesi çocuklarının ÇİF eğitimi almasının bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. 6 çocuk, çocukların velileri ve öğretmenleri araştırmanın katılımcıdır. ÇİF eğitimi ile çocuklarda düşünme becerileri, iş birliği, temel dikkat becerileri, merak duyguları, soru sorma becerileri, sözcük dağarcıkları, düşüncelerini ifade etmelerinde, paylaşma, iletişim becerilerinde gelişim olduğunu tespit etmiştir. Velilerin ise ÇİF eğitimi hakkında bilinçlendirilmesi ve öğretmenlerin de ÇİF eğitimi olarak mesleki yeterliliklerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Akan (2022), “*Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Yaratıcı Düşünme Becerisi Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi*” adlı doktora tez çalışmasında Hayat Bilgisi öğretiminde Çocuklar için Felsefe Eğitimi kullanmanın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel çalışma olarak yürüttüğü çalışmaya ilkökul 3.sınıf 60 öğrenci (deney-kontrol grubu) katılmıştır. Veri toplamak amacıyla “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B formu”nu kullanmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Su (2022), “Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Eğitiminin Dini Düşünce Gelişimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tez çalışmasında çocuklar için felsefe eğitiminin dini düşünce gelişimi üzerinde etkisi olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle ön test-son test kontrol gruplu yürüttüğü çalışmada nicel veri olarak “İnanç veya Dünya Görüşü Gelişim Ölçeği” ni, nitel veri olarak da video kayıtları, öğrenci günlükleri ve öğrenci görüşme formlarını kullanmıştır. Çalışmayı 9.sınıf öğrencileriyle 12 hafta boyunca haftada 2 ders saatinde yürütmüştür. Bulgulara göre öğrencilerin dini bağlılıklarına ilişkin tahrip olmayıp dini düşünce ve bağlılıklarında artış tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin sorgulama, anlama, yorumlama, fakına varma, düşüncelerini gerekçelendirme becerilerinde artış olduğunu tespit etmiştir. Peygamber Kıssalarını uyarın olarak kullandığı çalışmasında, öğrencilerin sorgulama ve tartışma ortamından hoşlandıkları ve dersin daha eğlenceli geçtiği yönünde ifadelerini tespit etmiştir.

Pala (2022), “Çocuklara Yönelik Felsefe Eğitiminin (P4C) Öğrencilerin Kavramsal Başarılarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi: Karma Yöntem Araştırması” adlı çalışmasında sosyal bilgiler dersinde çocuklarla yapılan felsefe eğitiminin öğrencilerin kavramsal başarıları ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Karma yöntem deseninde hazırlanan çalışma, ön test-son test kontrol gruplu olup ortaokul 5. sınıf öğrencileriyle 10 hafta süresince gerçekleştirilmiştir. Nicel verileri elde etmek amacıyla Kavramsal Başarı Sınavı ve Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği, nitel verileri elde etmek amacıyla da Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Yapılan uygulama sonrasında, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuş olup ÇİF eğitiminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşme sonucunda deney grubu öğrencileri yapılan etkinliklerin yaratıcı, sosyal, sözel ve empati becerilerini de geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Korla- Öztürk (2022), “Çocuklar İçin Felsefe Programının 10. Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, “çocuklar için felsefe programı”nın 10. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine bir etki sağlayıp sağlamadığını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma, deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 68 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya araştırmacı, katılımcı gözlemci olarak dâhil olmuş ve çalışmayı haftada bir saat olmak üzere 8 haftada

tamamlamıştır. Araştırmacı tarafından “Çocuklar İçin Felsefe” ders planları hazırlanmış, felsefe ders öğretmeni araştırmacının planlarını uygulamıştır. Nicel veri toplamak amacıyla, “Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 1 ön test ve Eleştirel Düşünme Yazılı Testi 2 son test”, nitel verileri toplamak amacıyla yansıtıcı günlük, ders gözlem formları kullanılmıştır. Çalışma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde artış sağlanmış. Yapılan görüşme sonucunda öğrenciler eleştirel düşünme, akıl yürütme, felsefi sorgulama, iş birliği, kişisel, sosyal ve duygusal, öğrenme, iletişim becerilerine ve tartışma olgunluklarına katkı sağlayan bir uygulama olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen ise “Çocuklar için Felsefe” eğitiminin öğrencilere katkı sağladığı ve daha çok kişiye ulaşması gereken bir uygulama olduğunu dile getirmiştir.

Özcan (2022), *"Felsefe Temelli (P4c) Soru Sorma Öğretiminin Özel Yetenekli ve Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anlama Becerileri ile Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi"*, adlı doktora tez çalışmasında, Türkçe dersinde P4C programı ile soru sorma öğretiminin özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren 5. sınıf öğrencilerinin anlama ile üst düzey düşünme becerilerine etkisi olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Katılımcılar, olağan gelişim gösteren (devlet okulu) 40 deney 40 kontrol grubu öğrenci ve özel yetenekli kapsamında (Bilsem öğrencileri) 30 deney 30 kontrol grubu öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre her iki grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama, soru sorma, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işbirlikli öğrenme, yansıtıcı düşünmeye dayalı problem çözme becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Deney grubunu oluşturan özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda, öğrencilerin ifadelerinde ÇİF eğitiminin katkı sağladığı, okuma ve dinleme becerilerine yönelik ilgilerinde artış sağladığını ifade etmişlerdir.

Gürdal (2022), *"Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Hipotetik Düşünme Yönteminin İlkokul Bilsem Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi"*, adlı yüksek lisans tez çalışmasında Çocuklar İçin Felsefe dersinde hipotetik düşünme yöntemini de kullanarak (BİLSEM) ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etki sağlayıp sağlamadığını tespit etmeye çalışmıştır. Tek gruplu deneysel desen ile yürüttüğü çalışmayı 36 öğrenci ile 8 hafta, haftada iki oturum ile 40’ar dakikalık zaman diliminde tamamlamıştır. Çalışmada “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)”, ön testte TYDT Sözel A form, son test de ise TYDT Sözel B form veri toplama aracı olarak

kullanılmıştır. “Çocuklar İçin Felsefe” eğitiminde kullanılan “hipotetik düşünme yönteminin” tüm yaratıcılık alt puanlarında 3. sınıf öğrencilerini olumlu yönde etkilediği, 4. sınıflar da ise akıcılık ve sözel toplam puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı yönünde tespit edilmiştir. “Çocuklar İçin Felsefe” eğitiminde “hipotetik düşünme yönteminin” BİLSEM ilkokul öğrencilerine uygulanmasının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Kayaalp (2021), *“İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları”* adlı yüksek lisans tez çalışmasında, “Çocuklar için Felsefe Eğitimi” uygulamalarının ilkokul 2.sınıf Türkçe dersine entegre edilmesinin sonucunda nasıl bir durum yaşandığını tespit etmeye çalışmıştır. Covid-19 nedeniyle uzaktan online olarak yürütülen çalışma, 13 öğrenci ve sınıf öğretmeni ile Türkçe dersinde toplam 25 ders saatinde tamamlanmıştır. Çalışma için veri toplama araçları olarak; “katılımlı gözlem, video kayıtları, öğretmen ve öğrencilerle uygulama sonunda gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, öğrenci ürünleri” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise uygulama sırasında uzaktan eğitim, dil becerileri, çocuklar için felsefe eğitimi ve diğer alanlarla ilişkili sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir.

Daşdelen (2021), *“Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimine Yönelik Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi”* adlı yüksek lisans tez çalışmasında, çocuklar için felsefenin çocukların düşünme becerilerini geliştirdiği dört düşünme becerisi belirlenerek 177 dördüncü sınıf öğrencisine, “akıl yürütme, araştırma-sorgulama, bilgiyi organize etme ve transfer becerilerinin” seviyesini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Gerekli analizler ve uzman görüşleri sonucunda netleştirilen ölçek geliştirme çalışmasının ilkokul 4. sınıf öğrencileri için çocuklar için felsefe uygulamalarını değerlendirmede kullanabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Türksoy (2020), *“Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Sorgulamaya Yönelik Görüşlerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı: Bir Karma Yöntem Araştırması”* adlı yüksek lisans tez çalışmasında, “Çocuklar için felsefe” eğitiminin Fen Bilimleri dersinde ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye yönelik becerilerinin gelişimine etkisini tespit

etmeye çalışmıştır. Çalışma grubu 33 deney ve 35 kontrol grubu olmak üzere toplam 68 öğrenciden oluşmaktadır. Toplam 12 haftalık çalışmanın 8 haftası uygulama süreci olup, çalışmanın ilk 2 ve son 2 haftasında ön test ve son testler uygulanmıştır. Veri toplamak amacıyla “Kavramsal Başarı Sınavı, Temel Beceriler Ölçeği (TBÖ) ve Eleştirel Düşünme Becerisi Testi (EDBT), Bilimsel Araştırmalar Hakkında Görüş Anketi (VOSI-S) ve 3N (ne, neden, nasıl) tabloları” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi” verilmesi ile ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde, bilimsel düşünmeye yönelik tutumlarında olumlu yönde etki sağladığı ancak bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Kaya (2020), “*Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar için Felsefe: Bir Eylem Araştırması*” adlı doktora tez çalışmasında 4.sınıf Sosyal Bilgiler ve 2.sınıf Hayat Bilgisi derslerinde yer alan kazanım, beceri ve kavramlarla çocuklar için felsefe etkinliklerinin birleştirilmesiyle; “*felsefi duyarlılık, kavram kazanımları, soru sorma becerileri, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerine*” bir etki sağlayıp sağlamadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması ile yürüttüğü çalışmayı ilkökul 2. ve 4. sınıfa devam eden toplam 42 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. 2.sınıfa yönelik uygulama 24 saat, 4. sınıfa yönelik uygulama 26 saatte tamamlanmış olup, çalışma her iki dersin ilk öğrenme alanları ve ilk kazanımlarıyla sınırlandırarak gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara; öğrencilerin ÇİF oturumlarında felsefi soru oluşturma ve felsefi duyarlılıklarının gelişimi belirli ölçüde geliştiği, kavram üzerine düşünme, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerinde gelişim sağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini demokratik ve güvenli bir sınıf ortamında hissettikleri ve bu etkinlikler aracılığıyla çocukların düşünme ve sosyal-duygusal becerilerini gelişimine etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yüceer (2020), “*Erken Çocukluk Döneminde Düşünme ve Felsefe Eğitimi: Çocuklar Sorguluyor*” adlı doktora tez çalışmasında, sosyal bilgiler ve felsefe ile çocuklar için felsefe yaklaşımı temelinde hazırladığı etkinlikler ile çocukların düşünme becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması ile okul öncesine devam eden 19 çocukla yürütmüştür. Yapılan çalışma sonucunda çocukların felsefi soru üretebildiği, arkadaşının görüşüne katılıp katılmama, kendi görüşünü ortaya koyma, gerekçelendirme yapma, farklı görüşler ifade etme, soyut kavramları açıklama, “*eleştirel*

düşünme, olasılıklı düşünme, karar verme” gibi becerilerin geliştiğini aynı zamanda merak duygularının da geliştiğine ilişkin sonuca ulaşmıştır.

Boyraz (2019), *“İlkokulda Çocuklarla Felsefe Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması”* adlı doktora tez çalışmasında “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımını Hayat Bilgisi dersinde uygulanması ile ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin düşünme ve iletişim becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma eylem araştırması ile 20 öğrenci ve bir öğretmen ile yürütülmüş olup, araştırmacı tarafından öğretmene eğitim verilmiş ve araştırmacı katılımcı gözlemci olarak çalışmaya dâhil olmuştur. Çalışma sekiz etkinlik planı ile tamamlanmıştır. Çalışma sürecinde yapılan gözlem ve görüşmeler sonucu öğretmenin “Çocuklarla Felsefe” yaklaşımını uygulamayı gerçekleştirmesinde olumlu gelişme olduğu dolayısıyla öğrencilerin de bazı becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Dirican (2018), *“Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi”* adlı doktora tez çalışmasında okul öncesindeki çocuklarla yapılan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılarak, 20 deney ve 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 42 öğrenci ve öğretmenleri ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak da “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi”, “Demografik Bilgi Toplama Formu” ve “yarı yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmacı deney grubunda yer alan çocuklarla haftada iki gün olmak üzere toplam 12 hafta süren çalışmasını yürütmüştür. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan çocuklara felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarını geliştirmesinde katkı sağladığını tespit etmiştir. Ayrıca, felsefe eğitimi etkinliklerinin, “tahminde bulunma, düşüncelerini gerekçelendirme, farklı görüşlerini söyleyebilme, hoşgörülü davranma, çevresinde olup bitenlere meraklı olma ve soru sorma becerileri”ne katkı sağlamıştır. Fakat duygu ve düşüncelerinin nedenlerini belirtme ve dinledikleri şeyler üzerine soru sorma becerilerinde etkili olmadığını tespit etmiştir.

Taş (2017), *“Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi”* adlı doktora tez çalışmasında çocuklar için

felsefe eğitimi programının zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma, ön test-son test yarı deneysel modele uygun planlanmış olup; bir deney, iki kontrol grubundan oluşmaktadır. “Çocuklar için felsefe eğitim programı” 14 haftalık süreçte 45’er dakika süren toplam 32 oturum çalışmanın uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından uygulanan çalışmaya 24 anaokulu öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu (TYDT)” ve Zihin kuramı ölçümleri için “Beklenmedik İçerik Değişikliği, Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi ve İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi” bölümleri ve Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre deney grubunda yer alan çocukların kontrol gruplarında yer alan çocuklara göre son test puanları arasında Zihin Kuramı toplam puanları ve alt test puanları (beklenmedik içerik değişikliği hariç) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubunda yer alan çocuklara göre son test yaratıcılık toplam puanları ve yaratıcılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. “Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı”nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcı düşüncelerine olumlu etkisi tespit edilmiştir.

Akkocaoğlu-Çayır (2015), “*Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma*”, adlı doktora tez çalışmasında, “çocuklar için felsefe eğitimi”nin ilkökul 3. sınıf öğrencilerini “bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda” nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma 14 haftada 28 saatlik bir süreçte 48 öğrenci ile tamamlanmıştır. Çalışma için uygun ders planları hazırlanmış ve iki ayrı sınıfa iki öğretmen tarafından uygulanmıştır. Çalışmada, araştırmacı katılımcı gözlemci olarak süreçte yer almıştır. Veri toplama amacıyla “günlükler, ev ödevleri ve sınıf içi yazılı etkinlikler” kullanılmış olup doküman analizi ile çözümlenmiştir. Etkinlikler sonrası da iki öğretmen ve 28 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin bilişsel alanda felsefe, felsefe soruları ve filozoflara ilişkin konuları kavradıkları, kavramlar arası bağlantı kurdukları; duyuşsal alanda felsefeden hoşlanma ve kavramlara ilişkin farkındalık oluştuğu, sosyal alanda ise öğrenciler sorun çözmede ve birbirlerini tanımada değişimler yaşandığı gözlemlenmiştir.

Okur (2008) tarafından hazırlanan “*Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi*” adlı yüksek lisans tezi Türkiye’de ilk kez çocuklar için felsefe alanında

yapılmış çalışmadır. “Çocuklar için felsefe programı” ile okul öncesi öğrencilerinin sosyal beceriler kapsamında yer alan “atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol etme” becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasını ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde gerçekleştirmiştir. 24 okul öncesi öğrencisiyle yürütülen çalışma 8 hafta 40’ar dakikalık 10 oturum şeklinde uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu” Kamaraj (2004) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda “çocuklar için felsefe eğitim programının” atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol etme becerilerine olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiş, ancak cinsiyete göre bir farklılık tespit edilmemiştir.

1.7.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Cooke (2015), “Ortaokul Çocuklarıyla Felsefe İle İlgilenmenin Eleştirel Düşünmenin Gelişimine Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında, ortaokul öğrencilerini felsefi alıştırma ve uygulamaya dâhil ederek bir felsefe seminerinin eleştirel düşünme becerilerini etkileyip etkilemeyeceğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Argüman analizine odaklanan seminer, otuz dakikalık sekiz oturumdan oluşmuştur. Çalışma, 2013 sonbaharında New York'un banliyölerindeki bir devlet okulunun 26 6. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini ölçmek için bir ön ve son test kullanılmıştır. Bu deneysel çalışmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular, argüman analizine odaklanan bir felsefe seminerine katılmanın ortaokul çocuklarında eleştirel düşünmeyi geliştirdiğine ilişkin zengin ve istatistiksel olarak anlamlı kanıtlar tespit etmiştir. Ayrıca öğrenciler felsefi diyalog içinde akranlarıyla etkileşime girme fırsatını yakalamıştır.

Leng (2015), “Lise Öğrencilerinin Öğrenmeye Katılmalarında ve Hayatlarının Anlamını Aramalarında Felsefi Araştırmanın Rolü” adlı doktora tez çalışmasında, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, felsefi sorgulamanın ergenlerin akademik katılımlarının ve psikolojik sağlıklarının gelişimi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma nitel ve nicel yöntemleri kullanarak iki çalışmadan oluşturmuştur; ilk çalışma çoklu durum çalışması, ikinci çalışma ise betimsel nicel bir çalışmadır. İlk çalışma sonucunda, öğrenciler güvenli ve olumlu bir sınıf ortamını korumanın öğrenme için temel bir koşul olduğuna, soru sormanın, fikirleri paylaşmanın, dikkatle dinlemenin, derinlemesine düşünmenin ve bağlantılar kurmanın, felsefi

sorgulama sürecinde ilgi çekici bir sınıfın tezahürleri olduğunu bildirdiler. İkinci çalışma, Felsefi Sorgulama Anketi ile ilgili bulgular, öğrencilerin *felsefi düşünmeye katılma, karar verme, topluluğun sorumlu ve etik bir üyesi olma ve gösterme becerileri* de dâhil olmak üzere felsefi sorgulama katılımcılarının küresel öğrenme çıktılarını ve empati geliştirdikleri tespit edilmiştir. Tutarlılık Duygusu Ölçeği sonuçları, öğrencilerin genel tutarlılık duygusunun da geliştiğini göstermiştir. Katılımcılar dünyayı ve günlük yaşamlarında meydana gelen olayları daha iyi anlamlandırdıklarını, sorunları çözmek ve bilinçli kararlar almak için kaynakları daha iyi yönetebileceklerine ilişkin bulgular tespit edilmiştir. Tutarlılık Duygusu Ölçeği'ndeki en ilginç bulgu ise, katılımcıların anlamlılık puanlarını iyileştirmemeleriydi. Dolayısıyla da bu ergenlerin kimliklerini ve gelecekteki yaşamlarının ne getireceğini çözme sürecinde oldukları tespit edilmiştir.

Cleary (2011), “*Eleştirel Medya Okuryazarlığında Felsefi Sorgulamalarda Çocuklar İçin Felsefenin Rolü*” adlı doktora tez çalışmasında, Eleştirel Medya Okuryazarlığı müfredat yaklaşımının çocuklar için felsefe eğitimi ile etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. TV reklamları üzerinden adolesan çağındaki öğrencilerle çalışmasını yürütmüştür. Öğrencilerin içeriği ele alma, analiz etme ve içerik hakkında tartışma konusunda oldukça iyi olduklarını ve hatta reklamcılarının niyetlerini ve bilinçaltı anlamlarını sorguladıklarını tespit etmiştir.

Siddiqui, Gorard & See (2019), hazırladıkları “*Çocuklar için Felsefe gibi programlar, okulların akademik başarının ötesine geçmesine yardımcı olabilir mi?*” adlı çalışma P4C’nin bilişsel olmayan sonuçlarının incelendiği yarı deneysel tasarımdan oluşmuştur. Araştırmaya toplam 42 okul katılmıştır. Deney grubu 26 kontrol grubu okul oluşturmuştur. 2722 4. ve 5.sınıf öğrencisine ön-son test uygulandı. Bunlardan 1099’u deney grubunda ve 1623’ü kontrol grubunda yer aldı. Uygulamayı, SAPERE tarafından P4C eğitimi verilen 16 öğretmen 18 ay boyunca uygulamıştır. Verilerden elde edilen bulgular, “sosyal ve iletişim becerileri”, “ekip çalışması ve dayanıklılık” ve “empati” başlıkları altında sınıflandırılmıştır. P4C eğitimi alan öğrencilerin, öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirme sonuçlarıyla birlikte olumlu yönde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, P4C’nin eleştirel düşünmede, soru sormada, deneyimler üzerinde derinlemesine düşünmede ve adil sonuçlara ulaşılmasında yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunu yanı sıra farklı görüşlere saygı, başkalarına karşı davranışlarında saygı, iletişim, işbirliği, ekip çalışması, dayanıklılık gibi bilişsel olmayan becerilerinde

gelişme olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin sorgulama ve muhakeme becerilerinde de olumlu etkilerinin gözlemlendiğini ve öğrenciler de P4C uygulamasından hoşlandıklarına ilişkin tespitler de bulunulmuştur.

Reznitskaya & Glina (2012), tarafından hazırlanan “*Öğrenci Deneyimlerini Diyalojik ve Geleneksel Ortamlarda Hikâye Tartışmalarıyla Karşılaştırma*” adlı çalışmaya New Jersey'nin kuzeyindeki iki devlet okulundan 12 beşinci sınıf sınıfından öğretmenler ve öğrenciler katılmıştır. Her sınıftaki ortalama çocuk sayısı 22 dir. Karma yöntemle tasarladıkları çalışmayı haftada 1 kez 40 ar dakikalık oturumlarla her sınıfta 12 katılımcı öğrenci ve 3 P4C eğitimi almış öğretmenle yürütmüşlerdir. Sonuçlara göre, P4C eğitimi alan öğrenciler akranlarına fikir ayrılıklarını ifade etmeyi, yeni sorumluluklar üstlenmeyi, düşüncelerini başkalarıyla paylaşmayı, tartışma ortamını, akıl yürütmeyi, düşünmeyi ve tartışma sırasında öğrenmenin keyifli olduğunu ifade etmişlerdir.

Kitami (2019), tarafından hazırlanan “*Çocuklar İçin Felsefenin Japon Ortaokulu Öğrencilerinin Sosyoduygusal Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi*” adlı doktora tez çalışması çocuklar için felsefenin (P4C) Japon ortaokul öğrencilerinin sosyo-duygusal öğrenimi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Derinlemesine vaka çalışması olarak yürüttüğü çalışmada, P4C'nin ortaokulda 13 ve 14 yaş grubundaki 35 Japon öğrencisi üzerindeki etkisini araştırdı. Analiz sonucundaki bulgulara göre, P4C öğrencilere öz-farkındalık, başkalarının farkındalığı, ilişkilerin gelişimi ve sorumlu karar verme gibi sosyal duygusal becerilerini geliştirmeleri için olumlu etki göstermiştir. Öğrenciler, farklı fikirleri olsa bile başkalarıyla işbirliği yapabileceklerini farkına vardılar. Başkalarının bakış açılarını duymak, arkadaşlıklarını geliştirmiş, öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin kalitesini etkilediği tespit edilmiştir. P4C, Japon toplumunda ihtiyaç duyulan sosyo-duygusal öğrenmeyi teşvik edebileceği sonucu vurgulanmıştır.

Ferreira (2004), “*Beşinci sınıf öğrencilerine temel bilimsel süreç becerilerinin öğretiminde Çocuklar için Felsefe modeline dayalı bir bilim öyküsü, etkinlikler ve diyalogun rolü*” adlı doktora tez çalışmasında Çocuklar için felsefe ile fen eğitimini uygulamaya çalışmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinin sınıflama, gözlem, çıkarım gibi temel bilimsel süreç becerilerine ve öğrenme süreçlerine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Brezilya'da 21 beşinci sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada verileri nitel yöntemle

toplamıştır. Bir bilim öyküsünden hareketle (Harry Discovers Science) çeşitli etkinlikler planlayarak uygulamıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, hikâye, etkinliklerin ve diyalogun çocukların öğrenmesini kolaylaştırmıştır. Çoklu duyuşsal etkinlikler, çocukların diyalog, gözlem ve çıkarım becerilerini öğrenmelerine yardımcı oldu. Diyalog, ayrıca çocukların kendi kendilerini düzeltmelerine ve birbirlerinin fikirlerini geliştirmelerine yardımcı oldu. Bazı öğrenciler ideal diyalogun nasıl olması gerektiğine dair fikirler geliştirdiler. Genel sonuç olarak, Çocuklar için Felsefe öğrencilerin düşünme becerilerini ve temel bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Bush (2017), “*Öğretmenler İçin Felsefe (P4t): Çocuklar İçin Felsefe Çalışması Hawai’i (P4chi) Hizmet Öncesi Öğretmenlik Eğitiminde Uygulanan Eğitim Çerçevesi*” adlı doktora tez çalışmasında, öğretmen eğitimlerinde kullanılan çocuklar için felsefenin öğretmen adayları üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğretmenler için felsefe eğitimi (p4t) ile öğretimin neşeli geçmesine ve meraklı öğrenciler yetiştirmeye olanak sağlayacağı, işbirliği, felsefi sorgulamaya ve derinlemesine düşünmeye olumlu etki göstereceği sonucuna ulaşmıştır.

Chamberlain (1993), “*Çocuklar için Felsefe programı ve üstün zekâlı ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünmelerinin gelişimi*” adlı doktora tez çalışmasında Çocuklar için Felsefe programı kitaplarından “Harry Stottlemeier’in Keşfi”nin 12 hafta boyunca 4 ve 5. sınıf 80 üstün yetenekli öğrencinin eleştirel düşünmeleri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel ve nicel verilerin toplanarak yürütüldüğü çalışmada “New Jersey Akıl Yürütme Becerileri Testi” ve eleştirel düşünmenin iki testi olan “Ross Testi Yüksek Bilişsel Süreçler” nicel verileridir. Nitel verileri ise grup tartışmalarının ses kayıtları, her tartışma oturum sonrası yazılan öğrenci günlük kayıtlarıdır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin analizinde eleştirel düşünme becerileri kontrol grubuna göre iki kat yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin derse katılımı her hafta artış göstermiş olup, öğretmenin derste konuşması kontrol grubuna göre yarısı kadar çıktığı tespit edilmiştir. Felsefe günlükleri, öğrencilerin mantık, üst biliş ve merakını arttırdığı, düşünme biçimlerini gösteren niteliktedir. Öğrenci girdilerinde zihnin, düşünmenin, gerçeğin, adaletin ve dostluğun doğasını keşfetmek öğrencilerin ilgi ve katılım duygusunu yansıtıyordu.

Marashi (2008), “Çocuklara felsefe öğretmek: İran'da yeni bir deneyim” adlı çalışmasında sorgulama topluluğu yönteminin çocukların muhakeme becerilerini geliştirmesi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. 8. Sınıf 30 erkek öğrenci deney 30 erkek kontrol grubunu oluşturur. Ölçme aracı olarak New Jersey Muhakeme Becerileri Testini kullanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle 70 dakikalık 11 uygulama gerçekleştirmiştir. Yarı deneysel olarak yürüttüğü çalışmanın bulgu sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin muhakeme becerilerini gelişim sağlamıştır.

Zulkifli & Haşim (2020), “Ortaöğretim Ahlak Eğitimi Sınıfında Eleştirel Düşünceyi Geliştirmede Çocuklar İçin Felsefe (P4C)”, adlı çalışmada Çocuklar için Felsefe'nin (P4C) öğrencilerin eleştirel düşünmeyi geliştirmesi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Yarı deneysel yürüttükleri çalışmayı 27 deney 34 kontrol grubu çok kültürlü öğrenci grubuna uygulamışlardır. Ölçme aracı olarak Ujian Kemahiran Menaakul Düşünmeyi Öğretme Merkezi (UKMCTT) (Muhakeme Becerileri Testi)'ni kullanmışlardır. Bulgulara göre, deney grubu son test ortalama puanında kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puan almış olup; P4C öğrencilerin eleştirel düşünmesini olumlu etki ettiği tespitine ulaşmışlardır. Aynı zamanda P4C'nin, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır.

García-Moriyón vd. (2020), “Ahlak Eğitiminde Araştırma: P4C'nin Öğrencilerin Ahlaki Gelişimine Katkısı” adlı çalışmada, çocuklar için felsefe ile ahlaki eğitim modelinin uygulanmasının, gençlerin ahlaki davranışlarını ve/veya ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. İspanya'da 85 altıncı sınıf öğrencisi (11-12 yaş) ve 73 öğrenci (12-13 yaş) deney grubunu oluşturur. Deney gruplarını, P4C modelini uygulayabilecek niteliklere sahip öğretmenler, zorunlu ortaöğretimin altıncı sınıfında Sosyal ve Kültürel Değerler ve Etik Değerler konularını öğretmektedir. Kontrol grubunda, aynı konuları işleyen ancak öğretim kadrosunun farklı öğretim modelleri uyguladığı 109 birinci sınıf zorunlu ortaöğretim öğrencisi (12-13 yaş) oluşturur. Örgün eğitimdeki tipik model, bilgi edinmeye ve önemli ölçüde ezberlemeye yönelikken P4C eğitiminde kişisel eleştirel yansıtma vardır. Deney gruplarından Madrid'deki P4C haftada iki kez 45 dakikalık oturumlarda ve diğeri Málaga'da haftada bir kez uygulanmıştır. Ekim-Kasım 2019'da ön test Mayıs 2020'de son test uygulanarak tamamlanır. Uygulanan ölçekler “kişilik anketi”, “SENA sosyal beceri testi”, “Benlik kavramı testi”dir. Araştırma

sonuçlarına göre ÇİF eğitiminin öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Ventista (2019), “*Çocuklar İçin Felsefe Programının Bir Değerlendirmesi: Bilişsel ve Bilişsel Olmayan Becerilere Etkisi*” adlı doktora tez çalışmasında öğrencilerin bilişsel ve bilişsel olmayan becerilerini geliştirmede Çocuklar için Felsefenin etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. İngiltere’de 17 ilkokulda 5.sınıf 547 deney grubu öğrencisi, kontrol grubunda ise 270 öğrenci yer almıştır. Uygulama bir akademik yıl devam etmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılığını değerlendirmek için ön test ve son test uygulanmıştır. Bulgulara göre P4C’nin ilkokullarda uygulanmasının hâlâ değerli olduğunu göstermektedir. Programın öğrencilerin akıl yürütme becerilerine, okuryazarlık becerilerine ve bilişsel ve bilişsel olmayan becerilerine etkisinin olumlu olduğunu tespit etmiştir.

Fields (2022), “*Küçük Çocuklar Kendilerinden Farklı Öğrenen ve Farklı Davranan Başkaları Hakkında Ne Düşünüyor ve Hissediyorlar ve Bu Düşünce ve Duygular Değiştirilebilir mi?*” adlı doktora tez çalışmasında, çocukların tutumlarının öğrenme farklılıkları olan ve davranış farklılıkları olan çocuklara karşı bakış açılarını ÇİF ile değiştirip değiştiremeyeceğini tespit etmeyi amaçlamıştır. İngiltere’de 165 ilkokul öğrencisiyle çalışmayı yürütmüştür. Chedoke-McMaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği’ni (CATCH) çocukların tutumlarını (duyuşsal, davranış ve bilişsel) ön-son testte değerlendirme aracı olarak kullanmıştır. Ayrıca uygulama sonrası açık uçlu sorularla, çocukların farklılıklar hakkındaki düşüncelerini öğrenme ve davranış problemlerini tahmin etme konusunda daha derin bir anlayış elde etmesini sağlamıştır. Çocuklar için Felsefe (ÇİF) ile çocukların farklı olmanın nedenlerini ve sonuçlarını anladığını gösterdiğini tespit etmiştir. Çocukların tutumunun duygusal yönünün, müdahalenin ardından öğrenme farklılıkları olan birine karşı önemli ölçüde değiştirilebileceğini göstermiştir. Ayrıca çok küçük çocukların bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini; özellikle çocuklara bunu yapma fırsatı verildiğinde bu erken müdahalenin çocukların tutumları üzerindeki olumlu etkisini (hoşgörü ve onlardan farklı olanların kabulü) tespit etmiştir.

Jones (2012), “*Sınıfta Topluluk: Bir Lise Sınıfında Öğrencinin Bilişsel, Sosyal ve Duygusal Katılımını Geliştirmek İçin Bir Araç Olarak Müfredat ve Öğretim Yaklaşımı*”,

adlı doktora tez çalışmasında Hawai'i O'ahu'de bir devlet lisesinde entelektüel açıdan güvenli bir sınıf sorgulama topluluğu geliştirmenin öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal katılımı üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmayı nitel yöntemle on aylık süre boyunca 38 onuncu sınıf öğrencisiyle yürütmüştür. Çalışmanın bulguları, öğrencinin kişisel katılım düzeyi ile akademik ve kişisel başarısı arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur.

Pacillo (2010), tarafından hazırlanan “*Soruşturma Topluluğu ile Epistemoloji ve Pedagojinin Kesişimi: Gömülü Teori Analizi*” adlı doktora tez çalışması felsefi sorgulama topluluğu uygulaması bağlamında öğretmen ve öğrencilerin epistemolojik inanç yapılarını tespit etmeye yöneliktir. Bu doğrultuda a) bir öğretmenin epistemolojik inançları ile pedagojik uygulamaları arasındaki ilişkinin ne olduğu ve b) öğrencilerin felsefi sorgulama ve eleştirel düşünme topluluğuna dâhil olmanın, eğer varsa, öğretmenlerin epistemolojik inançlarında nasıl bir rol oynadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. 12 hafta boyunca 26 beşinci sınıf öğrencisiyle sorgulama topluluğunun uygulandığı ve bir öğretmen tarafından kolaylaştırılan, nitel bir çalışmadır. Çalışmanın bulgularına göre kolaylaştırıcının epistemolojik ve pedagojik inançları ile sınıf tartışmaları arasında tutarlılık tespit edilmiştir. Öğrenci görüşmelerinin analizinde ise, öğrencilerin epistemolojik inançlarına ilişkin kesin sonuçlar ortaya çıkmamıştır. Bunun nedeni olarak araştırmacı bulgularını epistemolojik inançların ve gelişimin baskın aşama kuramı modellerine yerleştirememesine bağlamıştır. Çalışmanın en önemli bulgusu ise sorgulama topluluğu uygulamasına katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini sağladığıdır.

Ghaedi, Mahdian & Fomani (2015), “*Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Programının Uygulanması Sırasında Okul Öncesi Çocuklarda Yaratıcı Düşünme Boyutlarının Belirlenmesi: Yönlendirilmiş Bir İçerik Analizi*” adlı çalışmada okul öncesindeki çocuklar için P4C programının uygulanmasının Torrance yaratıcı düşünme çerçevesinde çocukların yaratıcı düşünme unsurlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma 5-6 yaş 6 çocukla Tahran'da bir anaokulunda yürütülmüştür. Video kaydı alınarak yapılan çalışmada daha sonra video kayıtları transkript edilmiş ve Torrance yaratıcı düşünme çerçevesinde değerlendirilmiştir. P4C programının uygulandığı ilk günlerde yaratıcı düşünmeye dair çok az kanıt olduğu ancak ilerleyen zamanlarda ilgili yaratıcılık kodlarının ortaya çıktığını tespit etmişlerdir. Bulgulara göre P4C programının

uygulanmasının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Bhurekeni (2021), *“Afrofilik bir P4C müdahalesi: Zimbabwe'deki Sebakwe ilkokulları örneği”* adlı çalışmasında çocukların Afrofilik P4C oturumlarına sosyokültürel bir yaklaşıma katılımının eğitim teorisi ve pratiğine nasıl katkıda bulunduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğrencileri daha iyi düşünürler olmaları için felsefi tartışmalara dâhil etmeyi amaçlamıştır. Afrofilik P4C uygulamasında uyaran olarak, Afrika atasözleri, müzik, resimli kitaplar, resimler ve folklor dâhil olmak üzere kültür temelli eserlerin kullanımı yapılarak özgünleştirmiştir. Çalışmasını 7'si kız 8'i erkek toplam 15 çocukla (8-11 yaş arası) 5 ay boyunca 10 oturum olarak yürütmüştür. Soruşturma Topluluğu oturumları sırasında, ebeveynler ve öğretmenler gibi diğer katılımcılar sınıfı gözlemlemişler veya bazı durumlarda hikâye anlatmışlar, kültürel şarkılar söylemişlerdir; böylece çok katılımlı çok sesli bir topluluk olmuştur. Çalışmada veri toplamak amacıyla oturumlar sırasında video kaydı, gözlem kaydı ve sonrasında katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Bulgular, P4C ile biçimlendirici müdahale uygulamanın çocukların yaşam dünyalarıyla olan bağlarını güçlendirdiğini gösterdi. Bu nedenle, programa Afrofilik bir öğrenme modelin dâhil edilmesi, P4C müfredatını hem teorik hem de pratik olarak geliştirmiş ve dünya çapında çeşitli eğitim modellerini şekillendiren kültürel ve tarihi etkilerin farkında olunması gerektiğini göstermiştir. Bulgular, ilkokul çocuklarının miras meseleleri hakkında epistemik derinlemesine sorgulama yeteneği ve ilgisine sahip olduğunu göstermiştir. Çocukların iletişim becerisi gelişmiştir; etkili bir şekilde dinleyip birbirlerine cevap verebilmesinin yanı sıra birinin düşüncesini derinlemesine şekillendirebilme yeteneği kazanmışlardır. Çocuklar felsefi soru sorma becerisi edinmişlerdir. Bhurekeni bu bulgular haricinde, öğretmenlerin rollerinde, yeterliliklerinde ve uygulamalarında değişiklikler gözlemlemiş fakat bu programa dâhil olan çocukların öğrenme deneyimleri hakkında çok az şey bildiğini ifade etmiştir.

Hashim & Alias (2020), *“İlkokul Öğrencilerinde Kur'an Kıssaları ve Felsefi Sorgulamanın Hikmet Pedagojisi Yoluyla Üst Düzey Düşünmenin Geliştirilmesi”* adlı çalışmayı, Hikmet pedagojisi ve Çocuklar için Felsefeyi birleştirip, Kur'an Kıssalarını uyaran olarak kullanıp çocukların bilişsel davranışlarını geliştirip geliştiremeyeceğini araştırmak ve yöntem hakkındaki görüşlerini öğrenme amaçlı yapmışlardır. Katılımcılar

10 yaş civarında olan 12 ilkokul çocuğudur. Çalışmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi ve doğal ortamda katılımcı gözlemi içeren nitel durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Uygulamada ilkokul öğrencilerinin Kur'an'ı keşfederken yaşadıkları deneyimleri araştırmışlardır. Çocuklar 8 haftalık uygulamada, hikâyeler hakkında üst düzey sorular sormayı ve bir sorgulama topluluğunda (COI) bu hikâyelerde yer alan sorunlar ve temel mesajlar hakkında tartışmalara katılmayı öğrendiler. Bulgular, Hikmet Pedagojisi ile Çocuklar için Felsefenin birlikte kullanımı çocukların bilişsel davranışlarını özellikle sorgulama ve muhakeme becerilerini, genel tavırlarını ve İslami Eğitim konusuna olan ilgilerini geliştirmedeki başarısını arttırdığı yönündedir. Çocuklar ayrıca öğrenme sürecinde söz sahibi olduklarını, fikirlerinin duyulduğunu, kabul edildiklerini hissettiklerini, yöntemden keyif aldıklarını, İslami Eğitim öğrenimlerine olumlu bir değişiklik kattığını ve memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir.

Makaiau & Tanaka (2018), “*Çocuklar için Felsefe: Japonya ve ABD’de Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Müzakereci Bir Pedagoji*” adlı çalışmada Japonya ve ABD’de görev yapan sosyal bilgiler öğretmen eğitimcisi ve araştırmacısı tarafından, çocuklar için felsefe Hawai’i yaklaşımının sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi üzerindeki etkisi ve müzakereci bir demokrasiyi teşvik etmede Çocuklar için Felsefe Hawai’i yaklaşımının rolü nedir ve sosyal bilgiler eğitimcilerinin küresel vatandaşlık eğitimi yeniden tasarlamalarına yardımcı olabilir mi? onu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar Japonya ve ABD’deki ortaokul sosyal bilgiler öğretmeni ve onların öğrencileridir. Her iki ülkeden toplamda 46 öğrenci katılmıştır. Nitel yöntemle yürütülen çalışmada oturumlar sırasında video kaydı alınmış daha sonra transkript edilmiştir. Verilerin analizinde üç ana tema ortaya çıkmıştır: “*Sorgulama durumu, sorgulama konuları ve sorgulamanın doğası*”. Bu doğrultuda bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda, araştırmacılar iki ülkede müzakereci pedagojiye P4C Hawai’i yaklaşımının 21. yüzyıl küresel vatandaşlık eğitimi için uygun olduğunu tespit etmişlerdir. Bundan sonraki süreçte ise öğrencilerin P4C Hawai’inin geliştirdiği küresel demokratik yeterliliklerini benimsemeleri ve kendi kültürlerinin kültürel varlıklarına bağlı kalmalarını sağlamak olduğu yönünde belirtmişlerdir. Ayrıca ABD ve Japonya’da çocuklar için felsefenin uygulanmasında ülkelerin kültürüne göre farklılık olduğu de tespit edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın model ve deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel uygulama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik analizi, araştırmacının rolü ve araştırma etiği ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

7. sınıf sosyal bilgiler dersinde ÇİF programının uygulanmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, vatandaşlık algılarına ve akademik başarılarına etkisini belirlemek ve öğrencilerin bu süreci nasıl deneyimlediklerini ve bu deneyime ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanan araştırmada nicel ve nitel verilere gereksinim duyulmasından dolayı karma yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmacılar, araştırmalarında belirlenmiş soruları yanıtlamak için hem nicel hem de nitel verileri toplayıp, analiz ederek karşılaştırmak veya birleştirmek için karma yöntem araştırma modelini tercih eder (Hesse-Biber, 2010; Tashakori & Teddlie, 2003). Karma yöntem araştırmasının hem nicel hem de nitel araştırmanın zayıf yönlerini ortadan kaldıran güçlü tarafları vardır. Karma yöntem araştırması, araştırmacılara nicel araştırma veya nitel araştırmanın veri toplama araçlarıyla, mevcut tüm veri toplama araçlarını kullanma imkânı sağlar; eşzamanlı, sıralı veya çok aşamalı olarak üç farklı zamanlama sürecinde veriler toplanır, böylelikle araştırmaya sınırlama gelmez (Creswell&Plano-Clark,2011). Karma yöntem araştırmasının “yakınsak, açıklayıcı sıralı ve keşfedici sıralı” olmak üzere üç temel tasarımı vardır. Karma yöntem araştırmalarında, en az bir temel tasarım (desen) veya birden fazla temel tasarım (deseni) kullanılır. Birden fazla temel tasarım kullanılması karmaşık/gelişmiş tasarımlardır (desenlerdir). Temel yaklaşımların nicel ve nitel verileri basitçe toplama, analiz etme ve birleştirme süreçleri gömülü olduğu

anlamına gelir (Creswell& Creswell, 2023). Karmaşık (gelişmiş, gömülü olarak da adlandırılmaktadır) desenler, “karma yöntem deneysel veya müdahale, karma yöntem örnek olay, karma yöntem katılımcı-sosyal adalet ve karma yöntem değerlendirme tasarımı/deseni” olmak üzere dört tasarımdan/desenden oluşur (Creswell& Creswell, 2023).

Bu araştırmanın amacı ve alt problemlerine cevap bulmak amacıyla karmaşık/gelişmiş/gömülü karma yöntem desenlerinden “karma yöntem deneysel/müdahale deseni” tercih edilmiştir. Karma yöntem deneysel (veya müdahale) deseni, hem nitel hem de nicel verilerin deneysel bir sürece gömüldüğü ve bu sürece dâhil edildiği karmaşık/gelişmiş bir desendir (Creswell, 2021; Creswell & Creswell, 2023). Aşağıdaki şekilde Deneysel/müdahale deseni göstermektedir.

Şekil 2.1: Deneysel/Müdahale Deseni



Kaynak: Creswell (2021, s.45).

Karma yöntemli deneysel/müdahale desen, araştırmacının hem nicel hem de nitel verilerini toplamasını, analizini ve bütünleştirmesini sağlayan, deneysel nicel bir araştırma desene yerleştirdiği karma yöntemli bir yaklaşımdır (Creswell& Plano Clark, 2018). Deneysel/müdahale deseni, ön-son test modeli olup, araştırmacılar deneysel sonuçlarını zenginleştirmek için deney öncesinde (keşfedici), sırasında (yakınsak) veya deney sonrasında (açıklayıcı ardışık) (deneyin 3 aşamasına veya herhangi bir aşamasına) bu desene ikincil bir bileşen olarak nitel verileri dâhil ederler. Araştırmacı, katılımcıların kişisel deneyimlerinin araştırmaya dâhil edilebilmesi için sürecin birçok noktasında bir deneye/ müdahaleye niteliksel veri toplamayı ekler. Böylece nitel veriler deneysel ön test ve son test nicel veri toplama işlemini destekleyici hale gelir. Deneysel desen,

araştırmacının katılımcıların deneyimlediği sürecin kontrolünü sağladığı, bir müdahale uyguladığı ve daha sonra bu müdahalenin sonucu etkileyip etkilemediğini test ettiği nicel bir araştırma desenidir. Araştırmacı bu programı/yöntemi, bir veya daha fazla gruba (deney grubu) uygular ve bunu başka bir gruba (kontrol grubu) uygulama yapmayarak değerlendirmesini yapar. Deney grubunun, uygulamayı deneyimlemesinden dolayı kontrol grubundan farklı olacağı (olumlu katkısı olacağı) düşünülür (Creswell, 2021; Creswell& Plano Clark, 2018; Creswell& Creswell, 2023).

Araştırma kapsamında Sosyal bilgiler dersinde ÇİF eğitimi programı ile yürütülmesi için, araştırmacı deneysel süreç sırasında nitel verileri ekleyerek yakınsak, deneysel süreç sonrasında nitel verileri ekleyerek açıklayıcı ardışık deseni kullanmış olup, gelişmiş desenlerden deneysel/müdahale deseninin gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Deneysel/müdahale deseninde nitel verilerin amacı, nicel verilerdeki yanıtlara güven sağlamak dışında, katılımcıları ve onların deneyimlerini deneysel sürece dâhil etmektir (Creswell &Guttermann, 2019).

Araştırmanın nicel verileri için deneysel süreç öncesinde ve sonrasında Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği X Düzeyi, vatandaşlık algısı ölçeği, akademik başarı testi uygulanmıştır. Deneysel süreç sırasında ses kayıtları, etkinlik kâğıtları, gözlem formu, öğrenci yansıtıcı günlüğü, araştırmacı günlüğü ile nitel veriler toplanmıştır. Deneysel süreç sonrasında ise nitel veri için öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Böylelikle araştırmanın problemi, alt problemleri ve amacına uygun olarak geniş kapsamlı veri seti elde edilmiştir. Deneysel/müdahale deseninde, iki veri seti ayrı ayrı analiz edilir ve farklı araştırma sorularına hitap eder. Nicel veriler müdahalenin/deneyin etkisinin olup olmadığını tespit ederken, nitel veriler ise katılımcıların müdahaleyi/deneyi nasıl deneyimlediklerini, görüşlerini değerlendirir (Creswell &Guttermann, 2019). Bu tez araştırması kapsamında da nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir, bulgular nicel ve nitel bulgular olarak ayrı ayrı sunulmuştur. Analizler sonunda sonuçlara dayanarak bütünleşik yorumlama, tartışma yapılır (Creswell & Plano Clark, 2018). Tartışma kısmında nitel ve nicel sonuçlar birlikte yorumlanıp tartışılmıştır.

Karma yöntem deneysel/müdahale deseniyle tasarlanan araştırmanın nicel aşamasında, sosyal bilgiler dersinde yürütülen ÇİF eğitim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, vatandaşlık algılarına ve akademik başarılarına etkisini

belirlemek amacıyla ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd. 2020). Yarı deneysel desenlerde, tüm dışsal değişkenlerin kontrol altına alınması mümkün değildir. Deneysel desen ile yarı deneysel arasındaki en önemli farklılık ise grupların yansız atamayla seçilememesidir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Sınıflar, okul yönetiminin belirlediği şekilde oluşturulduğu için, öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız olarak seçilmesi mümkün değildir (Özmen, 2019). Ancak deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların benzer özelliklere sahip olmalarına özen gösterilir. Deney ve kontrol grubunun hangisinin olacağı yansız bir seçim doğrultusunda yapılır (Karasar, 2020, s. 137). Araştırmanın nicel aşaması yarı deneysel deseninde, deney ve kontrol grubuna deneysel işlem öncesi ön test uygulanmış, deney grubuna araştırmacı tarafından ÇİF etkinlikleri Sosyal Bilgiler 7.sınıf ders programıyla bütünleştirilerek uygulanmış, kontrol grubuna ise mevcut sosyal bilgiler ders programı ders öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Deney grubunda deneysel işlem süresi bittikten sonra ise deney ve kontrol grubuna ön testte uygulanan aynı nicel ölçekler son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel aşamasında ise sosyal bilgiler dersinde yürütülen ÇİF eğitim programının öğrencilere nasıl yansıdığını, görüşlerinin ne olduğunu tespit etmek amacıyla bütüncül tek durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Bütüncül tek durum desenlerinde, tek durum üzerine; bir birey, bir okul, bir kurum, bir program vb. tek analiz birimi olur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Durum çalışması, güncel bir durumu derinlemesine ve gerçek dünya bağlamında, özellikle de durum ve bağlam arasındaki sınırların açıkça belirgin olmadığı durumlarda araştıran görgül bir yöntemdir (Yin, 2018, s.50). Duruma yönelik “*derinlemesine bir anlayış sunma*” iyi bir durum çalışmasının belirgin özelliğidir. Dolayısıyla araştırmacılar, doküman, görsel-işitsel materyaller, görüşme ve gözlem gibi çoklu veri toplama araçlarını kullanarak durumu derinlemesine anlamaya çalışır (Creswell, 2021). Bu araştırma kapsamında kullanılan nicel ölçeklerin sonuçlarını doğrulamak, açıklamak, araştırmayı genişletmek, araştırmanın temel problemini incelemek ve alt problemlerde yer alan ilgili nitel soruları cevaplamak amacıyla deneysel uygulama sırasında öğrenci ve araştırmacı günlükleri, ses kayıtları, etkinlik kâğıtları, gözlem formu ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmesi araştırmanın nitel veri kaynağını oluşturmaktadır. Uygulama sonrası için hazırlanan görüşme formu ise deney grubunda yer alan öğrencilerden 12 öğrenci ile

gerçekleştirilmiştir. Öğrenci yansıtıcı günlükleri, etkinlik kâğıtları ise deney grubunda yer alan katılımcıların tamamından toplanmıştır. Böylelikle araştırmanın nitel durum çalışması için ayrıntılı veri toplanması sağlanmıştır. Bu araştırmanın nitel aşamalarında “Çocuklar için Felsefe eğitimi programı” kapsamında Sosyal bilgiler dersi 7.sınıf 2.dönem öğrenme alanları ve kazanımlarına uygun geliştirilen etkinliklerin öğrenciler üzerindeki yansımalarını ve öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerini derinlemesine betimlemesi ve açıklaması bakımından durum çalışması işe koşulmuştur.

Araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, vatandaşlık algıları ve akademik başarıları oluştururken; bağımsız değişkenini ise deney grubu öğrencilerine uygulanan ÇİF eğitimi programına göre Sosyal Bilgiler dersi, kontrol grubu öğrencilerinin ise mevcut sosyal bilgiler programına göre “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık”, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanları oluşturmaktadır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Malatya ili Battalgazi ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunun gönüllü katılan 96 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenmeden evvel öncelikle Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu’ndan (EK-1) ve Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden (EK-2) araştırma izni alınmıştır.

Çalışma grubu okulunu belirlemek için, amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme belli ölçütlere, belli özelliklere sahip durumlar tercih edildiğinde kullanılır. Bu durumda, örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan ya da özellikleri taşıyan birimler örnekleme alınırlar (Büyüköztürk vd., 2020). Mevcut okullar içerisinde araştırma için seçilen ortaokul, öğrencilerin sosyo-demografik düzeyleri, sınıf mevcudunun genellikle 24 kişilik olması (bazı okullar 40-42 kişilik mevcutta), “Seçmeli Düşünme Eğitimi” dersi vermemeleri, sınıf sayısının çok olması (A’dan N harfine kadar şube vardır), akademik başarıları bakımından benzer olması ve okul idaresinin deneysel uygulamaya izin vermesi (uygulama bir dönemi kapsamakta) nedeniyle örneklem olarak seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken nicel ve nitel aşamaları için gruplar belirlenmiştir. Araştırma eğitim araştırması olmasından dolayı nicel aşamasında yarı deneysel desen tercih edilmesinden dolayı yansız atama olmamaktadır (araştırmanın modeli/deseni bölümünde açıklanmıştır). Ancak eşleştirme- denkleştirme işlemleri sonrasında yansız yapılmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklere sahip olması gerektiğinden (Karasar, 2020), 7. Sınıfların ilgili müdür yardımcısının verdiği bilgilere göre öğrencilerde denkleştirme işlemi yapılmıştır ve dört şube belirlenmiştir. Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmasına bağlı olarak öğrencilerin denkleştirme işlemi için belirlenen ölçütler ise şöyledir:

- 7.sınıf sınıf birinci dönem akademik başarı puanlarının yakın olması (idare etik açıdan uygun olmadığını belirterek not ortalamalarını vermemiştir),
- Seçmeli düşünme eğitimi dersi veya ÇİF eğitimi almamış olmaları,
- Mülteci öğrenci olmaması (dil- anlama sorunu yaşamamak için),
- Kız-erkek öğrenci sayısının yakın olması,
- Sosyo-demografik düzeylerinin yakın olması (ayrıca veri toplanmıştır),
- Dersin aynı öğretmen tarafından yürütülmesi olarak belirlenmiştir.

Belirlenen dört şubenin denkleştirilmiş, benzer özelliklere sahip olmasından dolayı kura aracılığıyla yansız olarak ikisi deney grubu (7/E-F), diğer ikisi kontrol grubu (7/G-H) olarak belirlenmiştir. Belirlenen dört şubedeki 96 öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 48 öğrenci, kontrol grubunda 48 öğrenci nicel veriler için, deneysel süreçte nitel veriler için 48 öğrenci, deney sonrası görüşmelerde gönüllü 12 öğrenci ise nitel veriler için yer almıştır.

Araştırmanın nitel aşamasında örnekleme deney grubunda yer alan bireyler oluşturur. Deney sonrası görüşmeler için ise deney grubunda yer alan katılımcılar arasından bireyler seçilir. Çünkü deneye/müdahaleye maruz kalan katılımcıların deneyim ve görüşlerini ortaya koymak amaçlanır (Creswell, 2021). Araştırmanın nitel aşamalarında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, herhangi bir araştırmada katılımcılar belirli özelliklere sahip olmasına göre araştırmaya seçilir (Büyüköztürk vd. 2018). Odak grup öğrencileri belirlenirken

kullanılan ölçütler ise gönüllü olma, derslere devamsızlık etmeme ve derse aktif katılım sağlamış olmasıdır.

Deney ve kontrol grubunun sosyo-demografik bilgileri tabloda verilmiştir:

Tablo 2.1: Deney ve Kontrol Grubu Bireylerin Sosyo-Demografik Bilgiler Tablosu

Değişkenler	Grup	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	23	%47,9	24	%50,0
	Erkek	25	%52,1	24	%50,0
Kendisini Çekingen Olarak Tanımlama	Evet	7	%14,6	6	%12,5
	Hayır	41	%85,4	42	%87,5
Kendisini Kendine Güvenen Olarak Tanımlama	Evet	33	%68,8	32	%66,7
	Hayır	15	%31,3	16	%33,3
Kendisini Eleştiriye Açık Olarak Tanımlama	Evet	20	%41,7	18	%37,5
	Hayır	28	%58,3	30	%62,5
Kendisini Öğrenmeyi Seven Olarak Tanımlama	Evet	31	%64,6	33	%68,8
	Hayır	17	%35,4	15	%31,3
Kendisini Soru Sormayı Seven Olarak Tanımlama	Evet	29	%60,4	29	%60,4
	Hayır	19	%39,6	19	%39,6
Kendisini Düşünmeyi Seven Olarak Tanımlama	Evet	34	%70,8	39	%81,3
	Hayır	14	%29,2	9	%18,8
Aileyi Demokratik Olarak Tanımlama	Evet	33	%68,8	33	%68,8
	Hayır	15	%31,3	15	%31,3
Aileyi Otoriter Olarak Tanımlama	Evet	6	%12,5	5	%10,4
	Hayır	42	%87,5	43	%89,6
Aileyi İlgisiz Olarak Tanımlama	Evet	-	-	-	-
	Hayır	48	%100,0	48	%100,0
Aileyi Koruyucu Olarak Tanımlama	Evet	37	%77,1	38	%79,2
	Hayır	11	%22,9	10	%20,8
Aileyi Aşırı Koruyucu Olarak Tanımlama	Evet	2	%4,2	3	%6,3
	Hayır	46	%95,8	45	%93,8

Tabloda yer alan bilgilere göre deney grubunda 23 kız, 25 erkek öğrenci, kontrol grubunda ise 24 kız ve 24 erkek öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere kendilerini tanımlamaları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında yüzdelik farklılığının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kendini tanımlamaları açısından, çekingen olarak tanımlama, kendine güvenen olarak tanımlama, eleştiriye açık olarak tanımlama, öğrenmeyi seven olarak tanımlama ifadeleri kişisel bilgi formunda kendilerine uygun olarak işaretlemeleri istenmiştir. Ailelerini tanımlamaları açısından, demokratik, otoriter, ilgisiz, koruyucu ve aşırı koruyucu olarak tanımlama ifadeleri kişisel bilgi formunda kendi bakış açılarından ailelerine uygun olarak işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ailelerini tanımlamaları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında yüzdelik

farklılığının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sosyo-demografik açıdan da deney ve kontrol grubu öğrencileri benzer yapıya sahip olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın karma yöntemle yapılmasından dolayı hem nicel hem nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının genel bilgileri aşağıda şekilde sunulmuştur.

Şekil 2.2: Araştırmanın Veri Toplama Araçları



2.3.1.Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla “Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Düzey X (CEDTD-X)”, “Vatandaşlık Algısı Ölçeği” ve Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” ve “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır.

2.3.1.1. Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi

Cornell Eleştirel Düşünme Testi, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Ennis, Millman & Tomko (1985) tarafından X ve Z düzeyi şeklinde iki farklı gruba göre hazırlanmıştır. Cornell testi ilk olarak 1971'de geliştirildi (Ennis & Millman, 1971), 1982'de revize edilerek 1985'te yeniden yayınlandı (Ennis vd. 1985) ve günümüzde beşinci baskı hali ile yayınlanmaktadır (Ennis vd., 2005). “Cornell Eleştirel Düşünme testinin X düzeyi” 4 - 14 yaş arası, Z düzeyi ise lise ve yetişkinler için hazırlanmıştır. Bu araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme

becerilerini ölçmek için “Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi” tercih edilmiştir. “Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi” dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar şöyledir: “Tümevarım”, “tümdengelim”, “gözlem yapma”, “varsayım kurma” ve “kaynağın güvenilirliğini sorgulama” dır. Tümevarım alt boyutuna yönelik 3-25 arası, 48 ve 50.sorulardır. Tümdengelim alt boyutuna 52-65 arası, 67-76 arası sorulardır. Gözlem Yapma ve Kaynağın Güvenirliğini Sorgulamak alt boyutunun soruları 27-50 arası sorulardır. Varsayım Kurma alt boyutunun soruları ise 67-76 arası sorulardır. Cornell X’de soru dağılımları ise şöyledir: 3-25 Birinci Bölüm (1 ve 2 örnek soru), 27-50 İkinci Bölüm (26 örnek soru), 52-65 Üçüncü Bölüm (51 örnek soru), 67-76 Dördüncü Bölüm (66 örnek soru). Toplam 76 soru olup 5 soru örnek çözümlü olduğu için 71 soru üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Cornell X’de test kitapçığı dört bölümden oluşur, bölümler şöyledir: I. Bölüm: Bir Gerçeğin, Bir Hipotezi Destekleyip Desteklemediğine Karar Vermek, II. Bölüm: Gözlem Raporlarının Güvenilirliğini Değerlendirmek, III. Bölüm: Ne Olduğuna Karar Vermek, IV. Bölüm: Bir Argümanda Neyin Varsayıldığına Karar Vermek. Her bölüm kendi hikâye bağlamında sorular içermektedir. Testin uygulaması için herhangi bir uzmanlık gerektirmemektedir. Testin uygulaması sırasında araştırmacı örnek soruları açıklayarak öğrencilerin soruları nasıl cevaplandırması gerektiğini örnek sorular üzerinden anlatmıştır.

CEDTD-X Türkiye’deki yasal izni PALİNDROM şirketinde olmasından dolayı PALİNDROM şirketi ile iletişime geçilmiş, yasal izin alınmış ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi BAP Birimi desteğiyle mali destek gerçekleştirilmiştir. Şirketle imzalanan anlaşma gereğince test kitapçıkları ve cevap anahtarları uygulama sonunda şirkete gönderilmiş, şirket tarafından cevaplandırma ve kısmi analizi Excel’e yüklenmiş şekilde araştırmacının e-mailine gönderilmiştir. PALİNDROM şirketinden alınan gerekli izinler ve örnek ölçek soruları EK-3’te verilmiştir.

CEDTD-X kullanım kılavuzunda yapılan önceki araştırmalarda güvenilirlik değerleri 0.67 ile 0.90 arasında olduğu belirtilmektedir. CEDTD-X kullanım kılavuzundaki açıklamaya göre diğer eleştirel düşünme becerilerini ölçen testlerle korelasyonları hesaplanmış ve ölçeğin boyut-tüm test korelasyon değerleri tümevarım alt boyutu için 0.71, tümdengelim alt boyutu için 0.84, gözlem yapma ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama alt boyutu için 0.69, ve varsayımların farkına varma alt boyutu için 0.55 olarak tespit edilmiştir. Madde ayırıcılığı için 4–8. sınıf düzeyine uygulanan 6

çalışmada 0.36 ile 0.64 arasında tespit edilmiştir (Ennis vd. 2005). Testin geçerliliği ölçüt geçerlik yöntemiyle incelenmiş, (Ennis vd. 2005).

CEDTD-X'in Türkçeye uyarlaması ve güvenirlik çalışmaları Akar (2007) ve Kurnaz (2007) yaptıkları doktora çalışmaları Akar (2007) Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını 0,71; Kurnaz (2007) ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını 0,58.5 olarak tespit etmiştir. Ayrıca Çam –Aktaş (2013) tarafından doktora tez çalışması için testin Türkçe uyarlaması sonundaki analizde de KR 0.78 olarak tespit etmiştir. Eleştirel düşünme çalışmalarında yaygın olarak kullanılan CEDTD-X, hem orijinal İngilizce testte hem de diğer ülke ve yurtiçi çalışmalarında yapılan çalışmalarda testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.2: Katılımcıların Eleştirel Düşünme Testi Normallik Varsayımı Analizi

Ölçek	N	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test Tümevarım	96	12,47	2,931	,041	,002	-,352
Son Test Tümevarım	96	14,02	3,146	,019	-,256	-,140
Ön Test Tümegelim	96	10,94	3,939	,012	,154	-,542
Son Test Tümegelim	96	12,55	4,434	,094*	,116	-,657
Ön Test Varsayım Kurma	96	4,20	1,727	,000	,364	,458
Son Test Varsayım Kurma	96	4,79	1,777	,000	,081	-,142
Ön Test Gözlem Yapma	96	10,14	2,793	,002	-,107	-,699
Son Test Gözlem Yapma	96	11,47	2,977	,001	-,030	-,480
Ön Test Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	96	10,14	2,793	,002	-,107	-,699
Son Test Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	96	11,47	2,977	,001	-,030	-,480
Ön Test Eleştirel Düşünme	96	32,94	7,201	,060*	-,233	-,454
Son Test Eleştirel Düşünme	96	37,16	8,443	,200*	-,121	-,678

* p <0,05

2.3.1.2. Vatandaşlık Algısı Ölçeği

Durualp, E. & Doğan, İ. (2017) tarafından geliştirilen “Vatandaşlık Algısı Ölçeği”, 38 madde ve 2 faktörden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışması için Çankırı il merkezinde altı ortaokulda öğrenim gören 672 sekizinci sınıf öğrencisi ile çalışma yürütülmüştür. Ölçek, “demokratik vatandaşlık” faktörü 31, “geleneksel vatandaşlık” faktörü 7 maddeden oluşmaktadır. Vatandaşlık Algısı Ölçeği’nin iç tutarlık katsayısı “geleneksel vatandaşlık” alt faktörü için 0.68, “demokratik vatandaşlık” alt faktörü için 0.87, ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısını 0.80 olarak tespit etmişlerdir. Ölçeğin

ortaokul kademeleri için uygulanabilir olduğunu tespit etmişlerdir. Ölçekteki maddeler “1- *Tamamen Katılıyorum*”, “2- *Katılıyorum*”, “3- *Katılmıyorum*”, “4- *Kesinlikle Katılmıyorum*” şeklinde Likert formatında 4’lü derecelendirilmiştir. Ölçeğin kullanımı için Enver Durualp ile mail aracılığıyla iletişime geçilmiş ve izin alınmıştır. Aşağıda bu araştırma için yapılan normallik ve güvenilirlik analizleri yer almaktadır.

Tablo 2.3: Katılımcıların Vatandaşlık Algısı Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenilirlik Analizi

Ölçek	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbac’s Alpha
Ön Test Demokratik Vatandaşlık	96	108,84	8,753	,032	-,350	-,698	,853
Son Test Demokratik Vatandaşlık	96	114,97	8,599	,000	-,956	-,032	,461
Ön Test Geleneksel Vatandaşlık	96	14,30	3,464	,002	,765	1,086	,756
Son Test Geleneksel Vatandaşlık	96	14,65	2,924	,000	,454	1,779	,893
Ön Test Vatandaşlık Algısı Ölçeği	96	123,15	8,852	,037	-,225	-,901	,237
Son Test Vatandaşlık Algısı Ölçeği	96	129,61	9,240	,000	-,949	-,196	,824

* p <0,05

Ölçeğin basıklık ve çarpıklık değerleri -2; +2 sınırını aşmadığından analizlerde parametrik test kullanılmasına karar verilmiştir (George, D., & Mallery, M. 2010). Ölçeklerin güvenilirlikleri yeterli düzeydedir. Cronbach Alpha katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise ölçeğin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2009; Kılıç, 2016). Ayrıca ölçeğin her bir sorusu için ayrı ayrı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinin uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik testi ve Bartlett Küresellik Testi kullanılmıştır (Field, 2013). KMO testi, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını değerlendirirken, Bartlett Küresellik Testi, değişkenler arasında faktör analizi yapmaya uygun bir korelasyon olup olmadığını test eder (Tabachnick & Fidell, 2013). Elde edilen sonuçlara göre, KMO değerleri 0,564 ile 0,824 arasında değişmekte olup, tüm analizlerde 0,5 eşiğinin üzerinde bulunmuştur. Kaiser (1974) tarafından önerilen bu eşik, örneklem yeterliliğinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bartlett Küresellik Testi sonuçları ise tüm analizlerde anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(703) = 1641,122$, $p < .001$; $\chi^2(703) = 1814,668$, $p < .001$; $\chi^2(435) = 1107,557$, $p < .001$; $\chi^2(435) = 1828,962$, $p < .001$; $\chi^2(435) = 1421,861$, $p < .001$) vb.

şeklinde analiz raporu devam etmektedir. Bu bulgular, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu desteklemektedir. Faktör analizleri sonucunda elde edilen açıklanan toplam varyans oranları ise oldukça yüksek bulunmuş ve %50 kriterinin üzerinde seyretmiştir (Hair vd. 2010). İlk sorudan başlayarak 38. soruya kadar açıklanan varyans oranları %71,05 - %66,99 arasında değişmektedir. Faktör analizleri sonucunda, tüm sorularda iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmış ve bu faktörler literatürle uyumlu olarak “demokratik vatandaşlık” ve “geleneksel vatandaşlık” olarak adlandırılmıştır (örneğin, Durualp & Doğan, 2017). Alınan ilgili izin maili ve ilgili ölçek EK- 4’te verilmiştir.

2.3.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi

Araştırmanın amacı çerçevesinde, öğrencilere deneysel uygulama öncesi ve sonrası sosyal bilgiler dersi akademik başarılarını belirlemek amacıyla 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarına ilişkin başarı testi geliştirilmiştir. Akademik başarı testini geliştirme sürecinden önce ilk olarak 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelenerek, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarındaki kazanımlar belirlenmiştir. Belirtilen öğrenme alanları, ilgili konu ve kazanımlar doğrultusunda Bloom taksonomisinin bilişsel alan öğrenme basamaklarından “anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme” basamaklarına uygun madde havuzu oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken yeni nesil olarak ifade edilen beceri temelli sorulardan oluşmasına dikkat edilmiştir. Ders başarı testinin soru madde havuzunun hazırlanmasında 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları, yayınevleri tarafından hazırlanmış soru bankaları, MEB tarafından hazırlanmış “Beceri Temelli Soru Bankası”ndan yararlanılmıştır. Kapsam geçerliğinin tespiti için uzman görüşüne başvurma, belirtke tablosu hazırlama, benzer içerikli kapsam geçerliği yüksek olan başka bir testle korelasyonunu hesaplama yöntemleri tercih edilir (Çetin, 2019, s.65). Oluşturulan havuzdan uygun soruların seçimi için, konu kapsamı, etkinliklerde yer alan kazanımlar doğrultusunda belirtke tablosu oluşturularak testin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır (EK-5). Belirtke tablosunun hazırlanmasındaki amaç kapsam geçerliliğinin tespit edilmesi içindir (Bloom vd. 1971). Hazırlanan sorular sosyal bilgiler alanında uzman iki öğretim üyesi, bir ölçme değerlendirme uzmanına, üç sosyal bilgiler öğretmenine ve bir Türkçe öğretmenine incelemesi yaptırılmış ve akademik başarı

testinin taslağı oluşturulmuştur. Geliştirilen testte yer alan sorular ortaokul 7. sınıf öğrenci seviyesine uygun olarak, dili okunabilir, anlaşılabilir ve seçeneklerin çeldirici olması göz önünde bulundurularak hazırlanmaya çalışılmıştır. Oluşturulan testin, bir Türkçe öğretmeni tarafından incelemesi yapılmış ve sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan akademik başarı testinin pilot uygulaması için 35 çoktan seçmeli soru oluşturulmuştur.

Madde analizi yapılırken madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği kullanılır (Çepni vd., 2009, s.240). Başarı testinde yer alan soruların madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin hesaplanması için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla test 2021-2022 eğitim öğretim yılında 8. sınıfta öğrenim gören toplam 300 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından öğrencilerin soruları cevaplama süresi, boş bırakılan soru olup olmadığı kontrolü sağlanmıştır. Herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadığı için tüm cevap anahtarları analize dâhil edilmiştir. Testte yer alan sorulara ilişkin madde güçlüğü, madde güçlüğü durumu ve ayırt edicilik indekslerine ait sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 2.4: Pilot Test Akademik Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Soru	Madde Güçlüğü (p)	Madde Güçlüğü Durumu	Madde Ayırtıcılığı (r)	Madde Ayırtıcılığı Durumu
1	0,15	Zor	0,39	Çok iyi madde
2	0,36	Orta Güçlük	0,36	İyi
3	0,08	Zor	0,10	Mutlaka çıkarılmalı
4	0,31	Orta Güçlük	0,43	Çok iyi madde
5	0,28	Zor	0,47	Çok iyi madde
6	0,30	Zor	0,51	Çok iyi madde
7	0,43	Orta Güçlük	0,47	Çok iyi madde
8	0,41	Orta Güçlük	0,11	Mutlaka çıkarılmalı
9	0,34	Orta Güçlük	0,43	Çok iyi madde
10	0,43	Orta Güçlük	0,43	Çok iyi madde
11	0,38	Orta Güçlük	0,47	Çok iyi madde
12	0,44	Orta Güçlük	0,47	Çok iyi madde
13	0,07	Zor	0,06	Mutlaka çıkarılmalı
14	0,16	Zor	0,33	İyi
15	0,39	Orta Güçlük	0,41	Çok iyi madde
16	0,35	Orta Güçlük	0,47	Çok iyi madde
17	0,42	Orta Güçlük	0,36	İyi
18	0,49	Orta Güçlük	0,39	Çok iyi madde
19	0,36	Orta Güçlük	0,43	Çok iyi madde
20	0,43	Orta Güçlük	0,43	Çok iyi madde
21	0,46	Orta Güçlük	0,39	Çok iyi madde
22	0,38	Orta Güçlük	0,05	Mutlaka çıkarılmalı
23	0,39	Orta Güçlük	0,36	İyi
24	0,38	Orta Güçlük	0,33	İyi
25	0,40	Orta Güçlük	0,36	İyi
26	0,39	Orta Güçlük	0,36	İyi
27	0,44	Orta Güçlük	0,51	Çok iyi madde
28	0,42	Orta Güçlük	0,47	Çok iyi madde
29	0,32	Orta Güçlük	0,42	Çok iyi madde
30	0,42	Orta Güçlük	0,51	Çok iyi madde
31	0,07	Zor	0,05	Mutlaka çıkarılmalı
32	0,40	Orta Güçlük	0,43	Çok iyi madde
33	0,42	Orta Güçlük	0,43	Çok iyi madde
34	0,44	Orta Güçlük	0,39	Çok iyi madde
35	0,34	Orta Güçlük	0,43	Çok iyi madde

Tabloda pilot testi Akademik Başarı Testi madde güçlük ve ayırt edici analiz sonuçları verilmiştir. (KR-20=0,764)

Madde güçlüğü testte yer alan maddelerin doğru cevaplanma oranını gösteren “-1.0 ile 1.0” arasında değer alan bir ölçüttür (Büyüköztürk vd, 2020, s. 128). Bir soruda madde güçlük indeksi değeri 0’a yaklaştıkça zorlaşır 1’e yaklaştıkça kolaylaşır (Erkuş,

2012, s. 152). Soruların madde güçlük indeksinin .50 civarında olması beklenir bunu yanı sıra testte zor veya kolay sorular da yer alır. Madde ayırt ediciliği, soruların ölçülen özelliğe yönelik olarak bilen ile bilmeyeni ne derece ayırt ettiğini ifade eder. Bir testteki maddelerin ayırt edicilik güçleri -1 ile +1 arasında değişmektedir ve .40'ün üzerinde olan maddeler “çok iyi madde”; .39 – .30 arasında olan maddeler “iyi madde”; .29 – .20 arasında olan maddeler “düzeltilecek geliştirilmeli”; .20'den küçük olan maddeler ise “ölçekten çıkarılmalı/mutlaka çıkarılmalı” veya “bütünüyle gözden geçirilmelidir” (Büyüköztürk vd, 2020, s. 128). Pilot çalışmanın sonundaki analizlerde 5 sorunun “mutlaka çıkarılmalı” kategorisinde yer alan soru maddeleri çıkarılmıştır. Çıkarılan ilgili soru maddeleri şunlardır: 3, 8, 13, 22, 31. Madde analizlerinin tamamlanmasından sonra testte yer alan maddelerin birbirleriyle olan tutarlılığını ve ölçme sonuçlarının güvenilirliğini belirlemek için KR-20 iç güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda başarı testine ait KR-20 iç güvenilirlik katsayısı 0,81 bulunmuştur. KR-20 ile hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ya da daha yüksek olması beklenir (Büyüköztürk vd. 2020). Dolayısıyla teste ait güvenilirlik katsayısının istatistiksel anlamda istenilen düzeyde olduğu, yapılan madde güçlük ve ayırt edicilik, iç güvenilirliği sonucunda testin uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir. Akademik başarı testinin madde analizlerinin yapılması sonucunda 30 madde ile teste son şekli verilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan 96 öğrenciye ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin testten alabilecekleri en yüksek puan 30'dur. Çalışma grubuna uygulanan testin son hali EK-6'da verilmiştir.

2.3.1.4. Demografik Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların demografik bilgilerini tespit etmek için araştırmanın amacına uygun olarak demografik verileri sağlayan bir form hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyeti, kendilerini tanımlamalarına yönelik olarak; çekingen, kendine güvenen, eleştiriye açık, öğrenmeyi seven, soru sormayı seven, düşünmeyi seven olarak tanımlayıp tanımlamadıkları ve aile yapısını tanımlamalarına yönelik olarak; demokratik, otoriter, ilgisiz, koruyucu, aşırı koruyucu olarak tanımlayıp tanımlamadıkları yönünde veriler elde edilmesi amaçlanmıştır (EK-7'de verilmiştir).

2.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel verileri toplamak için “Ses Kayıtları”, “Etkinlik Kâğıtları”, “Yansıtıcı Öğrenci Günlüğü”, “Araştırmacı Günlüğü” “Gözlem Formu” ve “Odak Grup Görüşme Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin genel bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.3.2.1. Ses Kayıtları

Araştırmanın deneysel sürecinde veri kaybı yaşamamak, etkinliklerde geçen diyalogları ve öğrencilerin duygu-düşüncelerini tam anlamıyla yansıtmak için etkinlikler süresince ve daha sonra yapılan odak grup görüşmesi sırasında ses kaydı alınmıştır. Video kaydı da alınması planlanmıştır ancak hem okul yönetimi hem de veliler kaygı yaşadıkları için izin vermemişlerdir. Ses kaydı akıllı telefonla alınmıştır. Ses kayıtlarının her biri 25-40 dakikalık süreyi kapsamaktadır. İki sınıfta uygulama gerçekleştiği için toplamda yaklaşık 3200 dakikalık ses kaydı vardır.

2.3.2.2. Etkinlik Kâğıtları

Araştırmanın amacı çerçevesinde, öncelikle ÇİF ile ilgili etkinlik kâğıtları hazırlanırken Direk (2019), Özdemir (2021) ve Akkocaoğlu-Çayır (2021)’ın kitaplarından fikir edinmek amaçlı yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan olan bu etkinliklerin geliştirilmesinde 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım, Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarının kazanımları kapsamında etkinlikler Çocuklar için Felsefe Programı’na uygun şekilde hazırlanmıştır. Etkinlik kâğıtları uzman görüşüne sunulmuştur (2 Öğretim Üyesi, 2 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 1 Felsefe öğretmeni ve 1 Türkçe Öğretmeni). Uzman görüşleri doğrultusunda etkinlik kâğıtlarında gerekli düzeltmeler yapılmış ve uygulama için son şeklini almıştır. Bazı etkinlik kâğıtları örnek olarak verilmiştir (EK- 8).

2.3.2.3. Yansıtıcı Öğrenci Günlüğü

Yansıtıcı öğrenci günlüğü, öğrencilerin ÇİF ile yürütülen sosyal bilgiler dersindeki deneyimlerini ve öz değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Yansıtıcı günlükler, öğrenenlerin bireysel öğrenme deneyimlerini tekrar düşünmelerini, süreçle ilgili tanımlamalarını ve sürece ilişkin durumları belirttikleri yansıtıcı ve analitik şekilde paylaşım yaptıkları dokümanlardır

(Bean, 2011). Üç öğretim üyesi ve bir ÇİF uzmanının görüşüne sunulan yansıtıcı günlük için belirtilen ifadeler uzmanlar tarafından (“uygun”) onaylanması sonucunda araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmacı her hafta etkinlik sonuna doğru öğrencilerin isimlerini yazmış oldukları defterleri dağıtmıştır. Öğrencilere verilen defterlerin ilk sayfasına “Sosyal Bilgiler Düşünce Defteri” şeklinde yazmaları istenmiştir. Yansıtıcı günlüklerin ders içerisinde etkinlik sonunda doldurulması sağlanmıştır. Ders bitiminde yazma süreci bittikten sonra araştırmacı bu defterleri her hafta toplamıştır. Araştırmaya yönelik öğrencilerden yanıt almak için yansıtıcı günlükte yapılandırılmış ifadeler araştırmacı tarafından öğrencilere her hafta belirterek, araştırmacının dağıtmış olduğu bireysel defterlerine yazmalarını istemiştir. Yansıtıcı günlükte “bugün etkilendiğim düşünce”, “bugün öğrendiğim düşünce”, “bugün sevdiğim soru”, “bugünkü tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım çünkü...” şeklinde 4 açık uçlu ifadeyi öğrencilerin günlüğe her etkinlik sonrasında etkinlikler kapsamında kendi deneyimlerine göre doldurmaları istenmiştir.

2.3.2.4. Araştırmacı Günlüğü (Alan Notları)

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma sürecindeki kaygılarını, yorumlarını, tutumlarını ve varsayımlarını yansıtır (McKernan, 1996). Araştırmacı bu bağlamda, araştırmadaki uygulama sürecine ilişkin tutumlarını, yorumlarını sunmak, araştırmaya ek veri sağlamak amacıyla günlük kullanmıştır. Araştırmacı, araştırma kapsamında bir defter kullanarak günlüğü tutmuştur. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen her etkinlik sonrasında günlük yazılmış olup uygulama süresinde toplam 25 sayfa yazıldığı tespit edilmiştir.

2.3.2.5. Gözlem Formu

Gözlem, bir araştırma ortamındaki insanları ve yerleri gözlemleyerek açık uçlu, birinci elden bilgi toplama süreci olarak tanımlanır. Üç önemli rolde gözlemci olarak araştırmaya dâhil olunmaktadır. Katılımcı gözlem, katılımcı olmayan gözlem ve gözlem rollerini değiştirmek (araştırmanın gidişatına göre katılımcı veya katılımcı olmayan gözlemci olmak) (Creswell& Guetterman, 2019). Katılımcı gözlemin temel amacı araştırma ortamını, katılımcılarını ve davranışlarını daha iyi anlamaktır (Glesne, 2016). Bir araştırma ortamında katılımcı gözlemci, araştırmacının bir durumun birçok yönünü

dikkatlice gözlemlemesi, sistematik olarak deneyimlemesi ve bilinçli bir şekilde ayrıntılı olarak kaydetmesi bakımından önemlidir (Glesne, 2016). Bu araştırma kapsamında, araştırmacı Sosyal bilgiler dersinde ÇİF etkinliklerini uygulamasını yaparken aynı zamanda katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Öğrencilerin isimlerini kısa zamanda öğrenmek amacıyla ilk haftalarda teneffüs zamanlarında sınıfta zaman zaman vakit geçirmiştir. Öğrencilere deneysel süreçte uygulama yaparken ses kayıtlarını da alarak gözlem formunu doldururken yararlanmıştır. Deneysel süreç araştırmacının kendisi tarafından yapılmış olması ve deneysel süreç 15 haftalık gibi uzun bir süreyi kapsadığı için öğrencileri tamamen tanımış ve onları daha iyi gözlemeleme fırsatı olmuştur. Gözlem türleri doğal (alan) ortam (yapılandırılmış veya yapılandırılmamış) ve yapay (laboratuvar) ortam (yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) olmak üzere iki temel türden oluşur ve biri tercih edilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırma kapsamında “yapılandırılmış doğal (alan) çalışma” tercih edilmiştir. Yapılandırılmış alan çalışmasında araştırmacı yapılandırılmış gözlem formu kullanır. Bu çalışmada, ÇİF Geliştirme Enstitüsü’nün “Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı”nda yer alan Gregory, (M. 2008) in önerdiği değerlendirme formu kapsamında gözlem formu kullanılmıştır (EK-9’da verilmiştir). Gözlem formu hazır gözlem formu kullanıldığı için çok fazla değişiklik yapılmamış, eklenen maddeler 3 öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Onaylanmayan veya değiştirilmesi önerilen maddeler uygun şekilde yeniden düzenlenmiş ve uygulama için son şekli verilmiştir.

2.3.2.6. Odak Grup Görüşmesi

Araştırmanın deneysel işlem ve son testlerin uygulanmasının sonrasında, ÇİF programı ile yürütülen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerini tespit etmek amacıyla odak grup görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemli araştırma desenlerinde odak grup görüşmesi daha uygundur (Cyr, 2017). Bu çalışmada karma yöntemle planlandığı için odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Görüşme tekniği, görüşmeye katılan kişilerin o konuda “deneyimlerini, düşüncelerini, tutumlarını, niyetlerini, yorumlarını, zihinsel algılarını ve tepkilerini” vb. gözlenemeyenleri tespit etmek amacıyla kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.130). Odak grup görüşmesi, belirli bir konu hakkında, benzer geçmiş deneyimlere sahip, 6 ile 10 kişi arasında sayıdan oluşan küçük grup ile 1-2 saat süren bir görüşmedir (Patton, 2018, s.385). Creswell (2017)’e göre kişi sayısı 4 ile 6 kişi arasında değişir. Odak

grupları özellikle tutum ve deneyimleri anlamak için uygun bir görüşme tekniğidir (Kitzinger, 1995). Odak grupta veriler açık uçlu sorularla toplanır. Odak grup görüşmesi, bireysel görüşmeye göre daha doğal ortam sunar. Katılımcılar sınıf ortamında ya da normal hayatta olduğu gibi başkalarından etkilenir ve başkalarını etkiler (Krueger & Casey, 2015). Görüşülen kişilerin fikir birliği ve fikir ayrılığının gözlemlene imkânı, araştırmacıya önemli avantaj sağlar (Morgan, 1996, s.139). Ayrıca katılımcıların deneysel süreçte sınıfta birbirlerini etkilemeleri ve birbirlerinden etkilenmeleri beklenmesi nedeniyle odak grup görüşmesinin tercih edilme sebepleri arasındadır. Creswell (2017, s. 282), zaman kısıtlaması olması durumlarında bu yöntemin tercih edilebileceğini ifade eder. Araştırmada görüşme zamanı haziran ayında planlandığı için öğrencilerin okula gelmeme durumları ve okulun kapanmasına az kalmasından dolayı zaman kısıtlaması yaşanmıştır. Bundan dolayı da bu görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu araştırma kapsamında görüşme için yedi adet açık uçlu soru iki adet sonda soru ile birlikte toplam 9 soru hazırlanmıştır. Görüşme sorularının anlaşılır olması ve uygulanabilirliği açısından danışman, sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı, Türkçe eğitimi alan uzmanı ve ölçme değerlendirme alan uzmanı görüşüne başvurulmuş, uzmanların dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli hazırlanmıştır. Odak grup görüşme soruları EK- 10'da verilmiştir.

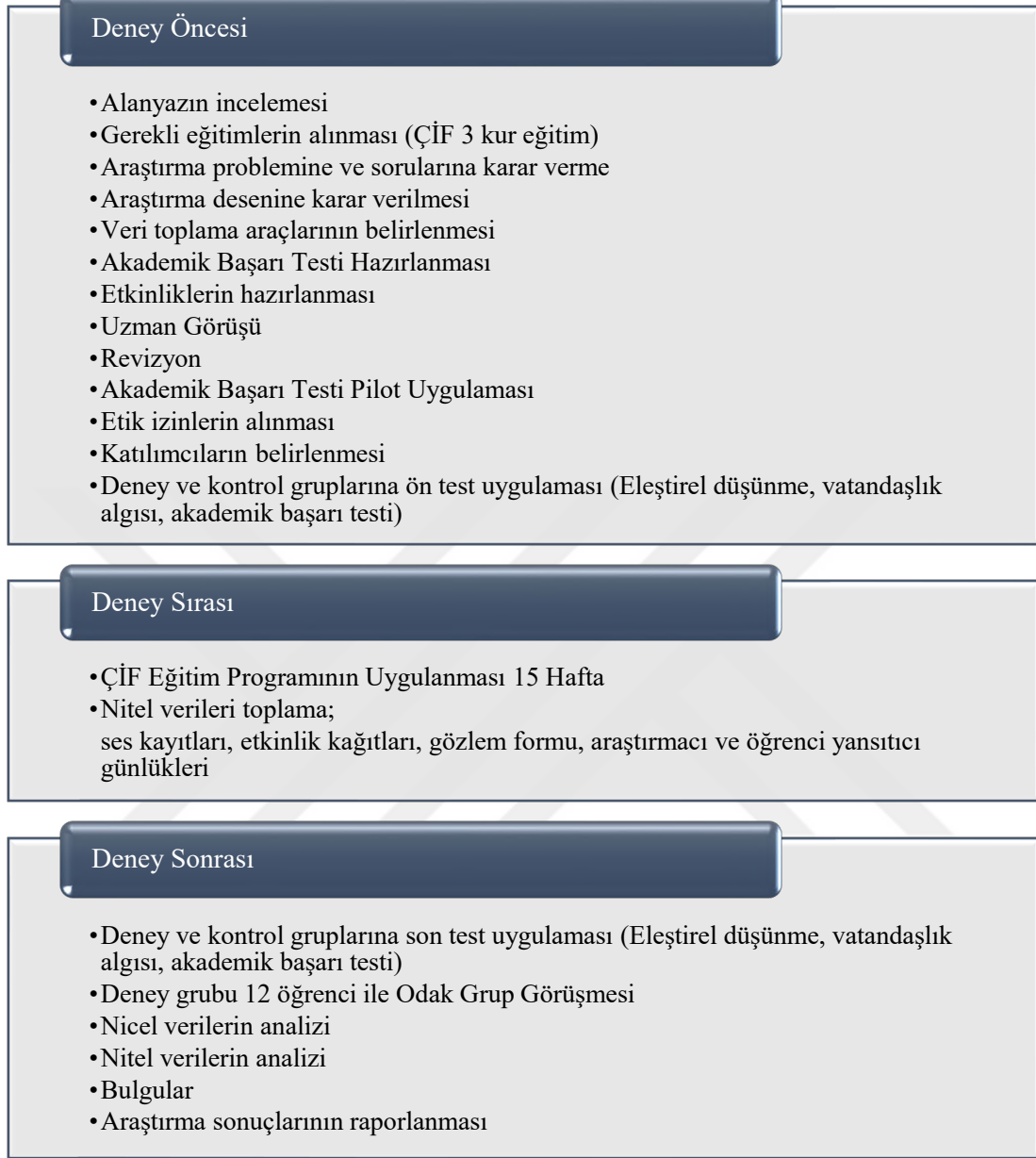
Deney grubunda yer alan öğrenciler arasından gönüllü 6 kız 6 erkek öğrenciden oluşan toplam 12 öğrenci ile rehber öğretmen odasında iki ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Her bir grupta 6 öğrenci (birinci grupta 2 kız 4 erkek öğrenci, ikinci grupta 4 kız 2 erkek öğrenci) ile 65 dakikalık sürede görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğrenciler çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve görüşmeler katılımcıların izniyle ses kaydına alınmıştır. Araştırmacı tarafından ses kayıtları yazıya dökülerek transkripsiyonu yapılmıştır.

2.4. Araştırmanın Süreci

2021-2022 eğitim-öğretim yılı 2.döneminde gerçekleşen araştırma süreci, ön test-son testler ve deneysel/ müdahale uygulama süreci ile toplam 17 haftada tamamlanmıştır. Deney grubuna 15 hafta süren deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın akış süreci aşağıda şekilde gösterilmiştir.

Şekil 2.3: Araştırmanın Akış Süreci



2.4.1. Uygulama Süreci

Araştırmacı 2020 Kasım- 2021 Mart ayları arasında 3 kurluk “Çocuklar için Felsefe Eğitimi” olarak uygulama için gerekli yetkinlikleri elde etmiştir. Bu konuda detaylı bilgi “araştırmacının kimliği ve rolü” bölümünde yer almaktadır.

Etkinlikler hazırlanırken “Çocuklar için Felsefe Eğitimi” ve 2018 MEB Sosyal bilgiler programı 7. Sınıf 2. Dönem “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanları kazanımlarının entegrasyonu yapılarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken

kazanımların felsefi açıdan sorgulanma değeri ve kazanımlarda yer alan kavram, beceri ve değerler dikkate alınmıştır. Ancak konuya uygun ve soruşturma kapsamında yeni kavram eklemesi de dâhil edilmiştir. Örneğin Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı “SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.” 1. Kazanımı için toprak kavramı “yararlılık ve sahiplik” açısından ele alınarak sorgulama yapılmıştır.

Etkinlikler hazırlanırken “Çocuklar için Felsefe Eğitimi” için uzun araştırmaları sonucunda araştırmacı sosyal bilgiler kazanımları doğrultusunda felsefi soruşturma açısından uygun olduğunu düşündüğü kaynakları uyaran olarak kullanmıştır. Uyaranlar seçilirken P4C (ÇİF) eğitimi almış ÇİF ile ilgili doktora çalışması yapan uzmana ve ayrıca bir felsefe öğretmenine sorulmuş daha sonra üniversitede uzman öğretim üyesinin onayıyla ilgili uyaranların kullanılmasına karar verilerek etkinlikler hazırlanmış ayrıca ders sonunda kullanmak üzere etkinlik kâğıtları hazırlanmıştır. Sorular oluşturulurken soruların çoğunluğu araştırmacı tarafından hazırlanmış, tıkanıp noktalarında Oscar Breniefer’in felsefe serisi kitapları, (www.p4c.com) ve (www.p4chawaii.org) etkinliklerinde yer alan sorulardan bazılarını kullanmıştır. Ayrıca hazır etkinlik olarak IAPC’nin “demokrasi ve P4C” etkinlikleri içerisinde bir tanesinden yararlanmıştır ancak soruların hepsini kullanmamıştır. Aynı etkinliğe ek olarak Peter Worley *Felsefe Makinesi* adlı kitabından “Cumhuriyet Adası” adlı hikâyesi etkinliğini de kullanmış ancak kendi oluşturduğu soruları da eklemiştir. Etkinliklerde kullanılan uyaranların bazıları daha önce ÇİF çalışmalarında kullanılmamış etkinlikler olup bu anlamda özgünlük de taşımaktadır.

Etkinlik haftalarında kullanılan uyaranlar aşağıda şekilde verilmiştir.

- 1. Hafta- Mavisel Yener- Sonsuzluk Kütüphanesi
- 2. Hafta- Kobi Yamada- Bir Fikirle Ne Yaparsın?
- 3. Hafta- Tarık Uslu- Bilim Öyküleri 1
- 4. Hafta- Âşık Veysel- Kara Toprak türküsü
- 5. Hafta- Alphonse Daudet’in Değirmenimden Mektuplar ve Şubadap Müzik- Emek demek ne demek? Şarkısı
- 6. Hafta- Lita Judge -*Bin Ayak İzi*
- 7. Hafta- Platon - Devlet “Gyges’in Yüzüğü” adlı hikâye

- 8. Hafta Alice harikalar Diyarında çizgi film (3’ ile 9’ arası) ve Kobi Yamada – Belki
- 9. Hafta- IAPC’nin demokrasi ve p4c çalışmasının bir bölümü ve Peter Worley *Felsefe Makinesi* adlı kitabından “Cumhuriyet Adası” adlı hikâyesi
- 10. Hafta- Bilge Kağan'ın sözü ve devletin sosyal yardımla ilgili görselleri
- 11. Hafta- Çalışan çocuk görselleri
- 12. Hafta- Atatürk’ün “Yurtta Sulh, Dünya’da Sulh” sözü, Canetti, Sokrates, Bertrand Russel sözleri, Yusuf/ Catstevens ‘in “*Barış Treni*” adlı kitabı
- 13. Hafta- Tarık Uslu’nun Bilim Öyküleri 1 adlı kitabından *Ota Benga* adlı hikâye
- 14. Hafta- Karton Kutu animasyon Film (1.etkinliği, göç)
- 14.Hafta- <https://www.trthaber.com/haber/dunya/haiti-halki-camur-yyerek-hayatta-kalmaya-calisiyor-407607.html,haber>. (açlık)
- 15. Hafta- Şubadap Müzik "Gökyüzü kimin" adlı şarkısı ve iklim değişikliği ile ilgili görseller (iklim değişikliği)
- 15. Hafta- Mavisel Yener Sonsuzluk Kütüphanesi

Aşağıda yapılan etkinliklere ilişkin (öğrenme alanı, kazanım, sorgulanan konu, etkinlik tarihi) ilgili tablo verilmiştir:

Tablo 2.5: Etkinlik Takvimi

Öğrenme Alanı	Hafta	Kazanım	Sorgulanan Konu	Etkinlik Tarihi
Bilim, Teknoloji ve Toplum	1.Hafta	SB.7.4.1. “Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.”	Bilgi	07.02.2022 08.02.2022
	2.Hafta	SB.7.4.2. “Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.” SB.7.4.3. “XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.”	Keşif, İcat, Fikir	14.02.2022 15.02.2022
	3.Hafta	SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.	Özgür Düşünce	21.02.2022 22.02.2022
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	4.Hafta	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.	Yararlılık/ Sahiplik	28.02.2022 01.03.2022
	5.Hafta	SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir. SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.	Emek, Teknoloji ve Değişim	07.03.2022 08.03.2022
	6.Hafta	SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.	Yardımlaşma/ Dayanışma	14.03.2022 15.03.2022
	7.Hafta	SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.	Doğru davranış, dürüstlük, ahlaklı olmak	21.03.2022 22.03.2022
	8.Hafta	SB.7.5.5. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.	Kimlik, yetenek, meslek	28.03.2022 29.03.2022
Etkin Vatandaşlık	9.Hafta	SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar. SB.7.6.2. Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.	Demokrasi, adil, eşit	04.04.2022 05.04.2022
	10.Hafta	SB.7.6.3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.	Devlet-birey sorumluluğu	11.04.2022 12.04.2022
	11.Hafta	SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder	Çocuk hakları, insan hakları	18.04.2022 19.04.2022

Tablo 2.5: Etkinlik Takvimi (Devamı)

Küresel Bağlantılar	12. Hafta	SB.7.7.1. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.	Barış, savaş, küresel vatandaş	25.04.2022 26.04.2022
		SB.7.7.2. Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanır.		
	13. Hafta	SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular	Ön Yargı, kalıp yargı, ayrımcılık, saygı	02.05.2022 03.05.2022
	14. Hafta (1)	SB.7.7.4. "Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir."	Göç	09.05.2022 10.05.2022
	14. Hafta (2)	Aynı kazanım	Açlık	09.05.2022 10.05.2022
Bilim, Teknoloji ve Toplum	15 Hafta	Aynı kazanım	İklim Değişikliği	16.05.2022 17.05.2022
	15. Hafta (Tekrar etkinliği)	SB.7.4.1. "Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler."	Bilgi (tekrar etkinliği)	16.05.2022 17.05.2022

Ön testler 1.dönemin son haftasında 14-17-18 Ocak 2022 tarihlerinde uygulanmıştır. Son testler ise 23-24-25 Mayıs 2022 tarihlerinde uygulanmıştır. 27 Mayıs 2022 tarihinde odak grup görüşmesi yapılarak araştırma süreci tamamlanmıştır.

Bazı kazanımların ortak kavram içermesi nedeniyle iki kazanımın birleştirildiği etkinlikler de olmuştur. Bilim Teknoloji ve Toplum 2.ve 3. Kazanımı (keşif, icat ve fikir), Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı 2. ve 6. Kazanımı (emek, teknoloji, değişim), Etkin Vatandaşlık 1. ve 2. Kazanım (demokrasi, adil ve eşit), Küresel Bağlantılar 1. ve 2. Kazanım (barış, savaş, küresel vatandaş) birleştirilen kazanımlardır. Ancak Küresel Bağlantılar 4. Kazanımında ise MEB'in tavsiye ettiği ve ders kitabında yer alan "göç, açlık ve iklim değişikliği" konularına yönelik 3 ayrı etkinlik hazırlanmıştır.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı 2. ve 6. Kazanıma yönelik iki uyaran kullanılmıştır birbiri ile bağlantılı olması nedeniyle bir etkinlik olarak ele alınmıştır. Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı 5. Kazanımına yönelik ise iki ayrı etkinlik yapılmış ancak iki etkinlik birbiri ile bağlantılı olması nedeniyle bir etkinlik kapsamında ele alınmıştır (felsefi soru, etkinlik kâğıdı, günlükler). Meslek seçimi için öncelikle kendimizi tanımamız ("Ben kimim?") ve yeteneklerimizi bilmemiz gerekir bundan dolayı 2 uyaran planlanmış ve uygulanmıştır. Öncelikle "ben kimim?" bağlamında uyaran ile sorgulama ve daha sonra mesleğe yönelik uygun olduğu düşünülen uyaran ile sorgulama yapılmıştır. Etkin Vatandaşlık 1. ve 2. Kazanıma yönelik demokrasi ile ilgili 2 uyaran kullanılmış ve bir etkinlik olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın deney grubunda yürütülmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler haftada 3 ders saatinde yapılmış, 14. ve 15. Hafta etkinlikleri 2 ders saatinde yapılmıştır. Kontrol grubunda sınıfın sosyal bilgiler öğretmeni mevcut sosyal bilgiler programına göre yürütmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma karma yöntemle planlandığı için nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından verilerin toplanması ve analizi gerçekleştirilmiş, gerekli noktalarda uzman desteğine başvurulmuştur. Araştırma sorularının cevaplanması amacıyla soruların hangi veri toplama araçları kullanılarak hangi analiz yöntemleri ile analiz edildiği şekilde sunulmuştur.



Şekil 2.4: Araştırma Soruları, Veri Toplama Aracı ve Veri Analizi

Sosyal Bilgiler dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının uygulanmasının 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili bir program mıdır?

- Ön Test- Deney-Kontrol Grubu- T Testi
- Ön-Son Test Deney Grubu-T Testi
- Ön-Son Kontrol Grubu-T-Test/Wilcoxon Analizi
- Son Test- Deney-Kontrol Grubu- T-Testi
- Veri Toplama Aracı Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi Testi X Düzeyi**

Sosyal Bilgiler dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının uygulanmasının 7.sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algılarının gelişmesinde etkili bir program mıdır?

- Ön Test- Deney-Kontrol Grubu- T Testi
- Ön-Son Test Deney Grubu-T Testi
- Ön-Son Kontrol Grubu-T-Test/Wilcoxon Analizi
- Son Test- Deney-Kontrol Grubu- T-Testi
- **Veri Toplama Aracı Vatandaşlık algısı ölçeği**

Sosyal Bilgiler dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının uygulanmasının 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının gelişmesinde etkili bir program mıdır?

- Ön Test- Deney-Kontrol Grubu- T Testi
- Ön-Son Test Deney Grubu-T Testi
- Ön-Son Kontrol Grubu-T-Test/Wilcoxon Analizi
- Son Test- Deney-Kontrol Grubu- T-Testi
- **Veri Toplama Aracı Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi**

Sosyal Bilgiler dersinde Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programının uygulanması öğrencilere nasıl yansımıştır?

- Tematik Analiz (Tümdengelim ve Tümevarım Analiz) ve Tümdengelim İçerik Analizi
- Veri Toplama Aracı; Ses Kayıtları, Gözlem Formu, Araştırmacı ve Öğrenci Yansıtıcı Günlüğü, Etkinlik Kağıtları**

Katılım sağlayan öğrencilerin Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programının etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

- Tematik Analiz (Tümevarım Analiz)
- Veri Toplama Aracı; Odak Grup Görüşmesi ve Araştırmacı Günlüğü**

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel (istatistiksel) veri analizi; ilgilenilen olgunun basitçe tanımlanmasını veya gruplar arasında veya gruplar içinde önemli farklılıkların ortaya çıkmasını sağlayan tekniklerin kullanılmasıyla yapılan sayısal verilerin analizidir (Tashakkori & Teddlie, 2009, s.12). Bu araştırmanın nicel verilerinin analizinde, katılımcıların (deney-kontrol grubu öğrencilerinin) demografik bilgi formuna, Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyine (CEDTX), Vatandaşlık Algısı ölçeğine, Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı testine vermiş oldukları cevaplar oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS-27 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde, örneklemin normallik varsayımı analizine Kolmogorov-Smirnov ve basıklık çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Böylelikle analizde parametrik veya non- parametrik analizler kullanılıp kullanılmayacağına karar verilmiştir. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için 2 gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem t-testi uygulanır, parametrik testler için yeterli gözlem sayısı olmadığında ise non-parametrik Mann Whitney-U analizi uygulanır. Bağımlı değişkenlerin ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için bağımlı örneklem t-testi ve bağımlı örneklem “non-parametrik Wilcoxon analizi” uygulanır. Ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri -2; +2 sınırını aşmadığında analizlerde parametrik testler kullanılır (George & Mallery, 2010). Ölçeklerin güvenilirlikleri yeterli düzeyde tespit edilmiştir. Cronbach Alpha katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise ölçeğin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2009; Kılıç, 2016). Analizler alfa=0,05 seviyesinde uygulanmıştır. Parametrik testler için t-testi uygulanmış, kontrol grubunda bağımlı değişkenlerdeki ortalamalardaki farklılıkları tespit etmek için bağımlı örneklem “non-parametrik Wilcoxon Analizi” uygulanmıştır. Sosyo demografik soruların analizinde frekans ve yüzdelik tablosu oluşturulmuştur. Ayrıca Sosyal Bilgiler Dersi akademik başarı testi için pilot çalışma sonucu madde analizleri yapılarak ön-son testlerinin uygulamasına hazır hale getirilmiştir. Akademik başarı testinin madde analizleri bilgisi veri toplama araçları ilgili başlık altında ayrıntılı açıklama ve tablosu verilmiştir.

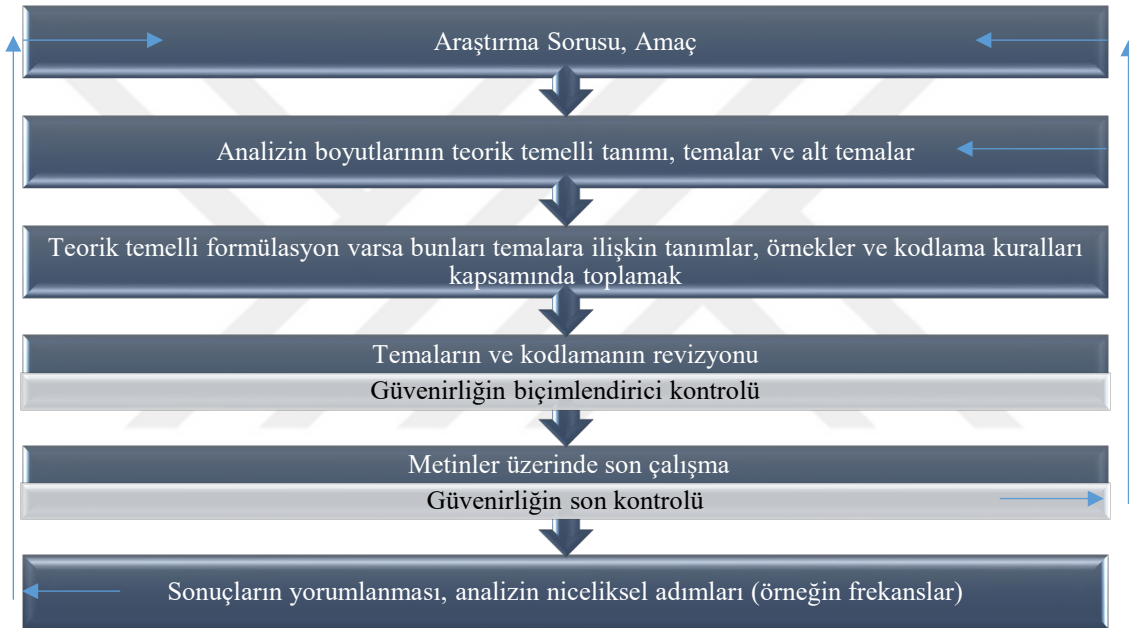
2.5.2.Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, “verilerle çalışma, onları organize etme, yönetilebilir birimlere ayırma, kodlama, sentezleme ve örüntüler arama”yı (Bogdan & Biklen, 2007, s. 159) kapsayan zor ve karmaşık bir süreçtir. Nitel veri analizinde araştırmacılar, analitik süreçler aracılığıyla, birçok veriyi anlaşılır ve anlayışlı analizlere dönüştürmeye çalışır (Liamputtong, 2009). Nitel araştırmacılar verilerini anlamlandırmak için tematik analiz, söylem analizi, göstergebilimsel analiz (Liamputtong, 2009), içerik (tümevarım ve tümdengelim içerik analizi) analizi gibi farklı analiz türlerini kullanırlar (Mayring, 2005).

Bu tez araştırması kapsamında nitel veri toplama aracının çoklu olmasından dolayı ve ilgili araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla hem tematik analiz hem de içerik analiz tercih edilmiştir. Alt problem sorularından 4. Sorunun analizi için tümdengelimli-tümevarımsal tematik analiz ve tümdengelimli içerik analizi tercih edilmiştir. 5. Sorunun analizi için tümevarımsal tematik analiz tercih edilmiştir. Tümdengelimli tematik analizde veriler, araştırmada etkisi incelenen ÇİF teorik çerçevesine uygun temalar ve örüntülerle ele alınırken, tümevarımsal analizde ise verilerdeki kategorilerin, yeni örüntülerin, temaların keşfedilmesi amaçlanmıştır (Patton, 2014). Böylelikle teorik çerçeve ile verileri sınıflandırmak kolaylaşır ayrıca verilerde eksiklik yaşanmaması için yeni kodlar, temalar var mı araştırılır. Araştırmacı, tümdengelimli tematik analiz sürecinde, elde edilen veri setinin bazı yönlerine daha çok odaklanırken, tümevarımsal analizde ise tüm veri setinin derinlemesine ve zengin bir anlayışa odaklanır (Braun & Clarke, 2006). “Tema” kavramı, hem içeriği hem de anlamı tanımlayan verilerden türetilen bütünleştirici, ilişkisel bir ifadeyi tanımlamak için kullanılır (Bazeley, 2013, s.190). Tematik analiz (tema ve kodların araştırılması) antropoloji, eğitim ve diğer alanlarda nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılır. Tematik analizin önemli bir tarafı, verileri kodlara göre kategorilere ayırmaktır. Kodlanmış veri kümeleri daha sonra çeşitli şekillerde analiz edilir (Glesne, 2016, s.184). Braun & Clarke (2006, s.6) tematik analizi “veri içindeki örüntüleri (temaları) tanımlamaya, analiz etmeye ve raporlamaya yönelik bir yöntem” olarak tanımlar. Tematik analizin en belirgin ve kullanışlı özelliklerinden biri esnek bir yapıya sahip olmasıdır. Tematik analizin amacı, olgulara ilişkin daha zengin, ayrıntılı bir anlayışa ve bu olguları etkileyen süreçleri anlayarak ulaşmayı sağlamaktır (Glesne, 2016, s.189; Braun & Clarke, 2006).

“İçerik analizi yazılı verilerin -verilerin ana içeriğinin ve mesajlarının- özetlenmesi ve raporlanması” sürecinden oluşur (Cohen vd., 2007). İçerik analizi, metinlerin, dokümanların içerisinde yer alan “tekrar eden kelimeler veya temalar açısından taranması” için kullanılır (Patton, 2014, s.453). Mayring (2000, s. 3), içerik analizinin tümdengelim ve tümevarım olarak ele alınabileceğini söyler. Tümdengelim içerik analizi, analiz önceden formüle edilmiş, alan yazın kapsamında çalışır ve bunları metinle bağlantılı hale getirir (Mayring 2000, s.5). Aşağıda Mayring (2000, s.5)’in verdiği şekil sunulmuştur:

Şekil 2.5: Tümdengelimli İçerik Analizi Tema Uygulamasının Adım Modeli



Kaynak: Mayring (2000, s. 5).

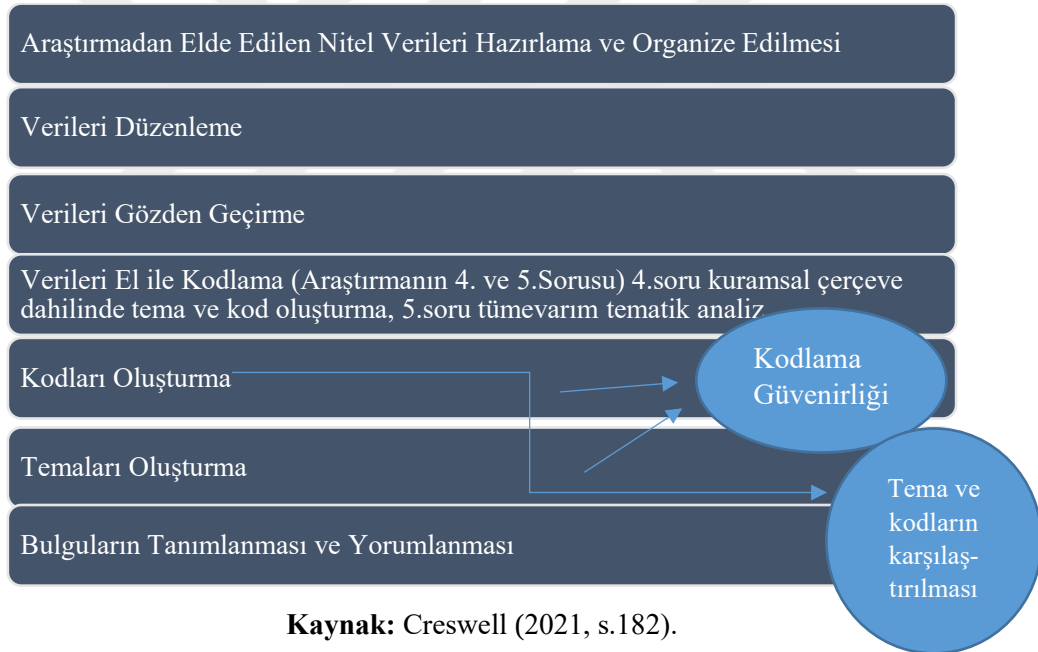
Şekilde görüldüğü üzere tümdengelimli içerik analizinde, araştırma sorularının ve amacın belirlenmesi aşamasından bulguların yorumlanması aşamasına kadar geçen süreç aşama aşama gösterilmektedir.

Bu tez araştırması kapsamında 4. Araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla, belirlenen kodların tekrarı ve öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi ve oluşturulan grafiklerde kullanmak amacıyla, tümdengelim ve tümevarım tematik analize ek olarak tümdengelim içerik analizi tercih edilmiştir. Tümdengelim içerik analizinde kodlama “büyüklük kodlama” ve “betimsel kodlama” yapılmıştır. “Büyüklük Kodlama” bir fenomenin yoğunluğunu, frekansını, yönünü, varlığını, yokluğunu veya değerlendirilen içeriği niceleştirmenin veya nitelleştirmenin bir yoludur (Tashakkori & Tedllie, 1998; akt:

Saldana, 2019, s.90). Betimsel kodlama, çeşitli zamanlarda toplanan verilerin matrislerde gösterimini sağlayarak katılımcıların süreç içerisindeki değişimini değerlendirmek amacıyla kullanılır (Saldana, 2019, s.102). Tematik analizle bulunan kodlar tekrar veriler gözden geçirilerek içerik analiziyle tekrarlanma sayıları tespit edilmiş böylelikle süreç içerisindeki değişim değerlendirilerek bulgular, tematik analizle birleştirilerek grafiklerle sunulmuştur.

Nitel veri analiz sürecinde Creswell (2021) in önerdiği şekilde, veriler hazırlanmış ve organize edilmiş, veriler kodlanmış, kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve son olarak elde edilen veriler şekiller aracılığıyla yorumlanarak sunulmuştur (Creswell, 2021, s.182). Aşağıda araştırmanın nitel veri analiz aşamaları şekilde sunulmuştur:

Şekil 2.6: Araştırmanın Nitel Veri Analiz Aşamaları



Kaynak: Creswell (2021, s.182).

Yapılan etkinlik uygulamaları ve görüşmeler sırasında elde edilen ses kayıtları iki defa dinlenmiş ve araştırmacı tarafından yazıya aktararak veriler analize hazır hale getirilmiştir. Yazıya aktarılırken de veri kaybı olmaması için gerekli yerlerde tekrar dinlenmiştir. Durdurup dinleme de yapılarak doğru, güvenilir ve geçerli bir araştırma yapılması sağlanmıştır. Dokümanlar (yansıtıcı günlükler, gözlem formu, araştırmacı günlüğü ve etkinlik kâğıtları) ise araştırma sorusu bağlamında incelenmiş olup ses kayıtlarıyla birlikte ele alınarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlama işlemi için tüm veriler altı ay ara ile tekrar gözden geçirilmiştir. Böylece yanlış kodlama ortadan kaldırılmaya

çalışılmış, eksiklik ya da yanlışlık varsa düzeltilmesi sağlanmıştır. Merriam (2009), temaları oluştururken, araştırmacının bizzat kendisinden, katılımcılardan veya ilgili alanyazından yararlanılabileceğini ifade eder. Bu doğrultuda araştırmanın 4. Sorusu tümdengelimli ve tümevarımsal tematik ve tümdengelimli içerik analizi tercih edildiği için temalar daha önce de belirtildiği gibi  İF (P4C) bileşenlerine göre oluşturulmuş, katılımcıların ve araştırmacının dokümanları ve ses kayıtlarındaki veriler de değerlendirmeye dâhil edilerek kodlama defteri oluşturulmuştur. 5. Soruya cevap bulmak amacıyla katılımcıların görüşleri ve araştırmacının günlüğü ile tümevarım tematik analiz yoluyla kodlamalar ve temalar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan ve var olan temaların yorumlanmasında, tekrar okumaların yanı sıra; ilgili alanyazın tekrar incelenmiş ve Sosyal Bilgiler alanında ve  ğretmen eğitimi alanında uzmanlığı olan bir  ğretim üyesinin görüşleri ile desteklenmiştir. Uzman  ğretim  yesi ile uyuşmayan temalar ve kodlar nedeniyle iki  ğretim  yesi uzmanın daha g r    alınmış, veriler yeniden gözden geçirilip değerlendirilerek temalarda ve kodlarda gerekli değeriklikler yapılarak son hali verilmiştir. Tüm temalar, alt temalar ve kodlar görsel biçimde sunulmuştur.

2.5.3. Karma Yöntemli Desenlerde Verilerin Analizi

Karma yöntemli desenlerin veri analizinde araştırmacının, çalışmasının hem nicel hem de nitel bölümleri için ayrı ayrı veri analizi tekniklerini kullanması gerekmektedir. Araştırmacılar hem nicel hem de nitel veri analizi için benzer basamakları kullanır ve basamaklar şöyledir: “*verileri analiz için hazırlamayı, verileri incelemeyi, araştırma sorularını yanıtlamak veya araştırma hipotezlerini test etmek için verileri analiz etmeyi, verileri temsil etmeyi, sonuçları yorumlamayı ve verileri, sonuçları ve yorumu doğrulamayı içerir*” (Creswell & Plano Clark, 2018).

Verilerin birbirini açıklama yeterliliğinin sağlanabilmesi amacıyla “veri çeşitlemesi” yoluna gidilmiştir.  ekilde yöntemin durumuna göre analiz türleri sunulmuştur:

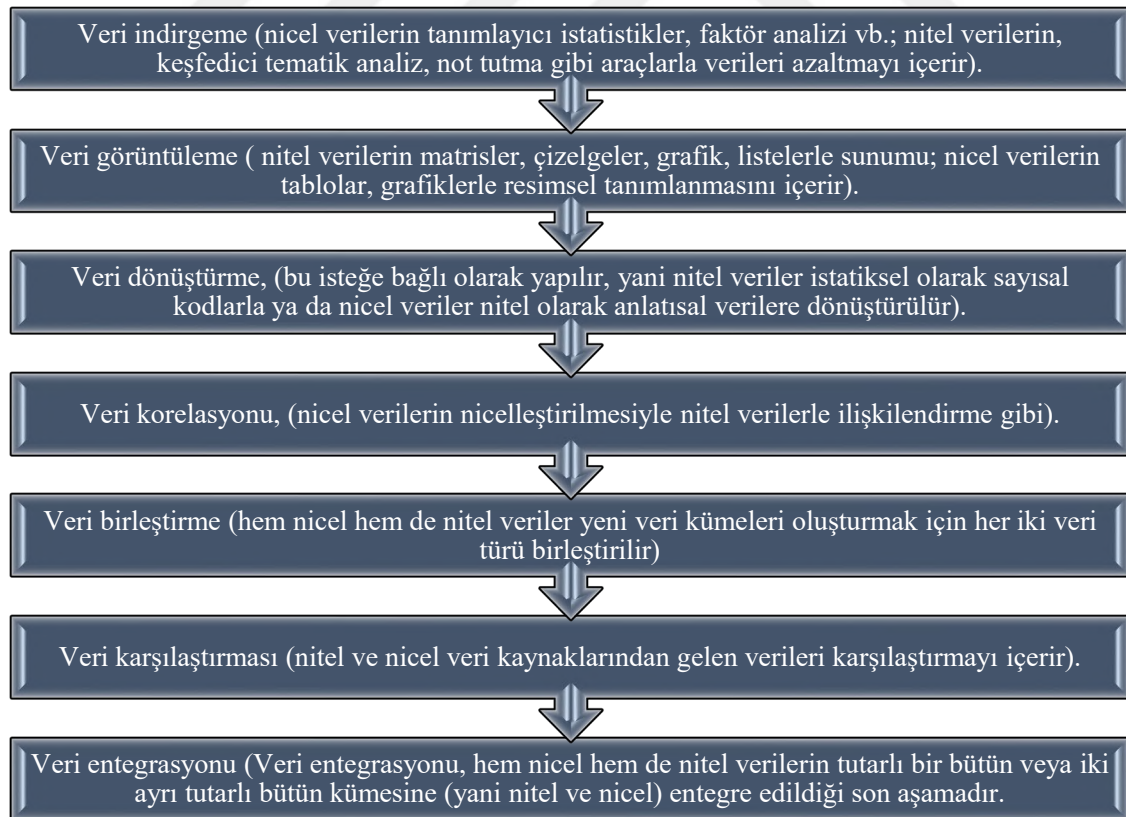
Şekil 2.7: Nicel, Nitel ve Karma Desen Analizleri



Nicel ve nitel veriler, uygun analizlerle çözümlenmesi sağlanmış ve kendi başlıkları altında sunulmuştur.

Onwuegbuzie ve Teddlie (2003), karma yöntemin veri analizi için yedi adımlı bir süreç tanımlamışlardır (Akt. Onwuegbuzie & Leech, 2006, ss.490-491):

Şekil 2.8: Karma Yöntem Veri Analizi Adımları



Kaynak: Akt. Onwuegbuzie & Leech (2006, ss.490-491).

Karma yöntem çerçevesinde nicel ve nitel verileri araştırmacılar analiz ederken bu yedi aşamanın bazılarını gerçekleştirdiğini belirtmektedirler (Onwuegbuzie & Leech, 2006, ss.490-491). Karma yöntemde bütünleştirme sonuçları genellikle bir raporun sonuçlar veya tartışma bölümünde bulunur. Bunlar kelimelerle tanımlanır veya hem niceliksel hem de nitel sonuçları birleştiren ortak görsel üzerinde sunulur. Entegrasyon sonuçlarının yorumlanması, araştırmacının birleşik sonuçlardan ve ortak gösterimden çıkarımlar yaparak karma yöntem araştırma sorusuna yanıt bulması anlamına gelir. Bu yorumlamalar, çalışmanın ve entegrasyonun amacına göre entegrasyonu anlamlandırmayı amaçlar ve tartışma bölümüne dâhil edilir (Creswell & Plano-Clark, 2018). Bu nedenle karma yöntemli birleştirme analizinin bulgularına ilişkin veri entegrasyonu sonuç kısmında meta-çıkartımla verilmiştir. Ayrıca tartışma kısmında nicel ve nitel sonuçlar birlikte yorumlanmış, tartışılmıştır. Teddlie & Tashakkori (2009) karma yöntemde verilerin analizine “yorumlama, çıkarımlar ve meta çıkarımlar” adını verir. Karma yöntemli araştırmalardaki çıkarımlar, bir çalışmanın ayrı ayrı nicel ve nitel bölümlerden (meta çıkarımlar) çıkarılan sonuçlar veya yorumlarıdır.

2.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Araştırmalarda kullanılan hiçbir ölçme aracı veya deney en iyi şekilde ölçemez dolayısıyla bütün ölçmeler bir dereceye kadar şüphelidir dolayısıyla herhangi bir araştırmada mutlak geçerlilik ve güvenilirliğe ulaşmak imkânsız bir hedeftir (Kirk & Miller, 1986; LeCompte & Goetz 1982, s.55). Geçerlilik ve güvenilirlik, araştırmanın nicel ve nitel yöntemlerle yapılmasına göre farklılık göstermesine rağmen her iki yöntemde de ortak olarak verilerin, bulguların boyutunu/kalitesini kontrol etme amacını taşır (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu araştırma kapsamında nicel ve nitel bulguların geçerliği ve güvenilirliği yöntemlere uygun olarak ayrı ayrı incelenmiştir.

2.6.1. Nicel Verilerde Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nicel araştırmaların geçerliliği için ölçme araçlarının analizinden elde edilen puanların ve nicel analizin bulgularından elde edilen sonuçların niteliğine dikkat edilir (Creswell & Plano Clark, 2018). Nicel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik için iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik ölçütleri vardır (Merriam, 2009, s. 201). Creswell & Plano Clark, (2018) nicel geçerlilik için yapı geçerliği, iç geçerlilik ve dış geçerlilik ölçütleri olduğunu ifade eder. Araştırmacılar, nicel araştırma sürecinde “iç

geçerliliğe (neden-sonuç iddialarının yapılabileceği ölçü) ve dış geçerliliğe (sonuçların diğer kişilere, ortamlara veya zamanlara genelleştirilebileceği ölçü)” yönelik tehditleri azaltmak için ölçütler kullanırlar (Creswell & Plano Clark, 2018). Aşağıda şekilde araştırmanın nicel aşamasında nicel geçerliliğe yönelik tehditler ve alınan önlemler verilmiştir (Creswell & Plano Clark, 2018; Cohen vd. 2007, ss.155-156):

Şekil 2.9: Nicel Araştırma Boyutunun Geçerliliği

<i>İç Geçerlilik</i>	<i>Dış Geçerlilik</i>	<i>Yapı Geçerliliği</i>
• Denek kaybı • Ön test etkisi • Ölçme aracı • Ölçme aracı etkisi • Olgunlaşma • Tarih • İstatiksel regrasyon • Deney-Kontrol grubu seçimi/ Deneklerin eşitlenmesi	• Bağımsız değişkenleri açıkça tanımlamama • Deneysel koşullara duyarlılık/tepkisellik • Hawthorne etkisi • Örneklem etkisi/yeterliliği • Ölçme araçlarının geçersizliği veya güvenilmezliği	• Eş zamanlı geçerlilik • Yüzeysel geçerlilik • Sonuçsal geçerlilik

Kaynak: Creswell & Plano Clark (2018; Cohen vd. 2007, ss.155-156).

Deneklerin, genellikle uzun süreli deneylerde, terk etme yoluyla kaybedilmesi meydana gelir ve deneysel değişkenlerin etkilerinin karışmasına neden olur (Cohen vd., 2007). Denek kaybını önlemek amacıyla yeterli sayıda örneklem seçimi yapılmıştır. Deney grubu 48, kontrol grubu 48’dir.

Uygulamadan önce yapılan ön testler, deneysel işlemlerden kaynaklananlardan farklı etkiler oluşturması söz konusu olabilir. Bu tür etkiler, denekleri deneyin gerçek amaçlarına duyarlı hale getirmeyi ve test sonrası ölçümlerde daha yüksek puanlar üreten uygulama etkilerini içerebilir (Cohen vd., 2007). Bu durumu engellemek amacıyla ön test-son test arasında 16 haftalık uzun bir süreç olmuştur. Katılımcıların soruları hatırlama düzeyleri zorlaşmıştır. Ayrıca Cornell Eleştirel Düşünme testinin hiçbir yerde cevap anahtarı bulunmamaktadır (araştırmacıda dâhil olmak üzere).

Olgunlaşma, herhangi iki gözlem arasında denekler çeşitli şekillerde değişir. Bu tür değişimler, deneysel işlemlerden bağımsız olarak farklar oluşturur (Cohen vd. 2007). Bunu engellemek amacıyla araştırmaya benzer özelliklerde kontrol grubu eklenmiştir.

Ölçme aracının güvenilir testlerle yapılması ve araştırmacıların kullandığı ölçme araçlarında değişiklikler yapması hatalı sonuçlara neden olur (Cohen vd. 2007, s.156). Bunu önlemek amacıyla ön testte ve son testlerde aynı ölçme araçları kullanılmıştır. Ayrıca ölçme araçlarının güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Akademik başarı testi için pilot uygulama yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır.

İstatistiksel regresyon etkileri ön testler ve son testler arasındaki zaman aralığıyla sistematik olarak artar. İstatistiksel regresyon, ölçüm araçlarının güvenilirliği ve her deneysel gruba özgü dışsal faktörler nedeniyle oluşur (Cohen vd. 2007). Bunu önlemek amacıyla deney ve kontrol grupları birbirine yakın düzeyde seçilmiştir. Uç gruplar tercih edilmemiştir.

Deneklerin seçimi, karşılaştırma grupları için denek seçimindeki farklı sınıflar deney veya kontrol grupları olarak kullanıldığında önyargı ortaya çıkabilir. Ayrıca karşılaştırmalı uygulamalarda etkilerini daha da bulanıklaştırmak için diğer faktörlerle (geçmiş, olgunlaşma, vb.) etkileşime girer (Cohen vd., 2007, s.156). Deneklerin seçiminde okul yönetiminin belirlediği sınıflardaki öğrencilerle yürütülmekte ve bu çerçeve dışına çıkılmaması nedeniyle yansız atama yapılamamıştır. Ancak deneklerin belirlenmesinde denkleştirme ölçütleri ile katılımcılar belirlenmiştir. Bu denkleştirme ölçütleri çalışma grubu içerisinde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmacı deney grubu ve kontrol grubuna yanlı davranmamak ve sonuçları etkilememek için deney grubu 2 sınıf ve kontrol grubu 2 sınıf şeklinde çalışma grubu oluşturmuştur.

Tarih, eğitim araştırmalarında, deneysel işlemler dışındaki olaylar, ön test ve son test gözlemleri arasındaki zamanda meydana gelir. Bu tür olaylar, yanlışlıkla işlemdeki farklılıklara neden olabilen etkiler üretir (Cohen vd. 2007, s.156). Bu tür durumları engellemek için deneysel işlem ve ön-son test aynı dönem içerisinde uygulanmıştır. Farklı dönemlerde uygulama yapılmamıştır. Araştırma toplamda 17 haftalık süreci kapsamıştır ve olumsuz bir durumla karşılaşılmamıştır.

Bağımsız değişkenler araştırmacı tarafından yeterli tanımlanmadığında, deneysel koşulların gelecekteki tekrarları imkânsızlaşır (Cohen vd. 2007, s.156). Bağımsız değişkenler araştırmacı tarafından yeterli tanımlanmıştır.

Deneysel koşullara duyarlılık/tepkisellikte, testler deneklerin deneysel değişkenlere olan duyarlılığında değişikliklere neden olabilir dolayısıyla deneysel

uygulamanın gerçek etkilerini ortadan kaldırır (Cohen vd. 2007, s.156). Deneklerin gönüllü olarak katılım sağlaması nedeniyle ve istedikleri zaman ayrılacaklarının belirtilmesi nedeniyle böyle bir tehdide karşı önlem alınmıştır. Katılımcıların testleri doğru şekilde cevaplandırmaları yönünde açıklama yapılmış, karne notlarını etkilemeyeceği veya herhangi bir kişiyle isimlerinin paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Ayrıca nitel veri toplama araçlarıyla bu durum ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Örnekleme etkisi/ yeterliliği, deneye katılanlar mevcut örnekleme temsil edebilirken, araştırmacının bulguları genelleştirmeye çalıştığı örnekleme temsil etmeyebilir, yani zayıf örnekleme kullanılması gibi (Cohen vd. 2007). Örneklem etkisi/yeterliliği yapılan araştırma için yeterli sayıdadır.

Hawthorne etkisi, eğitim araştırmalarında denekler kobay olarak rollerini fark ettiklerinde, deneysel uygulamaları engelleyici çabalarda bulunmaktadır (Cohen vd. 2007, s.156). Çalışma tam deneysel olmadığı için (yarı deneysel) katılımcılar dış etkenlerden tamamen izole bir ortamda deney uygulanmaması nedeniyle bu etkinin görülmesini azaltmıştır. Ayrıca testlerin öğrencilerde sınav kaygısı, not kaygısı oluşturmaması gerektiği açıklaması yapılmıştır.

Araştırma için güvenilirliği sağlanamayan ölçme araçlarını kullanmak, ölçme araçlarının güvenilirliğini veya geçerliliğini etkiler (Cohen vd. 2007). Ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği için gerekli analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde açıklanmıştır.

Yapı geçerliliğinde eş zamanlı geçerlilik, testin sonuçlarının aynı yapıyı/performansı test eden/değerlendiren diğer testler veya ölçme araçlarındaki sonuçlarla uyuşmasıdır (Cohen vd. s.163). Uygulanan ölçme araçlarının alan yazında uygulanan diğer ölçme araçlarıyla benzer düzeydedir. Yüzeysel geçerlilik ise testin yüzeysel bir şekilde test etmek üzere tasarlandığı şeyi test ediyor gibi görünmesidir (Cohen vd. 2007, 163). Uygulanan testler seçilirken araştırmanın amacına uygun ölçen testlerdir ve kapsamlı testlerdir. Soru sayıları yeterlidir. Sonuçsal geçerlilikte ise bir testten çıkarılabilecek çıkarımların gerçek olduğu durumdur (Cohen vd. 2007, s.164). Sonuç geçerliliği testlerin geçerlilik ve güvenilirlikleriyle sağlanmıştır. Ayrıca elde edilen verilerdeki sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmamış ve eleştirel düşünme testi Palindrom şirketi tarafından excele yüklenmiş şekilde gönderilmiştir, araştırmacı

cevaplarını bilmemektedir. Diğer ölçme araçlarında da sonuçları değiştirecek herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Nicel güvenilirlik için ise, “katılımcılardan alınan puanların zaman içinde tutarlı ve sabit olması” anlamındadır (Creswell & Plano-Clark, 2018). Araştırmanın nicel güvenilirlikleri için yapılan analizler nicel verilerin analizi ve nicel veri toplama araçlarında verilmiştir.

2.6.2. Nitel Verilerde Geçerlilik ve Güvenilirlik

Geçerlilik, nitel araştırmanın güçlü yönlerinden biridir ve bulguların araştırmacının, katılımcının veya bir başka kişinin bakış açısından doğru olup olmadığını kontrolüne dayanır. Nitel araştırmada geçerlilik, araştırmacının bulgularının doğruluğunu belirli ölçütleri kullanarak kontrol etmesini sağlar (Creswell & Creswell, 2023). Geçerlilik ölçütleri, araştırmacıların çalışmalarının güvenilirliğini belirlemek için kullandıkları stratejileri içerir (Creswell & Miller, 2000). Lincoln & Guba (1985)’nın belirlediği dört geçerlilik ölçütü ise şöyledir; “Güvenilebilirlik”, “Aktarılabirlik”, “Teyit Edilebilirlik”, “İnanılrlık”. Ayrıca nitel araştırmacılar bunlara ek olarak çalışmanın geçerliliği için üye kontrolü, alanda uzun süreli katılım, üçgenleme, kalın tanımlama (ayrıntılı, zengin tanımlama), akran değerlendirmeleri, iş birliği, çürüten (olumsuz) kanıt, araştırmacı refleksivitesi ve dış denetimler kullanırlar (Creswell & Miller, 2000). Araştırmacıların nitel araştırmalarda bu geçerlilik stratejilerinden en az ikisini kullanmaları gerekmektedir (Creswell, 2021, s. 255).

Güvenilirlik ise çalışmaların ne ölçüde tekrarlanabileceğini ifade eder. Aynı yöntemleri kullanan bir araştırmacının önceki bir çalışmayla aynı sonuçları elde edebilmesine yani tutarlılığına bağlıdır (LeCompte & Goetz 1982; Merriam, 2009). İnsanların davranışlarının her zaman sabit olmamasından dolayı, kullanılan yöntemler ve tasarımlar ne olursa olsun hiçbir araştırmanın tam olarak tekrarlanması mümkün değildir. Dolayısıyla araştırmacının, araştırmasında tam olarak ne yapıldığını belirtmemesi, ciddi güvenilirlik sorunları oluşturur (LeCompte & Goetz 1982). Bundan dolayı Yin (2018), araştırmanın her aşamasında neler yapıldığının ayrıntılı açıklanması gerektiğini savunur.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik için, transkripsiyonun doğru yapılması, kodlamaların doğruluğu için sürekli karşılaştırma yapılması, kodlayıcılar arası uyum olması gerekmektedir (Creswell & Creswell, 2023). İki veya daha fazla kodlayıcının aynı

veya farklı kodlara ve temalara ulaşip ulaşmadığını tespit etmek için yapılan kodlamalar karşılaştırılır (Miles & Huberman, 1994). Araştırmanın nitel aşamasının güvenilirliği için “Miles ve Huberman formülü” kodlayıcılar arası görüş birliğinin uyumu için: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplama yapılır. Miles ve Huberman (1994), nitel güvenilirlik için kodlama tutarlılığının en az %80 oranında uyumlu olmasını ifade etmiştir. Kodlayıcı güvenilirliği için uzmana başvurulmuş, kodlayıcılar arası güvenilirlik uyum yüzdesi 94. tespit edilmiş olup güvenilirliği yüksektir. Toplam 5 koda ilişkin farklılık tespit edilmiştir, uzman görüşüne göre değiştirilmesine karar verilmiştir.

Aşağıda şekilde araştırma kapsamında nitel verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için yapılan strateji ve ölçütler yer almaktadır.

Şekil 2.10: Araştırmanın Nitel Boyutunun Geçerlilik ve Güvenilirliği İçin Kullanılan Strateji ve Ölçütler

<i>İnandırıcılık</i>	<i>Aktarılabilirlik</i>	<i>Tutarlılık</i>	<i>Teyit Edilebilirlik</i>
•Üçgenleme/Veri çeşitlemesi •Alanda uzun süreli katılım •Çürüten-Olumsuz Kanıt •Araştırmacı Refleksivitesi •Dış Denetleyici	•Ayrıntılı, zengin tanımlama •Amaçlı örnekleme ile katılımcıların seçimi	•Toplanan Verilerin Doğrudan Aktarımının Yapılması •Dış Denetleyici ile kontrol •Uygulama sürecinin ve odak grup görüşmesinin ses kaydına alınması	•Verilerin saklanması •Katılımcı teyidi •Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve varsayımların tanımlanması.

Kaynak: Cohen vd. (2007, s.170), Creswell & Miller (2020).

Bir araştırmacının katılımcılarla kendi ortamlarında ne kadar fazla deneyimi olursa, bulgular o kadar doğru veya geçerli olur. Bu şekilde araştırmacı, incelenen olgu hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirir ve anlatımına güvenilirlik kazandırarak, katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgi aktarabilir (Creswell & Creswell, 2023). Araştırmacı deneysel uygulamasını 15 haftalık süreçte gerçekleştirmiş, ön-son test uygulamaları ile birlikte araştırmanın tamamlanma süreci toplamda 17 haftada gerçekleştirilerek alanda uzun süreli etkileşim sağlamıştır. Verilerden gelen kanıtlar incelenmiş ve bunlar temalar için tutarlı bir kanıt oluşturmada kullanılarak farklı veri kaynaklarının üçgenleştirilmesi

yapılmıştır. Temalar, katılımcıların birkaç veri kaynağından veya bakış açısının bir araya getirilmesine dayanarak oluşturularak, bu süreç çalışmanın geçerliliğine katkıda bulunmuştur (Creswell & Creswell, 2023). Bulguların verilerle uyumu, kodlama kontrolü, birden çok gözlemci veya araştırmacıya ait açıklamanın ortak bir görüşte buluşması gibi unsurlara özen gösterilerek tutarlılığın sağlanması mümkündür (Miles & Huberman, 2015, s. 278). Etkinliklerin hazırlanması aşamasında ve sonrasında uzman görüşüne başvurulmuş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Tez İzleme Komitesi ve danışman öğretim üyesi ile gerçekleştirilen görüşmelerle dış denetleyicilikle tutarlılık ve inandırıcılık sağlanmıştır. Araştırmacının çalışmaya getirdiği önyargının açıklanması gerekir. Bu öz-yansıtma, okuyucularda olumlu yansıma yaparak açık ve dürüst bir anlatı oluşturur. Temalara aykırı olan olumsuz veya tutarsız bilgiler sunulmalıdır. Farklı bakış açılarını ve zıt bilgileri tartışmak bir anlatının güvenilirliğini artırır (Creswell & Creswell, 2023). Katılımcılardan olumsuz görüşleri olanlar tema ve kodlarda yansıtılmıştır. Araştırmacı iki çeşit analiz kullanmış (tematik ve içerik analiz) ve yanlış davranmamak için altı ay ara ile tüm veriler yeniden incelenmiş ve eksiklik veya yanlışlık olduğu düşünülen yerler danışman öğretim üyesi ile tekrar paylaşılmıştır.

Bulgular sunulurken zengin ve yoğun bir açıklama kullanılırsa okuyucuları ortama taşır ve onların deneyimlerini anlaması netleşir. Ortamın ayrıntılı açıklamalarını sağladıklarında veya bir tema hakkında birçok bakış açısı sunduklarında, sonuçlar daha gerçekçi ve daha zengin hale gelir. Bunlar bulguların geçerliliğini artırır (Creswell & Creswell, 2023). Veri toplama süreci ve bulguların analizleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği sağlamanın diğer bir ölçütü amaçlı örnekleme tercih edilmesidir. Karşıma çıkan olay ve olguların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koymak için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilir. Amaçlı örnekleme ayrıca araştırmacıya araştırma sürecinde ek örnekleme yapma imkânı sağlayan esnekliğe sahiptir. Bu esneklik, araştırmacıya olay ve olguları doğasına uygun olarak sunma imkânı sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 315). Araştırmaya gönüllü öğrenciler katılım sağlamıştır ve amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulguların ve sonuçların ham verilere dönüş yapıldığı zaman teyit edilebilirliği gerekmektedir. Bundan dolayı araştırmacının veri toplama araçlarından elde ettiği verileri ve veri analizleri saklaması gerekmekte ve gerekli durumlarda incelenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 421). Uygulama süreci boyunca ses kaydı alınmıştır. Tüm veriler araştırmacı tarafından saklanmıştır. Araştırmanın 4. Sorusu bağlamında kavramsal çerçeveye uygun analiz yapılmıştır.

2.6.3. Karma Yöntemde Geçerlilik

Araştırmanın nicel ve nitel aşamalarına yönelik geçerlilik ve güvenilirlikle ilgili yukarıda yapılan açıklamalar aynı zamanda karma yöntem için uygun hale getirmektedir. Karma yöntemde geçerlilik konusu önemlidir (Tashakkori & Teddlie, 2009). Teddlie & Tashakkori (2003) ve Onwuegbuzie & Johnson (2006) karma yöntemde geçerliliği oldukça önemsemektedirler (Dellinger & Leech, 2007, s. 315). Onwuegbuzie ve Johnson (2006) karma yöntemde geçerliliği “meşrulaştırma tipolojisi” olarak adlandırırken, Teddlie & Tashakkori (2003) ise “çıkarımsal kalite” olarak adlandırır (Dellinger & Leech, 2007). Karma yöntemde geçerliliği, Onwuegbuzie & Johnson (2006)’ın meşrulaştırma tipolojisi modeli araştırmacıların karma yöntem çalışmasındaki nicel ve nitel bölümlerinin geçerliliğini iyi bir şekilde entegre etmektedir (Dellinger & Leech, 2007). Araştırmanın karma yöntem olmasından dolayı aşağıda karma yöntemin geçerliliğini Onwuegbuzie & Johnson (2006)’ın belirlediği 9 stratejili “meşrulaştırma tipolojisi” kapsamında araştırmaya uygun şekilde ele alınıp yorumlanmıştır.

Tablo 2.6: Karma Yöntemlerde Geçerliliği Arttırma/Meşrulaştırma Stratejileri

Meşrulaştırma/ (Geçerlilik) Türü	Tanımı	Araştırmada Yansıması
Örneklem Entegrasyonu	Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin örneklemeleri arasında ilişki kurmanın, örneklem seçim sebeplerinin belirtilmesi	Bu araştırmada, çalışma grubunun seçilmesi, araştırmanın ilgili kısmında (Bölüm 3.2.'de.) verilmiştir. Hem nicel hem nitel araştırma yöntemine uygun şekilde, araştırmanın amacı kapsamında çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın, karma yöntemler deneysel çalışması olması sebebiyle, nicel ve nitel yöntem desenleri birbirini desteklemek açısından birlikte yürütülmüş ve deneysel sürece ilişkin görüş almak için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla nicel örneklem içerisinden deney grubu örnekleme ve odak grup için de deney grubu içerisinden örneklem seçilmiştir.
İçeride-Dışarıda	Araştırmacının içeriden (katılımcı gözlemci olarak) ve dışarıdan (uygulayıcı olarak) bakış açısını kullanarak bir araştırmanın geçerliğini sağlamak için doğru bir şekilde sunması ve uygun şekilde kullanmasıdır.	Bu araştırmada araştırmacı katılımcı gözlemci rolü ile aynı zamanda uygulayıcıdır. Araştırmacı, araştırmacı günlüğü ve gözlem formu kullanarak araştırmayı doğru bir şekilde sunmaya çalışmıştır. Aynı zamanda öğrencilerden elde edilen nitel verilerde araştırmacının gözlem formu ve günlüğüyle karşılaştırılmıştır.
Araştırmada Zayıf Yönleri En Aza İndirme	Bir yaklaşımdaki zayıflığın diğer yaklaşımdaki güçlü yönlerle telafi edilmesi.	Araştırmanın nicel aşamasında kullanılan ölçek bulguları ile sonuca yönelik genel değerlendirme yapmak, nicel yöntemin eksikliği- zayıflığı olarak kabul edilmiş ve müdahale sürecinde gözlem notları, ses kayıtları, etkinlik kâğıtları, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri ve odak grup görüşmeleri ile araştırmanın güçsüz yönleri en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Hem nicel hem nitel yöntemin zayıflıkları iki yöntemi araştırmanın uygun yerlerinde kullanarak azaltılması sağlanmıştır.
Sıralılık/Ardışıklık	Nicel veya nitel yöntem desenlerinden hangisinin öncelikli olduğuna göre sonuçların değişip değişmeme durumu	Bu araştırma karma yöntem deneysel/müdahale deseni olmasından dolayı eş zamanlılık ilkesi ön planda tutulmuştur. Araştırma sonuçları birbirini desteklemek, tamamlamak açısından birlikte kullanılmıştır. Nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve bulguları ayrı başlıklandırılmıştır. Ayrıca sonuç kısmında nicel ve nitel veriler hem ayrı verilmiş hem de meta-çıkartım yapılarak sunulmuştur. Bunlara ek olarak, her iki yöntemden elde edilen farklı sonuçlar da sunularak araştırmanın güvenilirliğinin arttırılması sağlanmıştır.

Tablo 2.6: Karma Yöntemlerde Geçerliliği Arttırma/Meşrulaştırma Stratejileri
(Devamı)

Dönüşüm	Nicel veriler nitele veya nitel veriler nicel verilere dönüştürüldüğü araştırmalarda kalitenin ne ölçüde etkilendiği	Araştırma kapsamında verileri birbirine “dönüştürmek” amaçlanmadığı için bu madde kullanılmamıştır. Nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve sunulmuştur. Sadece sonuç kısmında karma yöntem kullanılmasından dolayı karşılaştırmak (farklılık-benzerlik açısından), birbirini destekleme, tamamlama var mı amacıyla aynı görselde sunulmuştur.
Paradigmaların Birleştirilmesi	Araştırmacının nicel ve nitel yaklaşımların altında yatan epistemolojik, ontolojik, aksiyolojik, metodolojik ve retorik inançları (a) başarılı bir şekilde birleştirmesi veya (b) kullanılabilir bir şekilde harmanlaması	Araştırmanın nicel verilerin güvenilirliği ve geçerliliği ve nitel verilerin güvenilirliği ve geçerliliği bölümlerinde detaylı açıklama yapılmıştır. İki yaklaşım ayrı ayrı analiz edilip bulguları sunulmuş sonuç kısmında meta –çıkartım yapılmış ve tartışma kısmında nicel ve nitel bulgular birlikte yorumlanmıştır.
Ölçülebilirlik	Nitel ile nicel yöntemleri kendine özgü analizlerle değerlendirme, meta çıkarımını yapma (birleştirme) ve ne ölçüde yansıtmakta.	Nicel verilerin analizleri normallik testi sonucu t-kendine özgü analizlerle testi, wilcoxon analizi ile değerlendirilmiş. Nitel verilerin analizi hem tümevarım-tümdengelim tematik analiz hem de tümdengelim içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular ayrı ayrı başlıklarda verilmiş, sonuç meta çıkarımla sunulup sonuç ve tartışma birlikte yorumlanmıştır. Analizlerle ilgili açıklamalar ilgili bölümlerde yapılmıştır.
Çoklu Geçerlilikler	Araştırmanın nicel ve nitel bileşenlerinin meşrulaştırılmasının/geçerliliğinin nicel, nitel ve karma geçerlilik stratejilerini kullanarak, iyi derecede meta çıkarım oluşturma	Bu araştırmada, araştırmacı nicel, nitel aşamalarda ilgili geçerlilik strateji ve ölçütlerini kullanmış. Araştırmanın karma yöntem geçerlilik stratejilerini, araştırma süreci boyunca tehditlere yönelik gerekli önlemleri almıştır. Nicel ve nitel yöntemle elde edilen bulgular, karma yöntem çerçevesinde aynı görselde ele alınıp yorumlanarak karma araştırma yöntemine uygun geçerliliği yüksek yeni bir çıkarım yapılması sağlanmıştır.
Politik	Karma yöntemli araştırmalarda hem nicel hem de nitel bileşenlerinin meta çıkarımlarına değer verme derecesi	Bu araştırmada, araştırmanın amacına ulaşmak için hem nicel hem de nitel yöntemden yararlanılmış, analizlerde ortaya çıkan benzer ve farklı sonuçlar, detaylı bir şekilde sonuç ve tartışma bölümlerinde açıklanmıştır. Araştırmanın her iki yönteminde benzer ya da farklı sonuçlara aynı derecede değer verilmiştir.

Kaynak: Onwuegbuzie & Johnson (2006)

2.7. Araştırmacının Kimliği ve Rolü

Araştırmacı lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimini sosyal bilgiler eğitimi alanında yapmıştır. Doktora eğitimi seminer dönemi için konu belirleme aşamasında (aynı zamanda tez konusu da bu doğrultuda belirlenmek istenmiştir) alan yazın taramasında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi alanında seminer ve tez konusuna danışmanının da desteğiyle karar vermiştir. Araştırmacı doktora eğitiminin 2. Sınıfında

2020 Kasım- 2021 Mart ayları arasında 3 kurluk online sertifikayı Biruni Üniversitesi öğretim üyesi Dr. Işıl TAŞ'tan interaktif bir şekilde almıştır. Dr. Işıl TAŞ, Montclair Üniversitesi'nde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Enstitüsü'nde eğitim almış ve doktora tez çalışmasını bu alanda yapmıştır. Araştırmacı eğitim alırken Montclair Üniversitesi ÇİF uzmanı Prof. David Kennedy online olarak katılım sağlamış böylelikle araştırmacının Kennedy'den eğitim alma imkânı olmuştur. Ayrıca Dr. Özge Özdemir ve Dr. Nihan Akkocaoğlu Çayır'ın online ücretsiz derslerine de katılım sağlayarak araştırmacı ÇİF alanında kendini geliştirmeye çalışmıştır. 2021 Mart ayında 3. Kur eğitimin tamamlanmasının ardından, araştırmacı bu konuda kendini geliştirmek amacıyla ilkökul 4. Sınıftan lise grupları dahil olmak üzere çeşitli seviyelerde öğrencilere online eğitim vermiştir. 2022 Haziran ayında Malatya' da bir özel okulda (Neşe Erberk Koleji) öğretmenlere ÇİF hakkında seminer düzenlemiştir. Ayrıca Malatya'da bir okul projesi kapsamında 2022 Kasım ayında üç okulda (lisede) öğrencilere ÇİF etkinliği uygulamıştır. 2023 Aralık ayında Ankara Adnan Ötügen İl Halk Kütüphanesi'nde 4 haftalık süreçte öğrencilere ÇİF etkinliği uygulamıştır. Araştırmacının uluslararası bildirileri ve makalesi bulunmaktadır.

Araştırmacı derslerde uygulanacak etkinlik planlarını sosyal bilgiler 7. sınıf 2. dönem programı kapsamında ÇİF'e uygun şekilde kendisi hazırlamış ve etkinliklerin uygulamasını kendisi gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, deney grubunun sosyal bilgiler derslerini yürütmüştür. Araştırmacı ÇİF alanında uzmanlaşmış bir şekilde katılımcı gözlemci olarak bu araştırmayı yürütmüştür. Araştırmacı, araştırmaya yönelik daha önce 3 kurluk eğitim almış olması ve farklı sınıf düzeyleri ile de ön deneyim gerçekleştirdiği için araştırmanın bulgularına ön yargılı yaklaşmamıştır. Araştırmacı, araştırma günlüğünde refleksivitesini yansıtan cümlelere bulgularda yer vermiştir. Araştırmacı çoklu veri toplayarak ses kayıtları, etkinlik kâğıtları, araştırmacı ve öğrenci yansıtıcı günlüğü, gözlem formu, odak grup görüşmesi ile veri çeşitlemesi yaparak, veriler arasında karşılaştırma ile üçgenlemeyi sağlamıştır. Elde edilen verilerin toplanması ve bu verilerin analizi süreçlerini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı verilerde ilgili temalarda hem grafiklerle hem şekillerle kodları göstermiş, ayrıca katılımcıların ifadelerinin doğrudan aktarımını yapmıştır.

2.8. Araştırma Kapsamında Alınan Etik Önlemler

Araştırma insanlar ile ilgili yapılan bir araştırma olduğundan dolayı, uyulması gereken evrensel insan etik ilkeleri bulunmaktadır. Bu araştırmanın katılımcı grubunun 18 yaş altı öğrenci olmasından dolayı, araştırmada dikkat edilen etik ilkeler şöyledir:

- Araştırmaya başlamadan önce Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu’ndan araştırma kapsamında kullanılacak araçlar ve yöntemle ilişkin etik ilkelere aykırı herhangi bir olumsuz durum olmadığına dair etik kurul izni alınmıştır (EK-1).
- Araştırmada kullanılacak nicel veri toplama araçları olan Eleştirel Düşünme ve Vatandaşlık Algısı Ölçekleri için ilgili şirket ve kişilerden izin alınmıştır. Alınan izin yazı ve mailleri EK-3, EK- 4’de verilmiştir.
- Araştırmaya başlamadan önce ayse.meb.gov.tr adresinden alınan başvuru formuyla birlikte ilgili evraklar da eklenerek Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne araştırma izin yazısı gönderilmiştir. Alınan izin yazısı EK-2’de verilmiştir.
- Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin velilerine ve öğrencilere araştırma öncesinde süreç ile ilgili bilgi verilmiş ve gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Ayrıca öğrenci velilerine veli onam formu imzalatılmıştır.
- Gizlilik ilkesine uygun olarak veriler, KÖ1, EÖ2, ... gibi kodlarla ifade edilmiştir.
- Araştırmadan elde edilen veriler doğru ve eksiksiz bir şekilde verilmiştir. Katılımcıların ifadelerinden alıntılama yapılarak olduğu gibi aktarılmış, tırnak işareti içerisinde ve italik verilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu aşamada karma yöntemle yürütülen araştırmanın nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizi sonucundaki bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Nicel Bulgular

Bu aşamada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden elde edilen nicel verilerin analizi sonucundaki bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın amacı ve alt problemleri bağlamında kullanılan “Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi”, “Vatandaşlık Algısı Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” ölçeklerinin bulgularına yer verilmiştir.

3.1.1. Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Ölçeğine Ait Bulgular

“Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili bir program mıdır?” alt problemine ilişkin ön test, ön-son test ve son testler deney ve kontrol gruplarının bulguları aşağıda ilgili başlıklar altında verilmiştir.

3.1.1.1. Eleştirel Düşünme Deney ve Kontrol Grubu Ön Testine İlişkin Bulgular

“ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Sosyal bilgiler dersi programına göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin ön test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla verilerin analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 3.1: Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Deney-Kontrol Grubu T-Testi Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Ön Test Tümevarım	Deney	48	12,48	3,032	,035	94	,972
	Kontrol	48	12,46	2,858			
Ön Test Tümdengelim	Deney	48	11,31	4,386	,932	94	,354
	Kontrol	48	10,56	3,439			
Ön Test Varsayım Kurma	Deney	48	4,13	2,059	-,412	94	,681
	Kontrol	48	4,27	1,333			
Ön Test Gözlem Yapma	Deney	48	9,92	3,052	-,766	94	,446
	Kontrol	48	10,35	2,522			
Ön Test Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	Deney	48	9,92	3,052	-,766	94	,446
	Kontrol	48	10,35	2,522			
Ön Test Eleştirel Düşünme	Deney	48	33,42	7,754	,650	94	,517
	Kontrol	48	32,46	6,649			

*p<0,05

Tabloda Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi deney-kontrol grubu değişkeni için Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir.

Deney-kontrol gruplarına göre ön test Tümevarım puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,972>0,05$). Deney-kontrol gruplarına göre ön test Tümdengelim puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,354>0,05$). Deney-kontrol gruplarına göre ön test Varsayım Kurma puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,681>0,05$). Deney-kontrol gruplarına göre ön test Gözlem Yapma puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,446>0,05$). Deney-kontrol gruplarına göre ön test Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,446>0,05$).

Deney-kontrol gruplarına göre ön test Eleştirel Düşünme puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,517>0,05$).

3.1.1.2. Eleştirel Düşünme Deney Grubu Ön-Son Testine İlişkin Bulgular

“ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiki olarak

anlamli bir farklılık var mıdır?" alt problemine cevap bulmak amacıyla verilerin analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 3.2: Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Deney Grubu Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Fark	t	Sd	p
Tümevarım	Son Test	48	15,65	2,505	3,167	6,077	47	,000*
	Ön Test	48	12,48	3,032				
Tümdengelim	Son Test	48	14,88	4,093	3,563	5,514	47	,000*
	Ön Test	48	11,31	4,386				
Varsayım Kurma	Son Test	48	5,42	1,832	1,292	3,776	47	,000*
	Ön Test	48	4,13	2,059				
Gözlem Yapma	Son Test	48	12,40	2,901	2,479	4,848	47	,000*
	Ön Test	48	9,92	3,052				
Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	Son Test	48	12,40	2,901	2,479	4,848	47	,000*
	Ön Test	48	9,92	3,052				
Eleştirel Düşünme	Son Test	48	41,98	6,843	8,563	7,117	47	,000*
	Ön Test	48	33,42	7,754				

*p<0,05

Tabloda Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi deney grubu ön test-son test için Bağımlı Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir.

Tümevarım puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Tümevarım son test puan ortalaması, Tümevarım ön test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir. Tümdengelim puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Tümdengelim son test puan ortalaması, Tümdengelim ön test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir. Varsayım Kurma puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Varsayım Kurma son test puan ortalaması, Varsayım Kurma ön test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir. Gözlem Yapma puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Gözlem Yapma son test puan ortalaması, Gözlem Yapma ön test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir. Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama son test

puan ortalaması, Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama ön test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir.

Eleştirel Düşünme puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Eleştirel Düşünme son test puan ortalaması, Eleştirel Düşünme ön test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir.

3.1.1.3. Eleştirel Düşünme Kontrol Grubu Ön-Son Testine İlişkin Bulgular

“Mevcut Sosyal bilgiler dersi programına göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla verilerin analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 3.3: Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem T-Test/Wilcoxon Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Fark	t/w	Sd	p
Tümevarım	Son Test	48	12,40	2,886	-,062	w=,964	47	,335
	Ön Test	48	12,46	2,858				
Tümdengelim	Son Test	48	10,23	3,459	-,333	t=-1,096	47	,279
	Ön Test	48	10,56	3,439				
Varsayım Kurma	Son Test	48	4,17	1,492	-,104	w=,672	47	,501
	Ön Test	48	4,27	1,333				
Gözlem Yapma	Son Test	48	10,54	2,783	,188	w=,547	47	,584
	Ön Test	48	10,35	2,522				
Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	Son Test	48	10,54	2,783	,188	w=,547	47	,584
	Ön Test	48	10,35	2,522				
Eleştirel Düşünme	Son Test	48	32,33	7,054	-,125	w=,143	47	,886
	Ön Test	48	32,46	6,649				

* $p<0,05$

Tabloda Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Kontrol Grubu Ön Test-Son Test için Bağımlı Örneklem T-Test/Wilcoxon Analizi sonuçları verilmiştir.

Tümevarım puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=,335>0,05$). Tümdengelim puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=,279>0,05$). Varsayım Kurma puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=,501>0,05$). Gözlem Yapma puanı, ön test ve son test

puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=,584>0,05$). Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=,584>0,05$).

Eleştirel Düşünme puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=,886>0,05$).

3.1.1.4. Eleştirel Düşünme Deney-Kontrol Grubu Son Testine İlişkin Bulgular

“ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut sosyal bilgiler programı ile ders yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla verilerin analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 3.4: Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Deney-Kontrol Grubu Son Test T-Testi Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Son Test Tümevarım	Deney	48	15,65	2,505	5,892	94	,000*
	Kontrol	48	12,40	2,886			
Son Test Tümdengelim	Deney	48	14,88	4,093	6,006	94	,000*
	Kontrol	48	10,23	3,459			
Son Test Varsayım Kurma	Deney	48	5,42	1,832	3,666	94	,000*
	Kontrol	48	4,17	1,492			
Son Test Gözlem Yapma	Deney	48	12,40	2,901	3,196	94	,002*
	Kontrol	48	10,54	2,783			
Son Test Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	Deney	48	12,40	2,901	3,196	94	,002*
	Kontrol	48	10,54	2,783			
Son Test Eleştirel Düşünme	Deney	48	41,98	6,843	6,800	94	,000*
	Kontrol	48	32,33	7,054			

* $p<0,05$

Tabloda Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Deney-Kontrol Grubu Değişkeni için Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir.

Deney-kontrol gruplarına göre son test Tümevarım puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Deney grubu katılımcıların son test Tümevarım puanı ortalaması, kontrol grubu katılımcıların son test Tümevarım puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Deney-kontrol gruplarına göre son test Tümdengelim puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık

göstermektedir ($p=,000<0,05$). Deney grubu bireylerin son test Tümdengelim puanı ortalaması, kontrol grubu bireylerin son test Tümdengelim puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Deney-kontrol gruplarına göre son test Varsayım Kurma puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Deney grubu katılımcıların son test Varsayım Kurma puanı ortalaması, kontrol grubu katılımcıların son test Varsayım Kurma puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Deney-kontrol gruplarına göre son test Gözlem Yapma puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,002<0,05$). Deney grubu katılımcıların son test Gözlem Yapma puanı ortalaması, kontrol grubu katılımcıların son test Gözlem Yapma puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Deney-kontrol gruplarına göre son test Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,002<0,05$). Deney grubu katılımcıların son test Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama puanı ortalaması, kontrol grubu katılımcıların son test Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Deney-kontrol gruplarına göre son test Eleştirel Düşünme puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$).

Deney grubu bireylerin son test Eleştirel Düşünme puanı ortalaması, kontrol grubu bireylerin son test Eleştirel Düşünme puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

3.1.2. Vatandaşlık Algısı Ölçeğine Ait Bulgular

“Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 7. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algılarının gelişmesinde etkili bir program mıdır?” alt problemine ilişkin ön test, ön-son test ve son testler deney ve kontrol gruplarının bulguları aşağıda ilgili başlıklar altında verilmiştir.

3.1.2.1. Vatandaşlık Algısı Deney ve Kontrol Grubu Ön Testine İlişkin Bulgular

“ÇİF eğitimi programının etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programla ders yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında vatandaşlık algıları ön test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla verilerin analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 3.5: Vatandaşlık Algısı Deney-Kontrol Grubu T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Ön Test Demokratik Vatandaşlık	Deney	48	108,40	9,662	-,499	94	,619
	Kontrol	48	109,29	7,817			
Ön Test Geleneksel Vatandaşlık	Deney	48	14,48	3,176	,499	94	,619
	Kontrol	48	14,13	3,757			
Ön Test Vatandaşlık Algısı Ölçeği	Deney	48	122,88	9,477	-,298	94	,766
	Kontrol	48	123,42	8,272			

*p<0,05

Tabloda Vatandaşlık Algısı deney-kontrol grubu değişkeni için Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir.

Deney-kontrol gruplarına göre ön test Demokratik Vatandaşlık puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,619>0,05$). Deney-kontrol gruplarına göre ön test Geleneksel Vatandaşlık puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,619>0,05$).

Deney-kontrol gruplarına göre ön test Vatandaşlık Algısı Ölçeği puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,766>0,05$).

3.1.2.2. Vatandaşlık Algısı Deney Grubu Ön- Son Testine İlişkin Bulgular

“ÇİF eğitimi programının etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık algıları ön test ile son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla verilerin analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 3.6: Vatandaşlık Algısı Deney Grubu Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Fark	t	Sd	P
Demokratik Vatandaşlık	Son Test	48	121,23	2,611	12,833	10,698	47	,000*
	Ön Test	48	108,40	9,662				
Geleneksel Vatandaşlık	Son Test	48	15,17	1,616	,688	1,331	47	,190
	Ön Test	48	14,48	3,176				
Vatandaşlık Algısı Ölçeği	Son Test	48	136,40	2,834	13,521	10,975	47	,000*
	Ön Test	48	122,88	9,477				

*p<0,05

Demokratik Vatandaşlık puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Demokratik Vatandaşlık son test

puan ortalaması, Demokratik Vatandaşlık ön test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir.

Geleneksel Vatandaşlık puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=,190>0,05$). Vatandaşlık Algısı Ölçeği puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Vatandaşlık Algısı Ölçeği son test puan ortalaması, Vatandaşlık Algısı Ölçeği ön test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir.

3.1.2.3. Vatandaşlık Algısı Kontrol Grubu Ön-Son Testine İlişkin Bulgular

“Mevcut Sosyal bilgiler dersi programına göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık algıları ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla verilerin analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 3.7: Vatandaşlık Algısı Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem T-Test/Wilcoxon Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Fark	t/w	Sd	P
Demokratik Vatandaşlık	Son Test	48	108,71	7,912	-,583	w=-3,190	47	,001*
	Ön Test	48	109,29	7,817				
Geleneksel Vatandaşlık	Son Test	48	14,13	3,757	-	-	-	-
	Ön Test	48	14,13	3,757				
Vatandaşlık Algısı Ölçeği	Son Test	48	122,83	8,403	-,583	w=-3,190	47	,001*
	Ön Test	48	123,42	8,272				

* $p<0,05$

Demokratik Vatandaşlık puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,001<0,05$). Demokratik Vatandaşlık ön test puan ortalaması, Demokratik Vatandaşlık son test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir.

Vatandaşlık Algısı Ölçeği puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,001<0,05$). Geleneksel Vatandaşlık ön test puan ortalaması, Geleneksel Vatandaşlık son test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir.

3.1.2.4. Vatandaşlık Algısı Deney-Kontrol Grubu Son Testine İlişkin Bulgular

“ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programla ders yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında vatandaşlık algıları son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla verilerin analizinden elde edilen bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 3.8: Vatandaşlık Algısı Deney-Kontrol Grubu T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Son Test Demokratik Vatandaşlık	Deney	48	121,23	2,611	10,412	94	,000*
	Kontrol	48	108,71	7,912			
Son Test Geleneksel Vatandaşlık	Deney	48	15,17	1,616	1,765	94	,081
	Kontrol	48	14,13	3,757			
Son Test Vatandaşlık Algısı Ölçeği	Deney	48	136,40	2,834	10,596	94	,000*
	Kontrol	48	122,83	8,403			

*p<0,05

Deney-Kontrol gruplarına göre son test demokratik vatandaşlık puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Deney grubu katılımcıların son test Demokratik Vatandaşlık puanı ortalaması, kontrol grubu katılımcıların son test Demokratik Vatandaşlık puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Deney-Kontrol gruplarına göre son test Geleneksel Vatandaşlık puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,081>0,05$).

Deney-Kontrol gruplarına göre son test Vatandaşlık Algısı Ölçeği puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Deney grubu katılımcılarının son test Vatandaşlık Algısı Ölçeği puanı ortalaması, kontrol grubu katılımcıların son test Vatandaşlık Algısı Ölçeği puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

3.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testine Ait Bulgular

“Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının gelişmesinde etkili bir program mıdır?” alt

problemine ilişkin ön test, ön-son test ve son testler deney ve kontrol gruplarının bulguları aşağıda ilgili başlıklar altında verilmiştir.

3.1.3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Deney ve Kontrol Grubu Ön Testine İlişkin Bulgular

“ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut Sosyal bilgiler dersi programı ile eğitim alan kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı testine göre ön test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla verilerin analizinden elde edilen bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 3.9: Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Deney-Kontrol Grubu T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Ön Test Akademik Başarı Testi	Deney	48	17,60	5,819	,391	94	,697
	Kontrol	48	17,15	5,672			

*p<0,05

Tabloda deney-kontrol grubu değişkeni için Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir.

Deney-Kontrol gruplarına göre ön test Akademik Başarı Testi puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,697>0,05$).

3.1.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Deney Grubu Ön- Son Testine İlişkin Bulgular

“ÇİF eğitimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testine göre ön test- son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla verilerin analizinden elde edilen bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 3.10: Akademik Başarı Deney Grubu Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Fark	t	Sd	P
Akademik Başarı Testi	Son Test	48	25,90	3,674	8,292	13,737	47	,000*
	Ön Test	48	17,60	5,819				

*p<0,05

Tabloda Akademik Başarı deney grubu ön test-son test için Bağımlı Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir.

Akademik Başarı Testi puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Akademik Başarı Testi son test puan ortalaması, Akademik Başarı Testi ön test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir.

3.1.3.3. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Kontrol Grubu Ön- Son Testine İlişkin Bulgular

“Mevcut Sosyal bilgiler dersi programına göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testine göre ön test- son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla verilerin analizinden elde edilen bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 3.11: Akademik Başarı Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem T-Test/Wilcoxon Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Fark	t/w	Sd	P
Akademik Başarı Testi	Son Test	48	23,10	4,075	5,58	t=9,134	47	,000*
	Ön Test	48	17,15	5,672				

* $p<0,05$

Tabloda Akademik Başarı kontrol grubu ön test-son test için Bağımlı Örneklem T-Test/Wilcoxon Analizi sonuçları verilmiştir.

Akademik Başarı Testi puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Akademik Başarı Testi ön test puan ortalaması, Akademik Başarı Testi son test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir.

3.1.3.4. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Deney-Kontrol Grubu Son Testine İlişkin Bulgular

“ÇİF eğitimi programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programla ders yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı testi son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla verilerin analizinden elde edilen bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 3.12: Akademik Başarı Deney-Kontrol Grubu T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Son Test Akademik Başarı Testi	Deney	48	25,90	3,674	3,525	94	,001*
	Kontrol	48	23,10	4,075			

*p<0,05

Tabloda Akademik Başarı deney-kontrol grubu değişkeni için Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir.

Deney-Kontrol gruplarına göre son test Akademik Başarı Testi puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,001<0,05$). Deney grubu katılımcılarının son test Akademik Başarı Testi puanı ortalaması, kontrol grubu katılımcıların son test Akademik Başarı Testi puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

3.2. Nitel Bulgular

Bu aşamada, uygulama süresince toplanan ses kaydı, etkinlik kâğıdı, öğrenci yansıtıcı günlüğü (sosyal bilgiler dersi düşünme defteri), gözlem formu ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular “Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı öğrencilere nasıl yansımıştır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla kullanılmıştır. Uygulamanın sona ermesi ve son testlerin uygulaması sonrasında ise odak grup görüşmesi yapılmış, görüşmeden elde edilen bulgular, “Katılım sağlayan öğrencilerin Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı etkinlikleri hakkında görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap bulmak amacıyla kullanılmıştır.

3.2.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı Uygulamasının Öğrencilerdeki Yansımasına İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgular P4C (ÇİF) basamaklarına göre değerlendirilmiş ve dört tema üzerinden analizler yapılmıştır. Bu temalar ise şöyledir: “Eleştirel Düşünme”, “Yaratıcı Düşünme”, “Özenli Düşünme” ve “İşbirlikli Düşünme” dir. Katılımcı öğrencilerin “Vatandaşlık Algısı” ile ilgili bulguları ÇİF düşünme becerileri içerisinde yer almakla birlikte ağırlıklı olarak “Özenli Düşünme” teması içerisinde yer almıştır. Akademik başarı ile ilgili bulgular becerilerin gelişimiyle bağlantılı olarak yer almıştır. Bulgularda alt tema ve kodlar yapılırken literatür incelenmiş, elde edilen bulgularla karşılaştırılmış ve ÇİF ile uygun olacak şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. Bu nedenle bir kişinin

formülasyonuna göre analiz edilmemiştir. Örneğin eleştirel düşünme temasının alt tema ve kodları belirlenirken; Ennis (1996, 2015), Paul & Elder (2020), Fisher (2013), Facioane (1990), Lipman'ın (2003) görüşlerine dayanarak ele alınmıştır. Yaratıcı düşünme temasının alt tema ve kodları belirlenirken; Torrance'nin (1974) görüşlerine dayanarak ele alınmıştır. Özenli düşünme temasının alt temalarını araştırmacı kendisi isimlendirmiştir literatür çerçevesinde, kodlar yine literatür çerçevesinde Bacanlı (2012), Fisher (2013) ve Akkocaoğlu-Çayır'ın (2021) görüşlerine dayanarak ele alınmıştır. İşbirlikli düşünme becerisinde Lipman (2003) ve Akkocaoğlu-Çayır'ın (2021) görüşlerine dayanarak ele alınmıştır. Aşağıda şekilde temalar gösterilmiştir:

Şekil 3.1: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı Uygulamasının Öğrencilerdeki Yansımalarına İlişkin Ortaya Çıkan Temalar

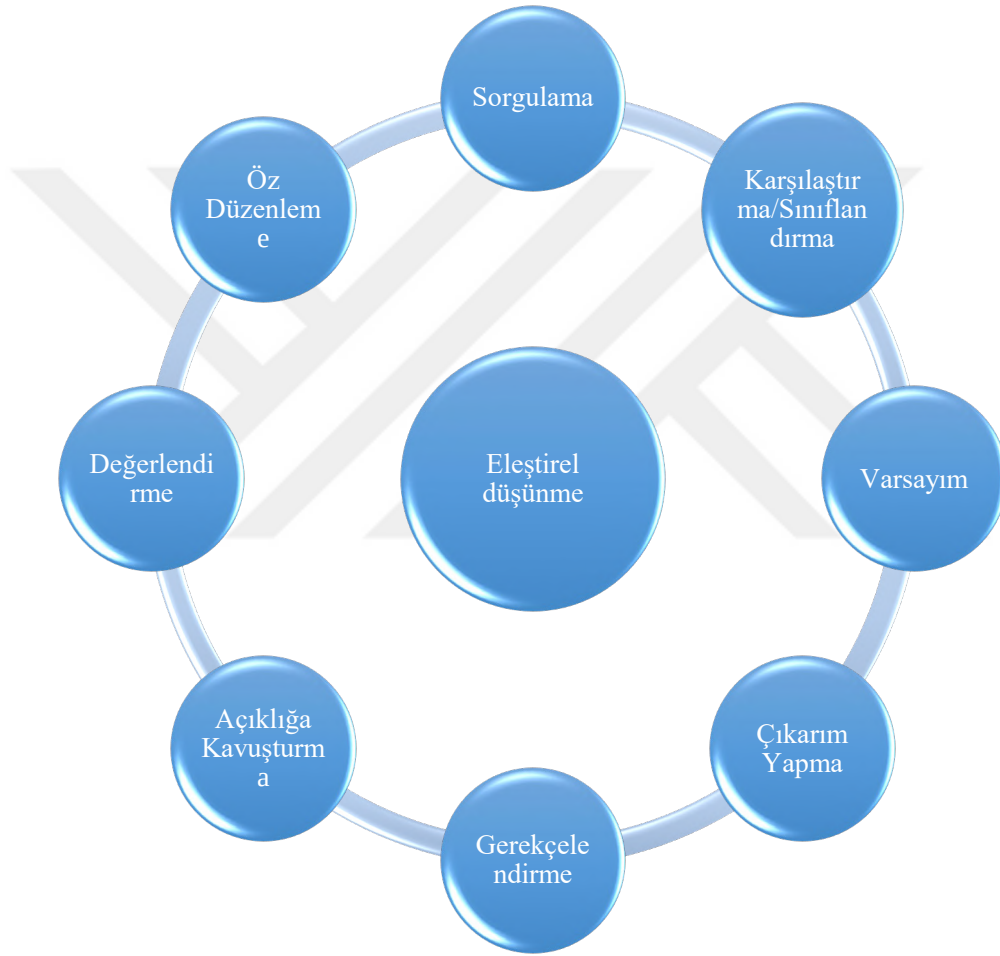


3.2.1.1. Eleştirel Düşünme Temasına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme temasının sekiz alt teması belirlenmiştir. Bu alt temalara ilişkin “sorgulama”, “karşılaştırma/sınıflandırma”, “varsayım”, “gerekçelendirme”, “çıkarım yapma”, “açıklığa kavuşturma” ve “değerlendirme” ve “öz düzenleme” olarak ortaya çıkmıştır. “Sorgulama” alt temasının kodları (2 kod) olarak “soru formül etme”, “soru sorma”, “karşılaştırma/sınıflandırma” alt temasının kodları (2 kod) olarak “benzeşim”, “örnek ve karşı örnek verme”, “varsayım” alt temasının kodları (2 kod) olarak “farklı bakış açısıyla düşünmek”, “alternatif çözüm önerisi sunma”, “çıkarım yapma” alt temasının kodu (4 kod) “eldeki verilerden çıkarım yapma”, “farkına varma”, “tümevarımsal akıl yürütme” ve “tumdengelimli akıl yürütme”, “gerekçelendirme” alt

temasının kodları (3 kod) olarak, “katılmadığı duruma ilişkin gerekçelendirme”, “iddiasına yönelik gerekçelendirme”, “iddiasına yönelik kanıt sunma”, “açıklığa kavuşturma” alt temasının kodu (1 kod) olarak “kavramları tanımlama/netleştirme”, “değerlendirme” alt temasının kodları (2 kod) “öz değerlendirme”, “iddia edilenleri değerlendirme”, “öz düzenleme” alt temasının “öz düzeltme” (1 kod) olarak belirlenmiştir.

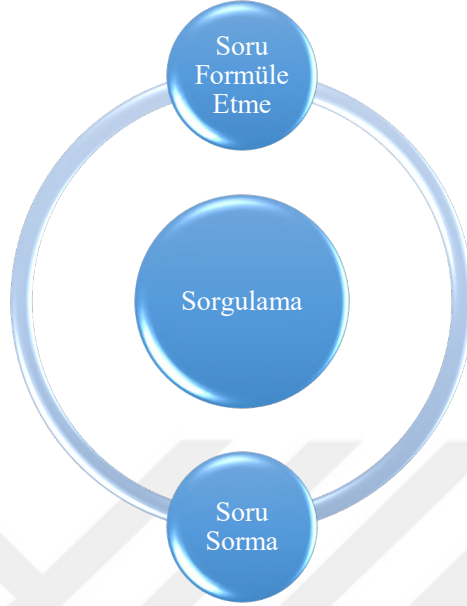
Şekil 3.2: Eleştirel Düşünme Teması ve Alt Temaları



“Eleştirel düşünme” teması “Sorgulama” alt temasında “Soru formüle etme” kodu bulguları Philip Cam (2006)’ın belirlediği “soru kadranı”na göre değerlendirilmiştir. Kapalı soru; “*okuduğunu anlama ve gerçek bilgi*”, açık soru; “*edebi tahmin*” ve “*sorgulama*” düzeyi olmak üzere dört düzeyde kabul edilir. Öğrencilerden felsefi soru oluşturma olarak kastedilen soru sorma düzeyi açık soru içerisinde “sorgulama” düzeyi olarak belirtilendir.

3.2.1.1.1. Sorgulama

Şekil 3.3: Sorgulama Alt Teması ve Kodları



“Eleştirel düşünme” temasının “Sorgulama” alt temasında “Soru formüle etme” ve “soru sorma” kodları tespit edilmiştir.

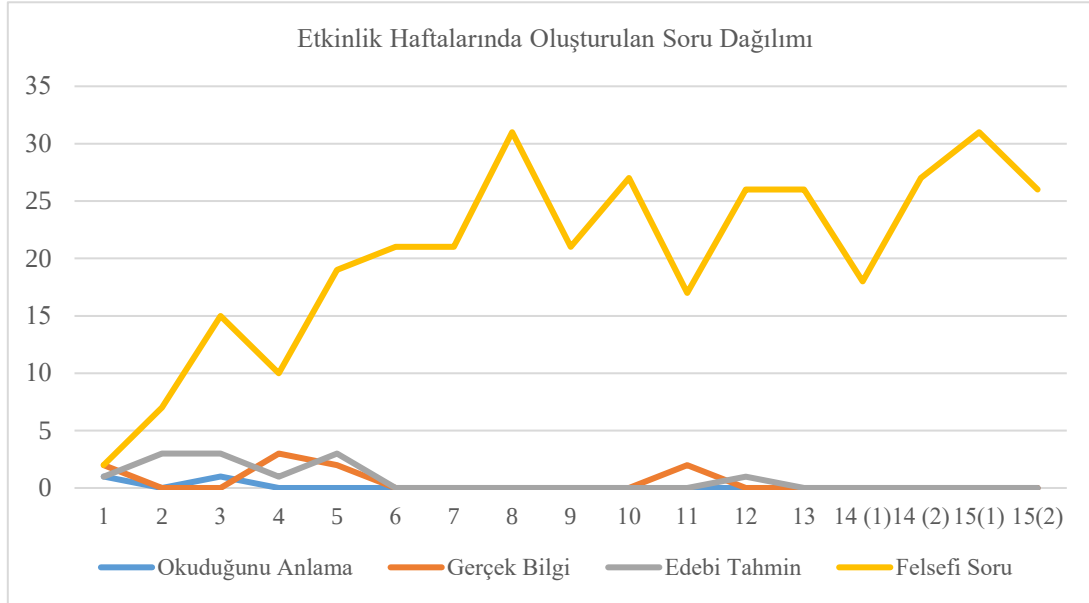
ÇİF ile yürütülen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin etkinlikler sırasında birbirine soru sorması desteklenmiş ve etkinliklerde ilgili uyarın okunduktan veya izletildikten sonra bir metne/filme bağı ve bir de felsefi soru oluşturmaları istenilmiştir. Bunun nedeni ise onların metne bağı soru ve felsefi soru arasındaki ayrımı fark etmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin oluşturdukları soruları, ders sırasında sözlü olarak sınıfta iletmeleri ve etkinlik kâğıtlarında ilgili alanlara yazmaları istenmiştir. “Soru formüle etme” koduna ilişkin bulgular öğrencilerin oluşturdukları sorular ve soru sorma düzeyleri EK-11’de tabloda verilmiştir. EK-11 Tablosunda, öğrencilerin oluşturduğu sorular etkinlik kâğıtlarındaki “felsefi oluşturduğum soru” kısmına yazdıkları sorulardır.

Öğrencilerin felsefi soru oluşturma becerilerinin gelişimini tespit etmek amacıyla, etkinlik kâğıtlarına “felsefi oluşturduğum soru” boşluğunun karşısına yazdıkları sorular analiz edilmiştir. Tablo, öğrencilerin uygulama süreci boyunca etkinlik haftalarında oluşturdukları soru sayılarını göstermektedir.

Tablo 3.13: Etkinlik Haftalarında Oluşturulan Soru Dağılımı

Etkinlik Haftaları	Okuduğunu Anlama	Gerçek Bilgi	Edebi Tahmin	Felsefi Soru	Toplam Soru
1	1	2	1	2	6
2	0	0	3	7	10
3	1	0	3	15	19
4	0	3	1	10	14
5	0	2	3	19	24
6	0	0	0	21	21
7	0	0	0	21	21
8	0	0	0	31	31
9	0	0	0	21	21
10	0	0	0	27	27
11	0	2	0	17	19
12	0	0	1	26	27
13	0	0	0	26	26
14 (1.)	0	0	0	18	18
14 (2.)	0	0	0	27	27
15 (1.)	0	0	0	31	31
15 (2.)	0	0	0	26	26

Tabloda yer alan soru sayı dağılımlarını aşağıda şekille gösterilmesinin nedeni ise verilerin daha net görülmesi ve eleştirel düşünme becerisi içerisinde yer alan sorgulama becerilerinin ve felsefi soru oluşturma becerilerinin öğrencilerin gelişimini göstermesi amaçlanmıştır.

Şekil 3.4: Etkinlik Haftalarında Oluşturulan Soru Dağılımı

Öğrencilerin, genellikle ilk haftaki etkinlikte sorgulama düzeyinde (felsefi) soru oluşturmakta zorlandığı ve çoğu öğrencinin bu bölümü boş bıraktığı, hatta çoğu

öğrencinin “metne bağlı oluşturduğum soru” kısmını dahi boş bıraktıkları tespit edilmiştir. Soru oluşturan öğrenciler ise ilk hafta metne bağlı, gerçek bilgi düzeyinde kapalı soru ve çok az sayıda öğrenci sorgulama düzeyinde (felsefi) soru oluşturmuştur. 2. haftadan itibaren öğrenciler, sorgulama düzeyinde (felsefi) soru oluşturmaya başladıkları, sorgulama düzeyinde (felsefi) soru sayısının ilk haftaya göre biraz daha artış gösterdiği tespit edilmiştir. 2. Haftanın etkinlik uyararı (Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı, 2.ve 3. Kazanım) “Bir Fikirle Ne Yaparsın?” Kobi Yamada’nın kitabı öğrencilerin soru oluşturmalarını, felsefi sorunun daha nasıl olduğunu kavramalarını sağlayan bir uyararı olduğu söylenebilir. Bunu yanı sıra öğrenciler, sorgulama düzeyi (felsefi) sorusunun nasıl olacağına ilişkin daha iyi anladıkları ve araştırmacının ilk haftaki etkinlikte nasıl sorular sorduğunu fark ettikleri gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin sorgulama düzeyinde (felsefi) soru oluşturmaya ilişkin artışın 3. Haftaki (B.T.T.Ö.A. 4. kazanım) etkinlikten itibaren başladığı görülmüştür. 3. Haftaki etkinlikte felsefi (sorgulama) düzeyinde soru artışına geçişin, Galileo ile ilgili hikâyeyi (özgür düşünceye) sevmeleri, dersin işleniş tarzına alışmaları ve “özgür düşünce” konusu ile ilgili soru üretebilmelerinin daha rahat olmasından dolayı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin 4. Haftadaki etkinlikte (Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı, 1. Kazanım), “Toprak” konusu hakkında konuştuğumuz için “gerçek bilgi” hakkında 3 öğrencinin soru oluşturduğu söylenebilir. Önceki haftaya göre felsefi (sorgulama) düzeyinde düşüşün normal olarak görülmesi, çünkü “toprak” konusu ile ilgili felsefi soru sormakta öğrencilerin zorlanmaları normal ve öğrencilerin toprakla ilgili sorabileceği soruları sordukları söylenebilir. Bunun düşüş olarak algılanmaması gerektiği, konudan kaynaklı olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin 5. haftadan itibaren sorgulama düzeyinde (felsefi) soruyu daha fazla oluşturmaya başladıkları, 6.haftadan itibaren tamamıyla sorgulama düzeyinde soru oluşturdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin artık bu haftadan itibaren felsefi (sorgulama) düzeyinde soru sormayı beceri haline getirebildikleri ifade edilebilir. Öğrenciler uygulama sürecinde etkinlik haftaları içerisinde en fazla 8.haftaki etkinlikte ve 15. (1.) felsefi soru oluşturdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin 8. hafta etkinliğinde (Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı 5. kazanımıyla ilgili) en fazla soru üretmelerinin nedeni kendilerini ilgilendiren konu olması (meslek seçimi, kendimizin kim olduğu),

uyaranı sevmeleri, dikkat çekmesi, iki ayrı uyaran kullanmam ve dersin işleniş tarzını benimsemiş olmalarından dolayı olabilir. Öğrencilerden bazıları ders sırasında ve sonrasında bana, “*bu derste hocam hayatı sorgulamamız gerektiğini fark ettik.*” şeklinde ifade ettiler ve bundan dolayı çok mutlu olmuştum (araştırmacı günlüğü). Bununla ilgili ayrıca “Özenli düşünme teması”nda diğer bilgilere de yer verilmiştir.

9. hafta etkinliğini (Etkin Vatandaşlık 1. ve 2. Kazanım) öğrenciler aktif bir şekilde katılmışlar ve uyaranları da çok sevmişler, çoğu öğrenci aktif katılım sağlamıştır. Hatta diğer haftada da etkinliğe başlamadan önce “*hocam sarı yelekli mavi gözlüleri adaya almamaları çok komikti ve ada ismi kurma etkinliğini çok sevdik tekrar yapalım*” şeklinde ifade etmişlerdi. Ancak burada soru sayısında düşüş görünüyor. Bunun sebebinin “demokrasi” konusu ile ilgili olduğu, demokrasi ile ilgili sorulabilecek soruları öğrencilerin sordukları, bunun düşüş yaşadıkları anlamında görülmemesi gerektiği ifade edilebilir.

10. hafta etkinliğinde (Etkin Vatandaşlık 3. Kazanım) bir haftalık ara tatil olmasına rağmen 9. Haftaya göre felsefi (sorgulama) düzeyi soru sayısında artış var. Öğrencilerin artık felsefi soru sormayı ara vermeye rağmen unutmamaları beceri haline getirdikleri ifade edilebilir. Etkinlik haftalarından 11. Haftada ise G.B. (gerçek bilgi) düzeyinde 2 öğrenci 11. Haftada (Etkin Vatandaşlık 4.kazanım) soru sayısının diğer haftalara göre daha az soru oluşmasının nedeninin konuyla ilgili olduğunu düşünüyorum. Çocuk hakları ile ilgili sorulabilecek çoğu sorunun sorulduğu, bunun yine düşüş yaşadıkları anlamında görülmemesi gerektiği ifade edilebilir.

12. hafta (Küresel Bağlantılar Ö.A. 1. ve 2. Kazanım) etkinliği Rusya-Ukrayna Savaşı dönemine denk gelmesinden dolayı çocukların dikkati çekmişti ve soru sayısında da buna bağlı olarak da artış olabileceği ifade edilebilir. 12.haftada E.T. (edebi tahmin) düzeyinde 1 öğrenci soru oluşturmuştur. E.T. düzeyi entelektüel açık soru kapsamında olduğu için, şöyle ki üst düzey soru grubunda yer aldığı için olumsuz düşünülmemelidir.

13. Hafta etkinliği de (Küresel Bağlantılar Ö.A. 3. Kazanım) ön yargı ve kalıp yargı konularını içermesi ve öğrencilerin dikkatini çeken bir konu olduğu için felsefi soru sayısının yeterli olduğu ve 12. Haftayla aynı seviyede olduğu tespit edilmiştir.

14. hafta etkinliğinde (Küresel Bağlantılar Ö.A. 4. Kazanım) 2 farklı küresel sorun (göç ve açlık) ile ilgili etkinlik gerçekleştirildi. Öğrenciler özellikle açlık konusu ile 14.

(2.) felsefi soruyu, göç konusuna göre 14 (1)’e göre daha fazla oluşturmuşlardır. Bunun nedeni olarak “açlık” konusunu daha fazla sevdikleri gözlemlenmiş ve araştırmacı günlüğünde de buna ilişkin notlar bulunmaktadır. Göç konusunu çok sevmemelerin nedeni olarak, Malatya’da ve okulda mülteci (Suriye ve Afgan öğrenciler) öğrenciler olmasından dolayı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacı günlüğünde yer alan şöyle bir notta yer almaktadır: “Açlık” etkinliği ile ilgili öğrencilerden bazıları “İnsan açken her şeye razı olur mu?” sorusunu sordukları zaman çok mutlu oldum, çünkü böyle bir soru benim aklıma hiç gelmemişti (Araştırmacı günlüğü, 14. Hafta birinci etkinliği).

15. haftada da 2 farklı etkinlik uygulandı. 15. (1.) etkinliği Küresel Bağlantılar Ö.A. 4. Kazanımıyla ilgili olarak “küresel ısınma, iklim değişikliği” ile ilgiliydi. Öğrencilerin, 8. Haftaki etkinlikle birlikte en fazla soru oluşturdukları etkinliktir. Bunun da güncel bir konu olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Birinci ve son etkinlikte (15. Hafta 2. Etkinliği) aynı uyaran kullanılmış, son hafta “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanının 1.kazanımıyla ilgili aynı etkinliktir. Öğrenciler, *“bu etkinliği ilk başta yapmıştık, neden tekrar yapıyoruz?”* sorusunu araştırmacıya yöneltmişlerdir. Araştırmacı, bu soruya cevap olarak, *“sizlere aynı etkinliği uygulayıp arada bir farklılık var mı yok mu tespit edeceğim”* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Son etkinlikte yapılan tekrar etkinliği ile ilk etkinlik verilerini karşılaştırıldığı zaman soru sayısı artmış ve farklılaşmıştır. Öğrenciler sorgulama düzeyinde her hafta gelişim göstermiş, zaman zaman sorgulama (felsefi) soru sayısında şekilde görüldüğü üzere dalgalanma olsa da (bunun olası nedenleri yukarıda açıklanmıştır) özellikle son 6 etkinlikte çok kısa sürede soru hazırladıklarını tespit edilmiştir (*Ses kayıtları, etkinlik kâğıtları, gözlem formu notları ve araştırmacı günlüğü*). Öğrenciler uyaranı sevdikleri, kendilerini o uyarana dâhil ettikleri zaman ve konu güncel, dikkat çekici ya da kendilerini yakından ilgilendiren bir konu olduğu zaman ise felsefi soru oluşturma becerilerinin daha iyi, daha etkili olduğu gözlemlenmiş ve tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin metne bağlı soru ile felsefi soru arasındaki farkı da ayırt ettikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin felsefi soru sorma becerilerinin gelişmesinden dolayı felsefi duyarlılıklarının da geliştiği söylenebilir.

“Sorgulama” alt temasında diğer kod “Soru sorma” kodunda ise öğrenciler etkinliklerde tartışma ortamında arkadaşlarının ifadelerine karşılık ilk hafta soru

sormazken ilerleyen haftalarda zaman zaman birbirlerine, kendi kendine ve araştırmacıya soru sormuşlardır. Öğrencilerin soru sormaları onların konuşulanları sorgulamaya başladıklarını gösteren önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Konuşulanları sadece dinlemek öğrenciyi pasif kılar. Öğrenciler soru sordukları zaman kafalarında bir şeylerin oluşmaya başladığını bize gösterdiği söylenebilir. Öğrenciler birbirlerinin cevaplarında **mantık hatası** bulduklarında da birbirlerine soru sordukları tespit edilmiştir. Bu duruma örnek olarak 4. haftaki etkinlikte (Ü.D.T. Ö.A. 1. Kazanım “toprak”) geçen diyalog kısaca şöyledir:

Araştırmacı: “Bir şey nasıl sahip olunabilir?”

K.Ö.4: “Satın alınarak.”

Araştırmacı: “Her şeyi satın mı alıyoruz?”

E.Ö.5: “Evet.”

E.Ö.7: “Özgürlüğünü satın mı aldın?”

E.Ö.7 bu diyalogda her şeyin parayla satın alınmadığını, arkadaşının mantık hatası yaptığını fark ederek ona “özgürlüğünü satın mı aldın?” şeklinde sormasına neden olmuştur.

Öğrencilerden bazıları 4. Haftadan (Ü.D.T. Ö.A. 1.Kazanım) itibaren kendi düşüncelerini ifade ederken “neden?” şeklinde kendi kendine soru sorup kendisi cevaplamıştır ve bundan sonraki haftalarda etkinliklerde devam etmiş ve artmıştır. Bunun nedeni ise araştırmacının kolaylaştırıcı rolüyle etkinlikleri uygularken öğrencilere soru sorduğu zaman, onların cevaplarını gerekçelendirmesini istediği durumlarda ya da yeteri kadar açık, net cevap vermedikleri zaman “neden?” sorusunu öğrencilere sorması şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda öğrencilerin bu durumu beceri haline getirmeye başladıkları ve ifadelerini gerekçelendirmek amacıyla da yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna ilişkin örnek diyalog 14. Hafta 2.etkinliğinden (Küresel Bağlantılar Ö.A. 4. Kazanım) şöyledir:

Araştırmacı: “Uluslararası kuruluşlar açlık sorununu neden çözmiyor?”

*K.Ö.17: “Hocam tiktok da Afrikalı çocuğun elini su şişesi veriyorlar onla dalga geçiyorlar. Bu çok ayıp bir şey. **Neden?** Çünkü onlar ona ulaşamıyorlar.”* Öğrenci açıklamasına açıklık getirmek için “neden?” şeklinde sorup yine kendisi

cevaplandırmıştır. K.Ö.17, ifadesinde yapılan şeyin neden ayıp bir şey olduğunu açıklamıştır.

Öğrencilerin 5. Haftadan itibaren birbirlerine sordukları sorulara da cevap vermeye başladıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler birbirlerine soru sorarken arkadaşının söyledikleri ifadeleri tam olarak anlamaya çalıştıkları için **takip sorusu** sordukları da görülmüştür. Örnek olarak 5.haftada (Ü.D.T.Ö.A. 2. ve 6. Kazanım) etkinlik sırasında geçen bir diyalog ise şöyledir:

Araştırmacı: Teknolojinin getirdikleri mi götürdükleri mi fazladır?

...

E.Ö.18: Hocam, ben E.Ö.16' ya soru sormak istiyorum, Süleyman dedin ya biz oyunu kendi irademizle oynuyoruz hocam eğer bağımlıysak teknolojiye, irademizi teknoloji üzerinde kullanamayız. Nasıl olacak E.Ö.16?

E.Ö.16: Hocam dedi ya bağımlılık olursa irademizi orada kullanamayız diye onda katılıyorum. Ama o bağımlılığı önceden yapmamalıyız. İkincisi de hocam K.Ö.15 teknoloji hiç olmasaydı o oyun hiç olmayacaktı dedi. Ama teknoloji olmasaydı şu an K.Ö.15'in bilgisi ve benim bilgim daha az olacaktı. Mesela biz şu an diğer ülkeleri bilebiliyoruz değil mi? Bu ne sayesinde teknoloji sayesinde.

...

E.Ö.18'in yukarıda "Nasıl olacak E.Ö.16?" bu sorusu öğrencinin arkadaşına takip sorusu sorarak, arkadaşından daha açıklayıcı ifadeler beklediği görülmüştür. Öğrencilerin teknolojinin kullanımıyla ilgili olarak yaşamlarındaki etkilerini "bağımlılık" konusuna değinerek de sorguladıkları ifade edilebilir. Yukarıda geçen diyalogda, öğrencilerin soru sormaları onların aynı zamanda kendi davranışlarını sorgulamalarını da gösterdiği ifade edilebilir.

Öğrencilerin zamanla **soruya soruyla cevap verdikleri** de tespit edilmiştir. Örneğin ilk hafta yapılan etkinlikte aşağıdaki diyalogda bir soru ifadesi geçmezken aynı etkinliğin son hafta tekrarlanmasında 15. Hafta 2. etkinliğindeki diyalog ortaya çıkmıştır. Bu diyalog da öğrencilerin sorgulama becerilerinin geliştiğini göstermektedir. İlk ve son etkinlikler tekrar etkinliği olduğu için karşılaştırma açısından önemli olduğu düşünüldükçe diyalog tamamıyla verilmiştir.

1.hafta etkinliği (Bilim, Teknoloji, Toplum, Ö.A. 1.kazanım) diyalogu şöyledir:

Araştırmacı: “İleride DNA’larınızdan yararlanılarak bilgi edinilmesini ya da başkalarının DNA’larından yararlanarak bilgi sahibi olmak ister misiniz?”

K.Ö.15: “Başka insanların bütün bilgilerini almak istemem. Benim özel bilgilerimin alınmasını istemem, bilimsel bilgilerin alınmasını isterim.”

E.Ö.10: “Hocam ben Einstein’ın beynini istiyorum.”

E.Ö.13: “Hocam bilim insanı zaten bilgilerini kâğıda yazar insanlığa faydalı olmak için.”

Araştırmacı: “Arkadaşlarınızın fikrine katılıp katılmadığınızı ve neden katılmadığınızı da açıklayın çocuklar?”

E.Ö.19: Hayır, ben arkadaşıma katılmıyorum çünkü beynindeki tüm düşünceleri bilgileri aktarmamış olabilir. DNA kullanılması daha mantıklı hem kâğıt israfı olmamış olur.

Araştırmacı: “Başka söz almak isteyen var mı? Peki, o zaman diğer soruya geçiyorum.”

15. haftanın 2. etkinliğinden (Bilim, Teknoloji, Toplum, Ö.A. 1.kazanım) örnek diyalog aşağıdadır:

Araştırmacı: “İleride DNA’larınızdan yararlanılarak bilgi edinilmesini ya da başkalarının DNA’larından yararlanarak bilgi sahibi olmak ister misiniz?”

E.Ö.5: “Hayır, insanlar **neden** benim düşüncelerimi bilsinler?”

E.Ö.7: “Neden istemezsin?”

E.Ö.5: “Benim için önemli olan bilgileri neden bilsinler?”

Araştırmacı: “Belki ölen önemli kişilerin bilgilerini alacaklar.”

E.Ö.7: “Öğretmenim şu anda önemli bir bilgi mi var?”

Araştırmacı: “Yok mu sence?”

E.Ö.10: “Öğretmenim özel bilgilerinin alınmasını istemem, önemli bilgilerini öğrenmek isterim.”

E.Ö.8: “Olabilir hocam mesela insan 250 kişi ile görüşse o kişilerle görüştüğü bilgiyi unutulabilir ama böyle DNA’larından önemini bilgiler eksiksiz direk alınabilir. Hem unutulmaz hem de eksiksiz bilgi edinilir ama o kişinin özel kişisel bilgileri değil, insanlık için önemli bilgilerini öğrenmek isterim.”

E.Ö.20: “Hocam benim izinsiz bilgimi alırlarsa istemem.”

Araştırmacı: “Peki senden izin isterlerse DNA’larından bilginin alınmasını ya da sen başkalarının DNA’larından bilgi edinmek ister misin?”

E.Ö.20: “İsterim hocam.”

Araştırmacı: Neden?

E.Ö.20: “Hocam çünkü bir sürü kaybolmuş bilgi var ve bu bilgilerin bazıları çok önemli olabilir.”

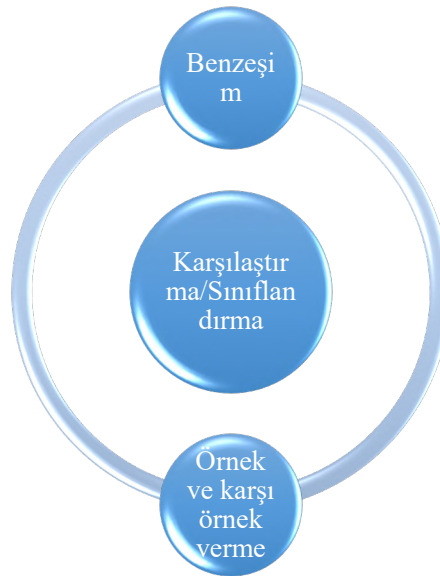
K.Ö.14: “Hocam beynimiz ikiye ayrılıyor, sağ ve sol lob hocam hangi lop hatırlamıyorum. Bir tanesinde önemli bilgiler var, onu alabilirler ama benim kişisel özel bilgimi almalarını istemem. Başkalarının ki de öyle.”

E.Ö.19: “Hocam ben gönüllüysem ve bana bir şey olmayacaksa olur.”

Yukarıdaki diyalogda görüldüğü üzere öğrenciler etkinlikler ilerledikçe, birbirlerine soru sormuşlar (takip sorusu sorma) ve sorulan soruya soruyla cevap vermişlerdir. Öğrencilerin, birbirlerine soru sormalarının (takip sorusu), arkadaşlarının fikirlerini daha iyi anlamak ve anladığının doğruluğunu sorgulamak amaçlı olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda ÇİF ile yürütülen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin sorgulama, soru sorma becerilerinin gelişerek eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

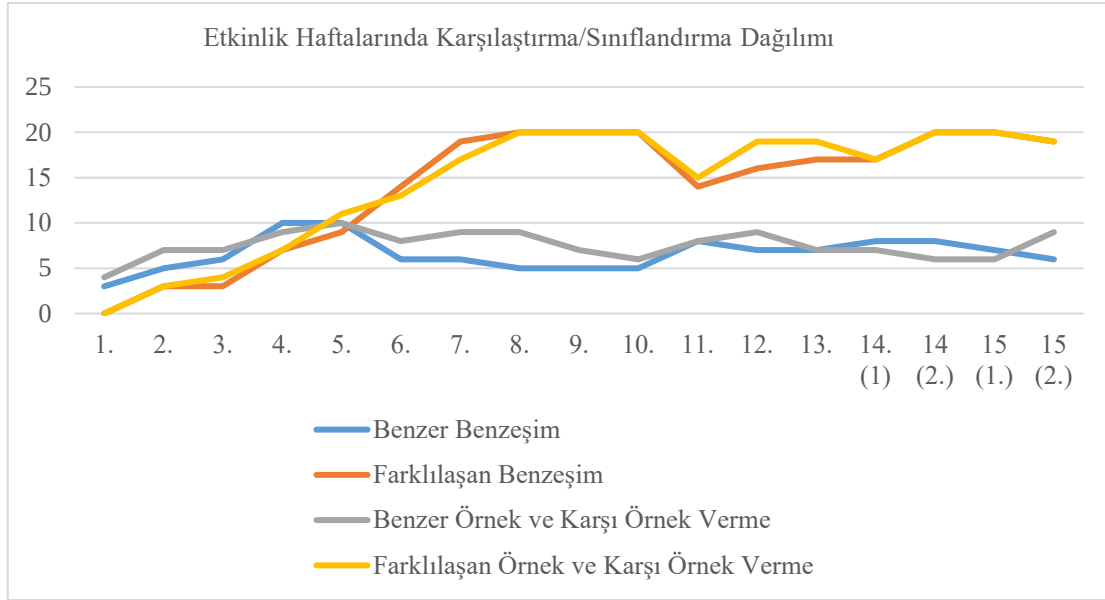
3.2.1.1.2. Karşılaştırma/Sınıflandırma

Şekil 3.5: Karşılaştırma/Sınıflandırma Alt Teması ve Kodları



Eleştirel düşünme teması **“Karşılaştırma/Sınıflandırma”** alt temasına ait **“benzeşim”** ve **“örnek ve karşı örnek verme”** kodları tespit edilmiştir. Etkinlik haftalarında Karşılaştırma/Sınıflandırma alt temasına ilişkin kodların dağılımı aşağıda verilmiştir:

Şekil 3.6: Etkinlik Haftalarında Karşılaştırma/Sınıflandırma Dağılımı



Araştırmacı, katılımcı öğrencilerin etkinlik kâğıtlarında yer alan kavram.....gibidir/benzer....., çünkü.... ifadesinde yer alan boşlukları her hafta etkinlikler sonunda doldurmalarını istemiştir. Her haftaya ilişkin etkinlik kâğıdında yer alan kavramlar ise sırayla şöyledir: *“Bilgi, fikir, özgür düşünce, toprak, teknoloji, sivil toplum kuruluşları, dürüstlük- doğruluk, meslek seçimi, demokrasi, devlet, çocuk hakları, barış-savaş, ön yargı, göç, açlık, iklim değişikliği, bilgi.”* Etkinlik kâğıtları dışında ses kayıtlarında, araştırmacı günlüğü, öğrenci yansıtıcı günlüğü ve gözlem formunda da “benzeşim” koduna ilişkin bulgular tespit edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin “benzeşim” ve “örnek ve karşı örnek verme” kodlarına ilişkin kullanımları ilk haftalarda az sayıda tespit edilse de 4. Haftadan itibaren kullanımlarında artış tespit edilmiştir. 6. Haftaya kadar öğrenciler birbirlerine benzer örnekler, benzeşimler kullandıkları tespit edilmiştir. Örneğin “4. Hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 1.kazanım etkinliğinde Âşık Veysel’in “Benim Sadık Yârim Kara Toprak” türküsü uyaran olarak kullanılmış ve öğrenciler burada herkes tarafından gündelik yaşamda kullanılan “toprak, ana gibidir” benzeşimini kullanmışlardır. 4. Hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 1.kazanım

etkinliğinde geçen diyalogda E.Ö.4. örneğiyle genel bir kanuna uygun hareket edilmesi gerektiğini savunduğu görülmektedir.

Araştırmacı: “Sahip olduğun toprağa istediğin gibi davranma özgürlüğüne sahip olabilir misin?”

E.Ö.6: “Hayır hocam ama insanlar zarar verici şeyler uygulayabiliyor.”

E.Ö.8: “İstedığımızı yapabiliriz ama yapmamamız gerekir. Toprağa her istediğimizi yapmamalıyız. Aslında hocam toprak bizi fidan ürün veriyor ama insanlar büyük binalar yapıyor. Toprağın kul hakkına girmiş gibi oluyoruz hocam.”

Araştırmacı: “Başka fikrini belirtmek isteyen arkadaşımız var mı?”

E.Ö.4: “Hocam her istediğimizi yapamayız. Mesela toprak parçasına sahipsek kendi istediğimiz kat kadar apartman dikemeyiz, kanunlar var. Sonuçta kanunlara uygun bir şekilde yapmamız gerekiyor belli bir kat sınırı var. Mesela her istediğimizi yapamayız.”

Etkinlik haftaları ilerledikçe öğrencilerin kullandıkları benzeşimleri etkili bir şekilde kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin kullandıkları benzeşimler ve örnek ve karşı örnekleri de ilk haftalardaki etkinliklerdeki kullanımlarına göre **6. Hafta itibarıyla değişmeye, farklılaşmaya başlamasında artış** tespit edilmiştir. Bu duruma örnek verilecek olursa eğer 7. Hafta (Ü.D.T. Ö.A. 4.kazanım) etkinliği ve 9.hafta (E.V.Ö.A. 1 ve 2. Kazanım) etkinliği ses kayıtlarında geçen diyaloglar gösterilebilir. 7. Hafta etkinliğinden kısaca örnek diyalog şöyledir:

Araştırmacı: İnsanlar ceza almaktan korktuğu için iyi insan, dürüst insan gibi davranıyorsa, o kişinin yine de iyi ve dürüst olduğu kabul edilebilir mi?

*K.Ö.15: Hocam kabul edilemez çünkü **ikiyüzlü gibi** bir şey oluyor.*

*K.Ö.8: Hocam **bukalemun gibi** renk değiştirmemesi lazım. Yaptıklarıyla söyledikleri tutarlı olmalı, ceza alacağını bilse de doğrunun arkasında olmalıdır.*

Bruno’ydu sanırım öleceğini bildiği halde doğruyu söylemekten vazgeçmedi.

K.Ö.8, “bukalemun gibi” şeklinde ifade ederek dürüst olunması gerekliliğine vurgu yapmış ve 3. Haftada (B.T.T. Ö.A. 4. Kazanım) yapılan etkinlikten yanlış isim verse de (Galileo yerine Bruno demiştir, zaten sanırım diye yanlış hatırlama olabileceğini ifade etmiştir) görüşünü desteklemek için 3.haftanın etkinliğinden örnek vermiştir.

9. Hafta “Etkin Vatandaşlık Ö.A. 1 ve 2.kazanımına” ilişkin IAPC’nin demokrasi ile ilgili internette yer alan bir uyararı ve Peter Worley’in Felsefe Makinesi adlı eserindeki “Cumhuriyet Adası” uyararı kullanılmıştır. IAPC’nin “demokrasi ve P4C” uyararı ile ilgili etkinliği sırasında geçen “benzeşim” koduna ilişkin diyalog şöyledir:

Araştırmacı: “Bazı insanların diğerlerinden daha iyi fırsatlara sahip olduğu bir toplum demokratik olabilir mi?”

*K.Ö.7: Bence **hastalıklı bir demokrasi** olabilir hocam. Fırsat eşitliği evet tam olarak olmaz ama demokrasiyi de tam olarak bozmaz.*

K.Ö.7 burada araştırmacının sorduğu soruya cevap verirken demokrasiyi “hastalıklı demokrasi”ye benzeterek gerçek bir demokrasinin tam olarak işlemediğini, gerçek demokrasi de fırsat eşitliği olduğunu ifade etmeye çalıştığı söylenebilir. Böylelikle öğrencinin demokrasiyi oluşturan eşitlik ilkesinin demokrasilerde olması gerektiğini de öğrendiği yorumlanabilir. Araştırmacının günlüğünde şöyle bir not yer almaktadır: “Etkinliğin başında demokrasinin ilkeleri üzerinden yapılan etkinlik çocukların demokrasinin 7 ilkesini öğrenmesini zevkli ve eğlenceli şekilde ezberlemeden öğrenmelerine katkı sağladığını düşünüyorum.” Bununla ilgili etkinlik EK- 12’de verilmiştir.

Araştırmacı, öğrencilerin kullandığı “bukalemun gibi” ve “hastalıklı bir demokrasi” olabilir benzeşimlerini oldukça güzel ve yerinde benzeşimler olarak görmüş ve bunu araştırmacı günlüğüne “öğrenciler oldukça güzel ve yerinde benzeşimler kullanıyor.” şeklinde not olarak yazmıştır (7. ve 9.hafta araştırmacı günlüğü).

Ayrıca ilerleyen haftalarda benzer örnek ve benzeşimler azalmış farklılaşan örnek ve benzeşim kullanımları artmıştır. Ancak 11. hafta düşüş yaşanmasının nedeni ise “çocuk hakları” ile ilgili konu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocuk hakları ile ilgili farklı benzeşim ve örneklendirme yapma sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanında önceki etkinliklerde de örnek vermelerine rağmen en çok örnek verdikleri 12. hafta etkinliği olmuştur. 12. Hafta (K.B. 1. ve 2. Kazanım) etkinliği “Uluslararası Kuruluşlar” la ilgili kazanım olduğu için “barış” ve “savaş” kavramları temelinde hazırlanmıştır. Çünkü uluslararası kuruluşların kurulmasındaki en temel amaç savaşları durdurup kalıcı barış sağlamaktır. Öğrenciler de o sırada devam eden Ukrayna-Rusya Savaşı’ndan sık sık örnek vermişlerdir. Bunun nedeni olarak da

yapılan etkinlik konusuyla bağlantılı olmasıdır (“barış/savaş/Ukrayna-Rusya Savaşı”). Bu savaşla ilgili örneği çok vermeleri güncel bir konuyu takip ettiklerini de göstermektedir. Aynı zamanda duyarlılıklarına katkı sağlayıp demokratik vatandaşlık algılarının gelişimlerine de katkı sağladığı ifade edilebilir.

Araştırmacı: “Kuralların olması savaşı engelleyebilir mi?”

K.Ö.11: “Hocam engelleyemez, çünkü öyle bir şey olsaydı Ukrayna ile Rusya arasında savaş olmazdı.”

Öğrenci kuralların olmasının savaşı engellemeyeceğini, örneğini ise bunu yaşanan Ukrayna-Rusya Savaşı örneği vererek örneklendirme yapmıştır.

Araştırmacı: “Dünyada tek bir güç olsa barışı sağlayabilir mi?”

....

E.Ö.15: “Öğretmenim güçlü bir ülke savaşı durdurabilir ama savaş taraftarı olmaması lazım. Mesela Etiyopya öğretmenim Ukrayna Rusya savaşını durduramaz. Amerika eğer taraf olmasaydı durabilirdi.”

Öğrenci burada yine Ukrayna-Rusya Savaşı üzerinden, Etiyopya gibi gelişmemiş bir ülkenin savaşı durduramayacağından örnek vermesi ve Amerika gibi güçlü bir ülkenin taraf olmasından dolayı savaşın durmadığını ifade etmesi, öğrencinin farklı ülkelerin güç ve etkilerini karşılaştırabildiğini ve bu örneği mantıklı bir argüman içerisinde verdiği söylenebilir.

Küresel Bağlantılar Ö.A. 4. Kazanım 14. Hafta 2. Etkinliği “açlık” ile ilgili örneklendirme yaparken genel ve evrensel ilkelere ulaştıkları, aynı zamanda demokratik, sorumlu vatandaşlık algılarının da geliştiği görülmüştür.

Araştırmacı: “Aç insanlara karşı bizim sorumluluğumuz var mı?”

K.Ö.13: “Elbette var hocam. Hocam bizler evlerimizde çoğu yemeği burun kınıyoruz, insanlar açlıktan çamur falan yiyor. O insanların da sağlıklı gıdalara ihtiyaçları var. Ülkemizde özellikle Ramazan ayında ve Kurban Bayramı’nda yardım kuruluşları insanların yardımlarıyla gıda götürüyorlar. Bizler yardım kuruluşlarına destek çıkarak onların açlığını bir nebze azaltabiliriz.”

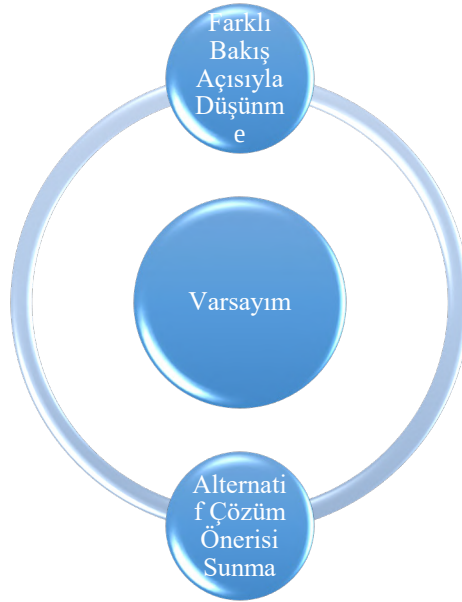
E.Ö.20: “Hocam, K.Ö.13’e katılıyorum ve şunu ekliyorum, sudan bahsedeyim. Su, dünyanın herkesin suyu, sadece bizim değil onu boşa israf etmemeliyiz.”

K.Ö.13 örnek verirken genel ve evrensel ilkelere ulaştığı söylenebilir. Çünkü açlık küresel bir sorun ve bunu öğrenci demokratik, sorumlu vatandaş bilincinde düşünmüştür. İnsanlara yardım kuruluşları aracılığıyla özellikle dini bayramlarda ve zamanlarda insanların yardımlaştığını ve açlık sorunu yaşayan insanlara yardımlar aracılığıyla açlıklarını gidermede bir nebze katkımızın olabileceğini ifade etmeye çalışmıştır. E.Ö.20 de arkadaşının fikrine katılarak ayrıca suyu boşa israf etmememiz gerektiğini, suyun dünyadaki herkese ait olduğunu ifade ederek yine genel ve evrensel ilkeler içerisinde düşünerek demokratik ve sorumlu vatandaş olduğunun göstergesi sayılabilecek örnek vererek açlıkla ilgili sorun karşısında insanların sorumluluğu olarak “suyun israf etmemesi”ni vurgulamaya çalışmıştır.

Öğrencilerin zamanla karşılaştırma /sınıflandırma yaparken benzeşimleri daha iyi kullanmaları ve örnek ve karşı örnek vermede daha iyi örnekler vermeleri, aynı zamanda genel ve evrensel ilkeler çerçevesinde düşünerek örneklerle desteklemeleri öğrencilerin eleştirel düşünme beceri gelişimini gösteren ve sorumlu-demokratik vatandaş algılarının gelişimini gösteren unsurlar olarak söylenebilir.

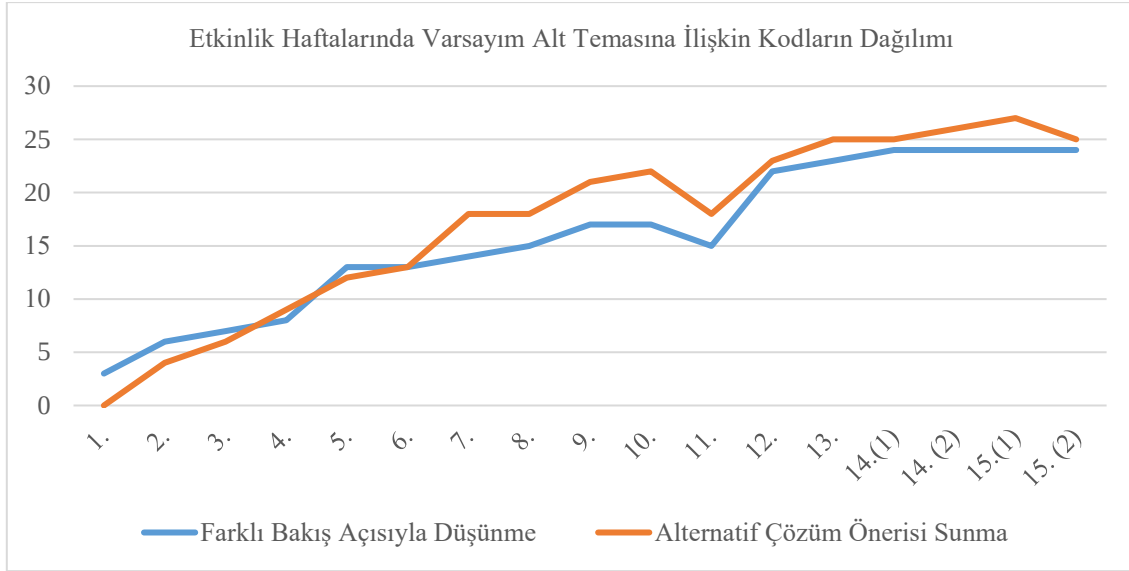
3.2.1.1.3. Varsayım

Şekil 3.7: Varsayım Alt Teması ve Kodları



Eleştirel düşünme teması “*Varsayım*” alt temasında “**farklı bakış açısıyla düşünme**” ve “**alternatif çözüm önerisi sunma**” kodları tespit edilmiştir. Etkinlik haftalarında “varsayım” alt temasına ilişkin kodların dağılımı aşağıda şekilde verilmiştir:

Şekil 3.8: Varsayım Alt Temasına İlişkin Kodların Dağılımı



Katılımcı öğrencilerin ilk hafta az da olsa ifadeleri tespit edilmiş olsa da 4. Haftadan itibaren “varsayım” kategorisinde “farklı bakış açısıyla düşünme” ve alternatif çözüm önerisi sunma” başlamış ve 6. Haftadan itibaren artış görülmektedir. 12. Haftadan itibaren “alternatif çözüm önerisi sunma” oldukça artışa geçtiği görülmüştür.

Öğrenciler bazen bir sorunun cevabına diğer arkadaşlarından da farklı bakış açısıyla düşünerek cevap verdikleri görülmüştür. Örneğin 4. Hafta etkinliği Ü.D.T. Ö.A.1. kazanımı etkinliği sırasında yararlı olmak-sahip olmak ile ilgili sorgulama yaparken araştırmacının sorduğu, “*İnsanlar her zaman kendilerine yararlı olan şeylere mi sahip olmak ister?*” sorusuna diğer öğrenciler benzer örnek ve açıklamalarda (cep telefonunu zararlı yararlı açısından ele alırken) bulunurken; E.Ö.7 daha farklı yaklaşmış şöyle cevap vermiştir: “*Mesela sigara alkol gibi ürünleri kullananlar kendilerine alışkanlık haline getirdikleri için onları kullanırken mutlu hiss ediyorlar. Kendilerine zarar veren şeylerle de kendilerini mutlu hiss ediyorlar. Kendilerine zarar verdiğini bilerek mutlu hiss ediyorlar. Kullanmadıkları zaman mutsuz hiss ediyorlar. Bazen bilinçli bir şey bence hocam bazen de gerçekten yararlı şeyleri sahip olmak istediği için olabilir.*” Öğrenci insanların kendilerine zarar veren şeylerle de mutlu hissettiklerinden bahsederek mutluluk-zarar çelişkisi açısından farklı bakış açısıyla ele almıştır.

Öğrencilerin, kendileri açısından dikkat çekici ve sevdikleri konular olduğu zaman öğrencilerin bu konular hakkında farklı bakış açısıyla düşünmede daha iyi oldukları tespit edilmiştir.

Örneğin, Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 3. Kazanımına ilişkin olarak 6. Haftada yapılan etkinlik sivil toplum kuruluşları, yardımlaşma üzerine sorgulama yapılan etkinliktir. Öğrenciler bu etkinlik için kullanılan uyaran “Bin Ayak İzi” kitabını çok sevdikleri için tartışmada farklı bakış açısıyla düşündükleri gözlemlenmiş, tespit edilmiştir. Hatta öğrenciler kitabın adını ders sonunda araştırmacıya tekrar sormuşlardır. Kitabın konusu 2. Dünya Savaşı’nda mağdur olan insanlara yardım gönderen küçük kız ve annesi vardır. Aşağıda ders sırasında geçen diyalog şöyledir:

Araştırmacı: Peki tanımadığımız insanlara yardım etmekten korkar mıyız?

E.Ö.1: Tabii ki de.

E.Ö.13: Korkarız hocam nasıl kişi olduklarını bilmiyoruz. Karşımızdaki kişi iyi ya da kötü tepki verebilir.

K.Ö.12: Hocam bence hem evet hem hayır. Hocam yakın yüz yüze birisine yardım etmeye korkabiliriz ama uzaktaki kişiyi görmediğimiz kişiye yardım etmekten korkmayız. Hocam sivil toplum kuruluşları aracılığıyla yardım ettiğimizde korkmayız. Onlar götürüyorlar yardımı bizim doğrudan bir ilişkimiz olmuyor, dolaylı yoldan oluyor.

K.Ö.15: Hocam mesela Afrika’da su kuyusu açılacak. Oradaki hiçbir insanı tanımıyoruz ama gidip kuruluşlara para veriyoruz su kuyusu açılabilsin diye mesela sadaka veriyoruz. O zaman da tanımadığımız insanlara veriyoruz.

E.Ö.14: Hocam sadece insanlara değil, hayvanlara da yardım etmeliyiz.

Araştırmacı: Başkalarına yardım ederken onlardan izin almamıza gerek var mı?

E.Ö.13: Hocam yok mesela savaş oluyor. Oraya yardım göndermek için izin almamıza gerek yok.

Araştırmacı: Peki savaş dışında?

E.Ö.14: Hocam Hocam mesela biz bir kişinin zor durumda olduğunu bilirsek ve yardım edebilir miyim diye sorarsak söylemeyebilir. Zor durumda olduğunu biliyorsak yine de yardım etmeliyiz.

E.Ö. 18: Hocam bazı durumlarda izin alabiliriz izin almamız gerekebilir. Mesela bir yardım kuruluşuna yardımda bulunurken izin almamıza gerek yok ama insanlara yardım ederken olabilir.

K.Ö.13: Hocam mesela mahallemizde birisini tanıyorsanız ona ben sana bunları hediye olarak aldım diyebiliriz. O yüzden bence izin almamıza gerek yok.

E.Ö.16: Bence gerek vardır hocam bir yandan da E.Ö.14'e katılıyorum. Bazı insanlar utanıp söylemeyebilir. Bazı şeyleri zorla verebiliriz ama bazen gereklidir hocam.

“Farklı bakış açısıyla düşünme” koduna ilişkin E.Ö.5’in 8. Haftada Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 5.kazanımına ilişkin meslek seçimleriyle ilgili olarak yapılan etkinlikte Araştırmacının: “İstediğin mesleği yapmazsan hayatının anlamı olmaz mı?” şeklindeki sorusuna öğrenci E.Ö.5’in verdiği cevap şöyledir: “Hocam yaptığımız meslek yeterince para kazanmamızı istediğimiz olanakları sağlıyorsa, istediğimiz mesleği yapmasak da olur. Hayatımın anlamını kendim verebilirim.” Öğrenci burada yaptığı meslek ile ilgili olarak yeterince para kazandırıyor, maddi olanakları sağlıyorsa, hayatının anlamını mesleğe bağlı olmadan kendisi verebileceğini pragmatik açıdan ele alarak farklı bakış açısıyla düşündüğünü gösterdiği ifade edilebilir.

Öğrenciler etkinlik haftaları ilerledikçe özellikle 12.- 15. (1) Hafta *Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı* ile birlikte bu konuda çözüm öneriniz nedir? şeklinde soru sorulmadan dahi kendileri soruya cevap verirken “alternatif çözüm önerisi” nde bulunmuşlardır. Katılımcı öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi açısından gelişme gösterdiklerinin kanıtı sayılabilir. Bu durum konularla ilgili olmasından dolayı da olabilir. Çünkü barış, savaş, ön yargı- kalıp yargı, açlık, küresel ısınma-iklim değişikliği, göç gibi kavramlar, konular hakkında etkinlikler yürütülmüştür. Bu duruma ilişkin örnek diyalog şöyledir:

Öğrenciler aynı zamanda **“farklı bakış açısıyla düşünme”** ile **“alternatif çözüm önerisi sunma”**yı birlikte ele aldıklarını gösteren diyaloglar da tespit edilmiştir. 12. Hafta Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı 1. Kazanım etkinliği sırasındaki örnek diyalog şöyledir:

Araştırmacı: “Barış olması için başka ülke veya ülkelere ihtiyaç var mıdır?”

E.Ö.3: Gerek vardır çünkü sadece bir ülke çözemez. Mesela savaşan iki ülke her zaman çözüm sağlayamaz biri konuşur, diğeri konuşur, anlaşılamaz. Üçüncü veya dördüncü ülkeye ihtiyaç olur, daha iyi olur.”

K.Ö.14: “Ülkenin ekonomisi ve gücüne göre değişebilir. Bu durum, Amerika’nın mesela başka ülkeye ihtiyacı yok. K.Ö.7: Daha fazla ülkenin barış için görüşmesi, fikir yelpazesini genişletecektir ve daha yararlı olur düşüncesindeyim. O nedenle başka ülkelere de ihtiyaç vardır.”

K.Ö.9: “Gerek vardır hocam. Başka ülkelerin bakış açısıyla sorunun çözümü kolaylaşabilir, ikisinin yararına olur.”

...

E.Ö.10: “Hocam üçüncü dünya ülkeleri daha kendisini savunamıyor. Başka ülkelere nasıl çözüm bulacak? O nedenle güçlü ülkenin sözü daha geçerli olur.”

E.Ö.15: “Hocam başka ülkelere gerek var. Belki iki ülke çözemeyecek. Barış müzakerelerine ihtiyaç olabilir.”

K.Ö.17: “Hocam gerek yok. Eğer biz 2 ülke barışmak istiyorsak, barış sağlanabilir. Başka ülkelerin olmasına gerek yok. Biz kendi aramızda anlaşır barışı sağlayabiliriz.”

K.Ö.16: “Hocam diyelim ki biri kabul etmiyorsa barışı, insanlar zarar görüyorsa büyük bir başka ülkenin işgali altındaysa böyle durumlarda başka güçlü devlet ya da uluslararası kuruluşlar ve diğer devletler barış için destek olmalıdır.”

K.Ö.17: “Hocam ama eğer ben barışmak istemiyorsam başka ülkede gelse ben fikrimden vazgeçmeyeceksem etkisi olmaz.”

E.Ö.15: “Hocam savaş çıkaran ülkeye bir yaptırım olur. Mutlaka zamanla belki yaptırım sonucu barış yapmak isteyebilir.”

Yukarıda geçen diyalogda öğrencilerin farklı bakış açısı ile düşünerek alternatif çözüm önerisinde bulundukları görülmektedir. Eleştirel düşünme, farklı bakış açısıyla düşünme/değerlendirme ve bu bağlamda düşünceler arasında mantıklı bağlantılar kurma becerisi gerektirir. Öğrencilerin sunduğu bu argümanlar, onların bu becerisinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu diyalog onların eleştirel düşünmede “farklı bakış açısıyla düşünme” ve “alternatif çözüm önerisi sunma”larını geliştirmesinin yanında demokratik vatandaşlık algılarının gelişimine de katkı sağladığı yönünde yorumlanabilir. Aynı zamanda öğrencilerin uluslararası kuruluşların amaçlarının ne olduğu ve ne işe yaradığını gösteren ifadelerle yer verdikleri için Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı 1. ve

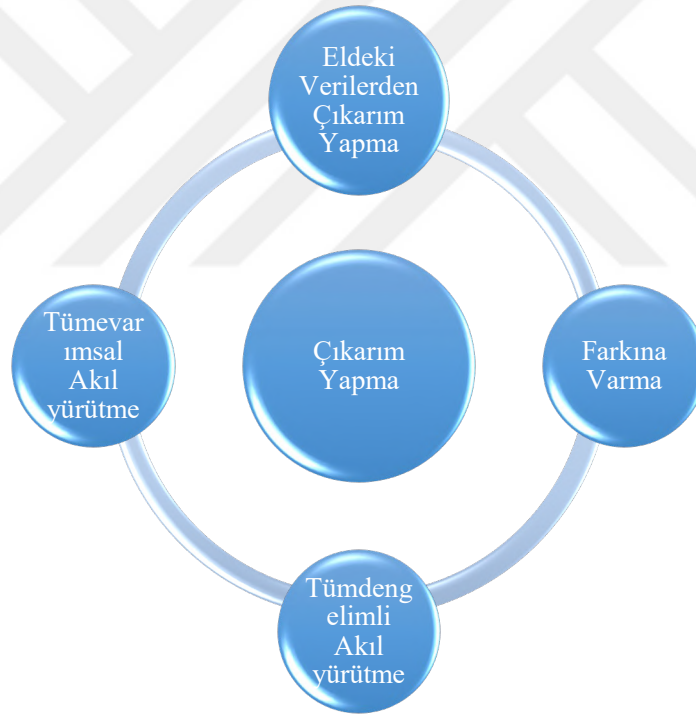
2. Kazanımını kavradıkları, anladıkları dolayısıyla akademik başarılarına da katkı sağladığı, geliştiği ifade edilebilir.

11. hafta etkinliğinde düşünüş yaşanmasının, konu kaynaklı (çocuk hakları) olduğu şeklinde yorumlanabilir. 15. hafta 2. Etkinliğinde düşünüş yaşanmasının nedeni ise hem tekrar etkinliği hem son etkinlik olmasından dolayı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca konu kaynaklı olabileceği de düşünülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin ÇİF ile sosyal bilgiler dersinin yürütülmesi sonucu varsayım alt temasına bağlı olarak “farklı bakış açısıyla düşünme” ve “alternatif çözüm önerisi sunma” ya ilişkin becerilerinin gelişimlerine katkı sağladığı yorumlanabilir.

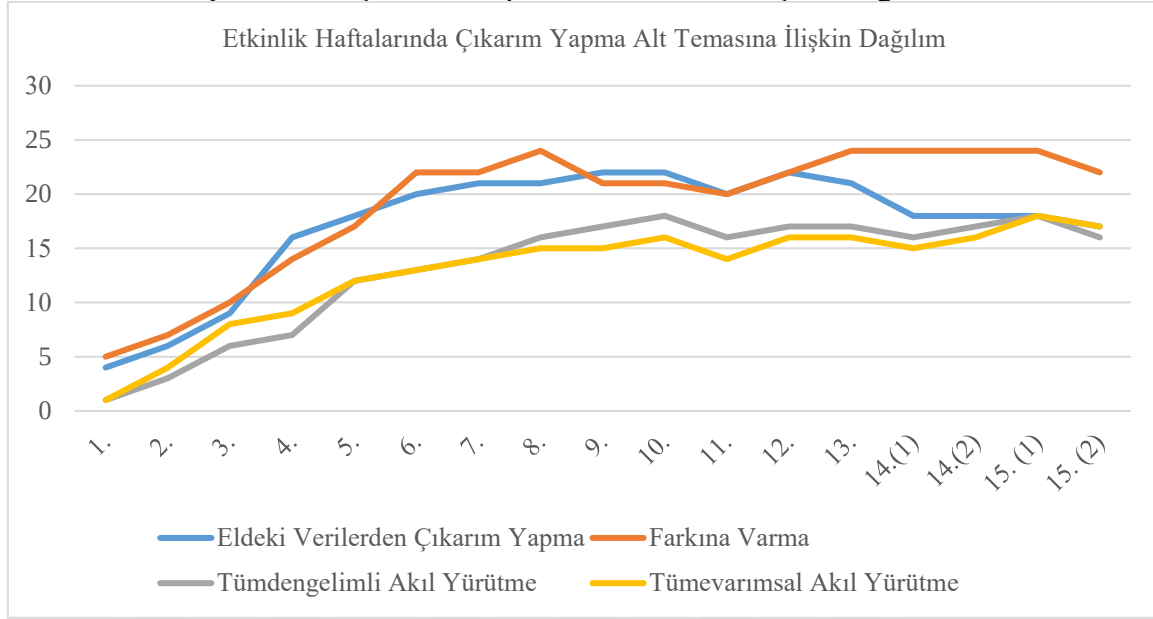
3.2.1.1.4. Çıkarım Yapma

Şekil 3.9: Çıkarım Yapma Alt Teması ve Kodları



Eleştirel düşünme teması “*Çıkarım Yapma*” alt temasında “*eldeki verilerden çıkarım yapma*”, “*farkına varma*”, “*tümdengelimli akıl yürütme*” ve “*tümevarımsal akıl yürütme*” kodları tespit edilmiştir. Etkinlik haftalarında “çıkarm yapma” alt temasının kod dağılımları aşağıda şekilde verilmiştir:

Şekil 3.10: Çıkarım Yapma Alt Temasına İlişkin Dağılım



Katılımcı öğrencilerin ilk hafta az da olsa ifadeleri tespit edilmiş ancak 4. Haftadan itibaren “çıkarım yapma” alt temasına ilişkin ifadelerinde artış olduğu ve 8.haftadan itibaren katılımcı öğrencilerin çoğunluğunda tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel olarak çıkarım yapma becerilerinde zaman zaman dalgalanma olsa da artış yaşanmıştır. Öğrencilerin ÇİF etkinlikleri ile “bilginin araç olduğunu, fikirlerini paylaşmaları gerektiği, fikir bilgilendikçe büyür büyüdükçe dünyayı etkilediği, düşüncelerini paylaşmaları gerektiği, özgür düşüncenin birçok sonuca sebep olabileceğini, toprağın önemi, teknolojinin bazen zararlı olduğu, yardımlaşma ve gönüllü olmanın önemi, doğruluk ve dürüstlüğün farkını, kimliklerini fark etmelerini, yeteneklerini keşfetmeleri gerektiği ve meslek seçimini ona göre yapmaları gerektiği, demokrasi doğru kullanılmazsa sorunlara yol açabileceği, devlet ve hükümetin aynı olmadığını, haklarını bilirlerse birçok insanda üstün hissedebileceklerini, çocuk haklarının hakkında daha çok bilgilendikleri, herkes dünya vatandaşı olursa kalıcı barış sağlanabileceği, insanlara önyargılı yaklaşmamaları ve kalıp yargılarla yargılamamaları gerektiği, mültecilerin zorunlu göç yaptıkları ve küresel sorun olduğu, küresel ısınmanın tüm canlılara zarar verdiği, dünyadaki sorunlardan daha çok haberdar oldukları (açlık etkinliği)” vb. yansıtıcı günlüklerinde çıkarım yaptıkları tespit edilmiştir. Bunlar öğrencilerin hem “eldeki verilerden çıkarım yapma” hem de “farkına varma” ya ilişkin çıkarımlar olduğu söylenebilir. Öğrencilerin aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının içeriğini anladıkları, kavradıkları yorumu yapılarak akademik başarılarına

katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğrencilerin “çıkarım yapma” becerisinin gelişmesi onların zihninde akıl yürüterek bir sonuca ulaştıklarını da göstermektedir.

Katılımcı öğrencilerin etkinlik sırasında sorular ve diyaloglar aracılığıyla “*eldeki verilerden çıkarım yaptıkları*” ifade edilebilir. Örneğin, 7.hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 4. kazanım etkinliği sonrasında “***Eldeki verilerden çıkarım yapma***” koduna ilişkin E.Ö.6’nın yansıtıcı günlüğünde “Bugün etkilendiğim düşünce” ifadesinin karşısına şöyle yazmıştır:

“*Yalan söylerken vicdanımızı sorgulamalıyız.*” Bu ifadeyi yazarak katılımcı öğrenci E.Ö.6 yalan söylemenin kötü bir şey olduğunu ve bundan dolayı vicdanımızı sorgulamamız gerektiğine dair bir çıkarım yaptığı söylenebilir. Katılımcı öğrenci bu ifadeyi “etkilendiğim düşünce” ifadesinin karşısına yazması, diyaloglar sırasında etkilenip konuşulnlardan etkili bir çıkarım yaptığını göstermektedir.

Katılımcı öğrencilerin güncel konular üzerinden de “***Eldeki verilerden çıkarım yapma***” koduna ilişkin örnek bulgu ise 13.hafta Küresel Bağlantılar Ö.A. 3.Kazanım etkinliği diyaloglarından kısaca şöyledir:

Araştırmacı: “*İrk insanı tanımlar mı? Kimliğimizin önemli bir parçası mıdır?*”

E.Ö.15: “*Hocam ırk çok bir şey değiştirmiyor aslında. Ruslar Slav, Ukraynalılar da Slav ama savaşıyorlar.*”

Öğrenci, Ukrayna ile Rusya Savaşı’ndan hareketle aynı ırktan da olsa insanların savaşabileceğine dair çıkarım yapmıştır. Öğrencinin ifadesinden anlaşılacağı üzere, sadece ırkın etkili olmadığını, kültürel, siyasi, sosyal sebeplerin de insanları tanımlayabileceğini ifade etmeye çalıştığı söylenebilir. Aslında bu etkinlikte ön yargı- kalıp yargı hakkında konuşurken o dönem Ukrayna-Rusya Savaşı olmasından dolayı güncel örnek vererek çıkarım yaptığı görülmüştür.

“***Çıkarım yapma***” alt temasının bir diğer kodu “***farkına varma***” koduna ilişkin olarak ise katılımcı öğrencilerin etkinlik kâğıdında yer alan “***...farkına vardım***” ile ilgili boş kısmı ilk haftalarda genellikle “öneminin” şeklinde yazıp geçtikleri, çok az sayıda öğrencinin açıkladığı, ilerleyen haftalarda gerçek anlamda onlarda neyi farkına varmalarını sağladıysa onları yazdıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırmacı günlüğünde, ses kayıtlarında, yansıtıcı günlüklerinde ve gözlem formlarında katılımcı öğrencilerin 4.haftadan itibaren ifadelerinde gelişme tespit edilmiştir. Örneğin, katılımcı

öğrenciler 4. Hafta toprakla ilgili etkinlik sonrası araştırmacıya **“toprağın bu kadar önemli olduğunu bilmiyorduk, bu ders biz de farkındalık oluşturdu hocam”** dedikleri araştırmacı günlüğünde de tespit edilmiştir. Örneğin K.Ö.5, yansıtıcı günlüğüne “bugün öğrendiğim düşünce” ifadesinin karşısına: *“sahip olmak, yararlı olmak ve toprak nedir kavramlarının farkına vardım.”* Şeklinde yazmıştır. Bu duruma ilişkin örnek olarak 4.hafta etkinliği Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı 1. Kazanımında **“farkına varma”** koduna ilişkin E.Ö. 6’nın yansıtıcı günlüğünde “Bugün öğrendiğim düşünce” ifadesinin altına şöyle yazmıştır: *“Toprağın değerinin farkına vardım.”* Öğrencinin toprağın değerinin farkına varması, böyle bir çıkarımda bulunması onun şimdi ve gelecekte toprağa sahip çıkacağı anlamını taşıdığı ve toprağı koruması gerektiği bilincini oluşturduğu söylenebilir.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 3.kazanımı için yapılan 6. Hafta etkinliği öğrenciler de yardımlaşma bilincinin farkına varmalarını sağlayan bir etkinlik olmuştur. Örnek diyalog aşağıda kısaca verilmiştir:

Araştırmacı: Gönüllü olarak yardımcı olduğunuz kişiler teşekkür etmeseler de yine de yardımcı olmaya devam eder misiniz? Neden?

E.Ö.17: Hocam evet yardım ederim teşekkür etmesine gerek yok çünkü biz onu gönderiyoruz ona teşekkür etmesi için vermiyoruz hocam.

K.Ö.17: Hocam yine de yardım etmeye devam ederim çünkü teşekkür etmese de olur. E.Ö.17’nin dediği gibi bizim gönlümüzden gelmiş yani Allah rızası için yapıyoruz. Teşekkür etmese de olur.

E.Ö.16: Hocam teşekkür etmek, o kişinin kendi iradesine kalmış bir şeydir. Teşekkür eder veya etmez ama bizim yardımımız onun kendisine aittir. Biz kendi üzerimize düşen görevi yapmışız zaten yardımımız olmuş, o teşekkür etmese de onun düşüncesi ben yardım etmeye devam ederim.

E.Ö.14: Bence hocam teşekkür etmese de yardım etmeye devam ederim. Ama teşekkür ettiği zaman biz daha istekli yaparız.

Öğrenciler yardım edilen kişiye amacın yardım ihtiyacını karşılamak olduğunun farkına varıp teşekkür etmeseler dahi yardım edeceklerini ifade etmişlerdir. Teşekkür edilirse tabi ki daha istekli olarak yardım edileceğini de belirten öğrenci olmuştur.

Öğrencilere didaktik bir öğretim yapılmadan sorularla diyalog halinde yardımlaşma bilincinin farkına varmaları ÇİF eğitimi ile kazandırıldığı düşünülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin ayrıca küresel sorunlara karşı ve ön yargı konusunda farkındalıklarının oluştuğu tespit edilmiştir. Yaşadıkları ilde ve okullarında mülteciler olmasından dolayı ön yargıları olduğu gözlemlenmiş, yapılan etkinlik sonrası mültecilere karşı ön yargılı davranmamaları gerektiğini etkinlik kâğıtlarına yazdıkları görülmüştür ve etkinlik bitiminde araştırmacıya sözlü olarak iletmişler, araştırmacı da araştırmacı günlüğünde bu görüşlere ilişkin notlara yer vermiştir. Örneğin, 14. hafta 1. etkinliğinde (Küresel Bağlantılar Ö.A. 4. Kazanım) öğrenciler daha önce göçle ilgili sorunun sadece bizim ülkemize gelen mülteciler olduğunu düşündüklerini ifade ederken gerçekleştirilen etkinlik sonrasında küresel sorun olduğunun farkına vardıklarını ifade etmişler ve K.Ö.13 etkinlik kâğıdına şöyle yazmıştır: K.Ö.13 *“Bugünkü derste göç hakkında **küresel bir sorun olduğunun farkına vardım.**”*

Araştırmanın bulgularında ilk haftaki etkinlikte “tümevarım” ve “tumdengelim” koduyla ilgili bir bulgu tespit edilmiştir. 2. Haftadan itibaren “tumdengelim” ve “tümevarım” kodları az sayıda da olsa tespit edilmiştir. Örneğin öğrencilerin ilk haftalarda çok kısa cevap verdiği ve araştırmacı “neden?” sorusunu sorunca akıl yürütme ifadelerine yer verdiği görülmüştür. Örnek olarak 2. Hafta etkinliği (B.T.T. Ö.A. 2. ve 3. Kazanım) diyalogu şöyledir:

Araştırmacı: *“Yeni fikirler her zaman dünyanın yararına mıdır?”* sorusuna öğrenci “hayır” cevabını vermiş araştırmacı “neden?” sorusunu sorunca kimlere yararlı olmayacağını söylemiştir ancak hangi fikirlerin yararlı olmayacağına ilişkin örnekendirme yapmamıştır. E.Ö.2: *“Hocam hayır.”*

Araştırmacı: *“Neden?”* E.Ö.2: *“Hocam yeni fikirler sadece dünya, diğer canlılar için değil, insanlar için de her zaman yararlı olmaz.”*

Bir diğer öğrenci de E.Ö.5: *“Her fikir dünyanın yararına değildir”* şeklinde kısa cevaplı bir akıl yürütme ile cevap vermiştir. Bu duruma ilişkin örnek vermesi istenince ve “hangi fikirler dünyanın yararına değildir?” Sorusu sorulunca öğrenci *“aklıma gelmiyor, öyle işte”* şeklinde cevap verip geçirmiştir.

Öğrencilerin 5. Haftaya kadar “tumdengelim” ve “tümevarım”a ilişkin ifadelerinde daha kısa cümlelerle açıklama yaptıkları ve 5. Haftadan itibaren

“tümdengelim” ve “tümevarım” akıl yürütmelerinin niteliksel ve nicel olarak geliştiği tespit edilmiştir. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A.” 2. ve 6. Kazanım 5. hafta etkinliği ses kayıtlarında tespit edilen “tümdengelim” koduna ilişkin diyalog şöyledir:

Araştırmacı: Teknolojinin getirdikleri mi götürdükleri mi fazladır?

E.Ö.13: Hocam getirdikleri daha fazla götürdükleri de vardır. Mesela uzaktaki teyzeyle görüntülü arama ile arayıp teyzeyle konuşabiliyorum ve görebiliyorum bu benim için yararlıdır. Ayrıca biraz önce bilgi bulmada yardımcı dedi arkadaşlarımız. Bazı gençler teknoloji nedeniyle arkadaşları olmuyor ve sadece bilgisayar başında vakit geçiriyor. Yani bu da bence götürdükleridir, ama getirdiği daha fazla (tümdengelim).

E.Ö.13 “Getirdikleri daha fazla, götürdükleri de vardır” şeklinde bir genelleme yaptığı, ardından bu genellemesine ilişkin örneklerle desteklediği görülmektedir. Bu ifade tümdengelim akıl yürütmeye dayalı olarak öğrenci önce genel bir iddia ortaya koyuyor (“getirdikleri daha fazla” diyerek), daha sonra bu iddiasını örneklerle açıklıyor (görüntülü arama, bilgi bulmada yardımcı olma gibi).

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 5. Kazanım 8.hafta etkinliğinde hem “tümevarımsal akıl yürütmeye” hem de “tümdengelimli akıl yürütmeye” ilişkin örnek diyalog şöyledir:

E.Ö.19: “Her insanın yeteneği var mıdır?”

Araştırmacı: “Evet A.”

E.Ö.19: “Her insanın yeteneği olmayabilir ama çabalarsa olabilir.” (tümevarımsal)

E.Ö.16: “İnsanın her konuda yeteneği olmayabilir. Benim mesela resim yeteneğim yok. Güzel resim çizemiyorum ne kadar çabalarsan olmuyor.” (tümevarımsal)

E.Ö.20: “Hocam her insanın yeteneği vardır. Yetenek doğuştan gelir. Bir işte başarılı olmuyorsan, senin yeteneksiz olduğun anlamına gelmez. Yeterince çalışmadığın anlamına gelir.” (tümdengelimli)

K.Ö.16: “Hocam herkesin yeteneği vardır. Kişinin yeteneğini kullanma biçimine bağlıdır. Leonardo da vinci mesela yeteneği güzel resim çizmek o yeteneğini geliştirdi. Çok çok güzel resimler ortaya çıkardı. Einstein'ın zekâsı, onun yeteneği

idi ama beynini çalıştırarak o da zekâsının arttırması O'nun çabasıyla oldu. Herkesin yeteneği vardır ama o konuda başarılı olman yeteneğini geliştirmesine bağlıdır.”(tümevarımsal)

K.Ö.15: “E.Ö..19’a katılıyorum hocam herkes yetenekli değildir ama çaba harcarsan yeteneğimizi geliştirebiliriz.” (tümevarımsal)

Öğrenciler, bireysel deneyimlerden ya da özel örneklerden hareketle, genel sonuçlara ulaşmaya çalışmışlardır. Örneğin, kendi yeteneklerini veya ünlü kişilerin yeteneklerini analiz ederek herkesin yeteneğinin olup olmadığı konusunda genellemeler yaptıkları görülüyor, bu ise bize tümevarımsal akıl yürüttüklerini gösteriyor. Ancak E.Ö.20'nin ifadesine baktığımızda genel olarak kabul gören bir inançtan (“her insanın yeteneği vardır”) hareketle düşünüyor. Daha sonra bu genel inanç varsayımını kendi görüşüyle desteklemek amacıyla: “Bir işte başarılı olmuyorsan yeteneksiz olduğun anlamına gelmez, yeterince çalışmadığın anlamına gelir.” diyor. Burada, genel bir ilkeden yola çıkarak belirli bir sonuç çıkarımında bulunarak tümdengelimli akıl yürüttüğü ifade edilebilir.

12.hafta (Küresel Bağlantılar Ö.A. 1.ve 2. Kazanım) etkinlik diyalogunda da tümevarımsal ve tümdengelimli akıl yürütme örneklerine ilişkin diyalog şöyledir:

Araştırmacı: Birlikte yaşamak için kurallara ihtiyaç var mıdır?

K.Ö.17: Elbette hocam ben birisine küfür etsem mesela hoş bir davranış değil, bunun cezası olmalı. (tümevarımsal)

E.Ö.11 Kurallara ihtiyaç yok hocam bence. Çünkü bazıları kurallara uyar, bazıları uymaz, kurallara uyanlar ben niye uyuyorum çoğu kişi uymuyor diyebilir. Mesela adam öldürmek suç. Bu suç olmasa bile herkes gidip birisini öldürmez. O içinden geldiği için yapmaz. (tümdengelimli)

K.Ö.2: Hocam bence kesinlikle kurallar olmalı çünkü her insanın karakteri birbirine benzemez. Örnek olarak insanları hayvanları öldüren kişilerin kesinlikle cezası olması gerekiyor. (tümevarımsal)

K.Ö.9: Hocam kurallara ihtiyaç var ama nasıl kurallara? Örnek olarak bazı kurallar: İnsanların birbirini saygılı olması. Kötü şeyler yapmaması gibi kurallar olmalı. (tümevarımsal)

K.Ö.16: Toplumda sorun çıkartan insanlar olacaktır mutlaka. O nedenle kuralların olması gerekiyor. (tümevarımsal)

Öğrenciler “tüm dengeli ve tümevarımsal akıl yürütme” yaparak toplumsal kuralların olmasına dair akıl yürüterek çıkarım yaptıkları görülmektedir. Bir öğrenci de kurallara ihtiyaç olmadığını, herkesin kurallara uymayacağını ifade etmektedir. Ayrıca öğrenci insanların suç içeren davranışları kendi içlerinden gelip gelmemesiyle ilgili olduğunu ve insanların ahlaki anlayışlarına dayandırarak, ceza verilmesiyle ilgili olduğunu düşünmediği görülmektedir.

ÇİF ile sosyal bilgiler dersinin ilgili kazanımları ele alırken, çıkarım yapma becerilerinin gelişmesiyle öğrencilerin hem akıl yürütme becerilerinin hem akademik başarılarının hem de demokratik vatandaşlık algılarının gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Katılımcı öğrencilerin ÇİF ile yürütülen sosyal bilgiler dersinde çıkarım yapma becerilerinin geliştiği söylenebilir. Öğrencilerin bir olaydan, durumdan, konuşulanlardan çıkarım yapabilmesi onların hem akademik hem de ileride iş ve günlük yaşamlarına önemli katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

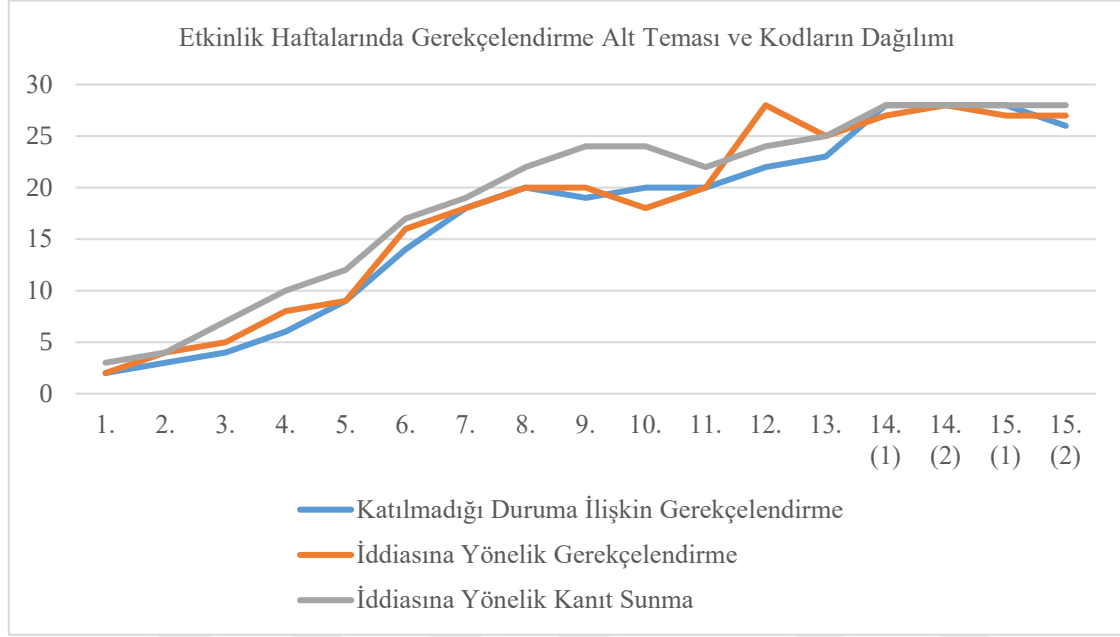
3.2.1.1.5. Gerekçeleştirme

Şekil 3.11: Gerekçeleştirme Alt Teması ve Kodları



Eleştirel düşünme teması “Gerekçeleştirme” alt temasında “katılmadığı duruma ilişkin gerekçeleştirme”, “iddiasına yönelik gerekçeleştirme” ve “iddiasına yönelik kanıt sunma” kodları tespit edilmiştir. Aşağıda etkinlik haftalarında “gerekçeleştirme” alt temasının kodlarının dağılımı verilmiştir:

Şekil 3.12: Gerekçeleştirme Alt Teması ve Kodların Dağılımı



Katılımcı öğrencilerin ilk haftalarda daha az “gerekçeleştirme” yaptıkları 6.haftadan itibaren artışın fazlalaşmaya başladığı ve 9.haftadan itibaren “gerekçeleştirme” yi daha çok kullanmaya başladıkları ve zaman zaman dalgalanma olsa da artarak ilerleyen haftalarda devam ettiği tespit edilmiştir.

Öğrenciler arkadaşlarının ifadelerinde, argümanlarında katılmadıkları durumlar karşısında neden katılmadığını ve katıldığını açıklayarak gerekçeleştirmelerini yaparak kendi ifadelerini güçlü hale getirmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin ifadelerinde ilk haftalarda “çünkü” ile ilgili bir gerekçeleştirmeye çok sık rastlanmazken ilerleyen haftalarda sıklıkla “çünkü...” ile ilgili başlayan gerekçeleştirmeleri tespit edilmiştir.

Örneğin Etkin Vatandaşlık Ö.A. 1. ve 2 kazanımı 9.hafta etkinliği ses kayıtlarında **“katılmadığı duruma ilişkin gerekçeleştirme”** koduna ilişkin tespit edilen diyalog şöyledir:

Araştırmacı: “Eğer oylamaya katılmayan insanlar olursa o oylama adil olur mu?”

K.Ö.11: Adil olmaz hocam, çünkü herkes fikrini belirtmemiş olur.

E.Ö.8: Hocam K.Ö.11'e katılmıyorum. Birisi isteyerek katılmıyorsa o adil olur, çünkü kendi özgür iradesiyle karar vermiş katılmamaya. Çıkan sonucu kabul edeceği anlamına gelir.

K.Ö.11 araştırmacının sorusuna karşılık oylamaya herkes katılmadığı durumda o oylamanın adil olmayacağını ifade etmeye çalışmış, ancak E.Ö.8 arkadaşının ifadesine katılmayarak, isteyerek katılmadığı durumda adil olacağını çünkü bilinçli olarak katılmadığını ve çıkan sonuç ne olursa olsun kabul edeceğini mantıklı bir şekilde açıklayarak gerekçelendirmesini yapmıştır.

“Katılmadığı duruma ilişkin gerekçelendirme” ye ilişkin araştırmanın **dikkat çekici (beklenmedik) bulgularından** nicel veri toplama aracı olarak kullanılan “Vatandaşlık Algısı Ölçeği”nin **son test** uygulamasında katılımcı öğrencilerden 2’si “katılmıyorum” kısmını işaretlemişler ve **“katılmadığı duruma ilişkin gerekçelendirme”** yapmışlardır ve bulgular şöyledir:

K.Ö.15: 12.madde **“İnsana, insan olduğu için değer verilir.”** K.Ö.15 likert ölçeğinde **“katılmıyorum”** kısmını işaretlemiş ve **“bir canlı olduğu için”** şeklinde gerekçelendirmesini yazmıştır (EK-de görseli verilmiştir). Öğrencinin “insana bir canlı olduğu için değer verilir.” Demek istediği söylenebilir.

K.Ö.17: 2. Madde **“İyi vatandaş, vergisini zamanında öder.”** K.Ö.17 likert ölçeğinde **“katılmıyorum”** kısmını işaretlemiş ve **“vergi verip kurallara uymasa iyi vatandaş değildir.”** şeklinde gerekçelendirmesini yazmıştır (EK-de görseli verilmiştir). Burada da K.Ö.17’nin bir vatandaşın sadece vergi ödeyerek iyi vatandaş olunamayacağı, onun diğer toplumsal kurallara uymak, çevreye duyarlı olmak gibi kurallara da uyması gerektiğini ifade etmek istediği söylenebilir. Nicel verilerdeki bu nitel bulgular öğrencilerin ders sırasında katılmadıkları durumları gerekçelendirmeyi tamamen alıştıklarını ve beceri haline getirdikleri yorumlanabilir. ÇİF eğitiminin katılımcı öğrencilerin “eleştirel düşünme”yi beceri haline getirdikleri ve “demokratik vatandaşlık” algılarının geliştiğini gösteren önemli bir bulgu olarak yorumlanabilir.

Öğrenciler aynı zamanda bir iddiada bulundukları zamanda gerekçelendirme yapmaları araştırmacı tarafından ilk haftaki etkinliklerde daha çok vurgulanırken,

öğrenciler ilerleyen haftalarda zamanla bu duruma alışmış ve araştırmacı uyardan öğrenciler kendiliğinden ifadelerine gerekçelendirme cümleleri eklemiştir.

Bu duruma ilişkin 10.Hafta Etkin Vatandaşlık Ö.A. 3.kazanım etkinliği ses kayıtlarında **“iddiasına yönelik gerekçelendirme”** koduna ilişkin tespit edilen diyalog şöyledir:

Araştırmacı: “Devlet vatandaşlarını mutlu etmek zorunda mıdır? Neden?”

E.Ö.11: “Evet hocam, çünkü vatandaşların hepsi mutsuz olursa isyan çıkar ve devlet yıkılır.”

K.Ö.7: “Devlet vatandaşlarını mutlu etmek değil ama vatandaşlarının hayat standartlarını yüksek tutmak zorunda. Hayat standardı yüksek olan vatandaşlar çok büyük ihtimalle mutlu olur hocam.”

E.Ö.3: Mutlu etmek zorunda değil, çünkü adamın mutluluk sebebini bilmiyor.

K.Ö.11: Devlet elinden geleni yapmalı. Bir kişi verdiği imkânla mutlu olabilir ama diğer kişiler o verilenlerden mutlu olmayabilir. Herkesi mutlu etmek zor ortak bir şeyde herkes mutlu olmayabilir çünkü herkesin mutlu olduğu şeyler farklı.

E.Ö.16: Devlet, herkesi aynı anda mutlu edemez. Vatandaş kötüyse devlet onu mutlu etmek zorunda değil. Mesela yolsuzluk yapan birisini mutlu etmemeli ama yoksul birisinin kıyafete ihtiyacı varsa onu temin edip gönderebilir böylelikle o kişiyi mutlu eder.

Katılımcı öğrencilerin devletin vatandaşlarını mutlu edip etmemesi ile ilgili **“iddiasına yönelik gerekçelendirme”** yaparken vatandaşlık ile ilgili konuları da farklı, eleştirel gözle bakabildikleri söylenebilir. İddialarını etkili bir şekilde gerekçelendirdikleri ifade edilebilir.

Öğrenciler iddiada bulundukları zaman iddialarına kanıt sunmak için güncel bir olaydan o dönem korona virüs pandemisi ve Ukrayna-Rusya Savaşı dolayısıyla herkesin bildiği durumu kanıt olarak ifade etmiştir. Bu duruma örnek olarak 11.hafta Etkin Vatandaşlık Ö.A. 4 kazanım etkinliği ses kayıtlarında **“iddiasına yönelik kanıt sunma”** koduna ilişkin tespit edilen diyalog şöyledir:

Araştırmacı: “Herkes özgür olma hakkına sahip midir?”

K.Ö.12: Hayır. Çünkü hocam suç işleyenlerin özgür olma hakkı yoktur. Şu anki korona virüs gibi durumlarda yok, savaş zamanı yok. Yani olağanüstü hallerde insanların özgürlük hakları kısıtlanabilir.

K.Ö.15: Hocam herkesin belirli durumlarda özgürlüğü vardır. Arkadaşımın dediği gibi bazı zamanlar kısıtlanır. Virüs zamanında mesela seyahat özgürlüğü kısıtlanıyor. Yani belli zamanlara göre özgürlük kısıtlanabilir.

Etkinlik haftaları ilerledikçe katılımcı öğrenciler diyaloglarını, gerekçelendirmelerini araştırmacının (kolaylaştırıcı) yönlendirmesine gerek kalmadan ilerletmişlerdir. ÇİF ile yürütülen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin gerekçelendirme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

3.2.1.1.6. Açıklığa Kavuşturma

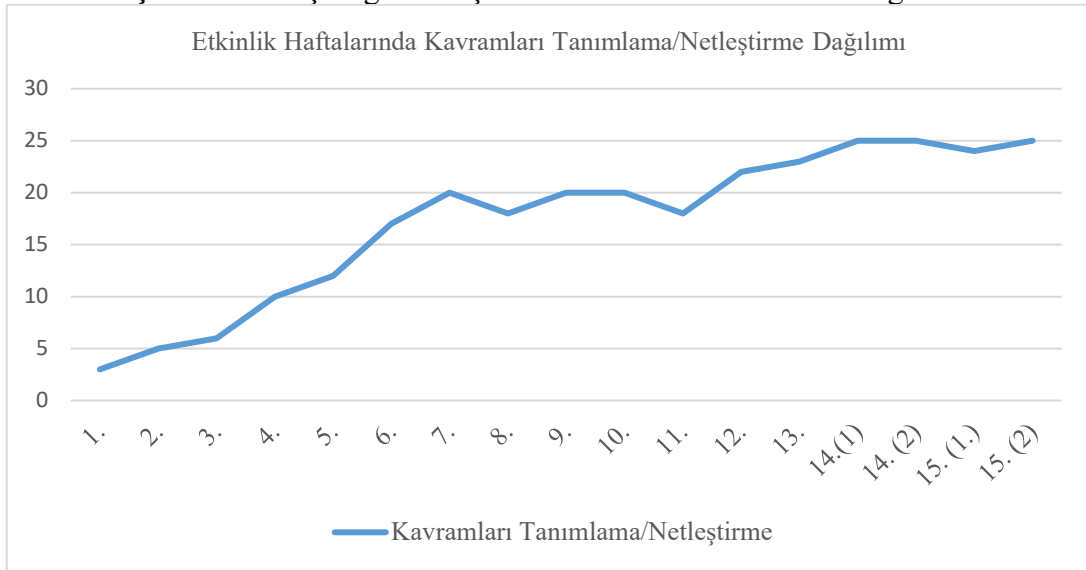
Şekil 3.13: Açıklığa Kavuşturma Alt Teması ve Kodu



Eleştirel düşünme temasının “**Açıklığa Kavuşturma**” alt temasının “**kavramları tanımlama/netleştirme**” kodu tespit edilmiştir.

Aşağıda öğrencilerin etkinlik haftaları boyunca açıklığa kavuşturma alt temasının kodunun dağılımı şekilde verilmiştir:

Şekil 3.14: Açıklığa Kavuşturma Alt Teması ve Kodun Dağılımı



Öğrenciler ilk haftalarda kavram tanımlamalarında zorlandıkları ve daha önce kavramlar hakkında çok düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin 1.hafta Bilim, Teknoloji ve Toplum Ö.A.1. kazanım etkinliği **“kavramları tanımlama/netleştirme”** koduna ilişkin K.Ö.7 yansıtıcı günlüğünde “Bugün sevdiğim soru”: “*“Bilgi nedir?” sorusuydu. Gerçekten düşündürücü ve cevap bulamadığım bir soruydu.*” şeklinde yazmıştır.

Öğrencilerin kavramları tanımlama/netleştirme ilk haftadan sonra her hafta arttığı özellikle 5. Haftadan itibaren artış olduğu ve ilerleyen haftalarda katılımcı öğrencilerin “kavramları tanımlama/netleştirme” lerinin geliştiği görülmüştür.

Öğrencilerin kavramları öğrenmekten, zihinlerinde netleştirmekten keyif aldıkları, hoşlandıkları tespit edilmiştir. Örnek olarak 4.hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 1.kazanım etkinliği sonrasında **“kavramları tanımlama/netleştirme”** koduna ilişkin K.Ö.15’in yansıtıcı günlüğünde “Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım, çünkü...” kısmına şöyle yazmıştır:

K.Ö.15: “*Hoşlandım, çünkü toprak kavramını tam anlamıyla öğrendim. Zihin egzersizi yaptım*” (Ayrıca gülümseme emojişi bırakmıştır).

Buna ilişkin diğer örnek ise 12. hafta Küresel Bağlantılar Ö.A. 1.ve 2. Kazanım etkinliğinde barış, savaş ile ilgili kavramların üzerine konuşulması, tartışılması sonucu düşünmekten hoşlandığına dair K.Ö.5’in yansıtıcı günlüğündeki ifade şöyledir: “*Bugün*

tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım, çünkü”: K.Ö.5: “Hoşlandım, çünkü barış, savaş gibi kavramlar üzerinde düşündüm.”

Katılımcı öğrencilerin aynı zamanda etkinliğin içeriğine göre etik-değerle ilgili kavramları da tanımladıkları, analiz ettikleri, netleştirdikleri görülmüştür. Örneğin 6. Haftada (Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 3.kazanım) yapılan etkinliğin üzerinde durduğu kavramların, konunun “yardımlaşma/dayanışma”, 7. haftada ise “doğru davranış, dürüstlük, ahlaklı olmak” ile ilgili olmasıdır. 7. hafta etkinliği Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 4. Kazanımından bu duruma örnek olarak aşağıda geçen diyalog gösterilebilir:

Araştırmacı: “İnsanlar ceza almaktan korktuğu için iyi insan, dürüst insan gibi davranıyorsa, o kişiye yine de iyi ve dürüst olduğu kabul edilebilir mi?”

E.Ö.20: “Dürüst olmak kalbimizden içimizden geleni yapmaktır. Dürüst olup olmamak kalbimizden geçenlere bağlı. Doğru ise bedenimizle yapılan bir şeydir, insanlar ceza almaktan korktuğu için iyi davranıyorsa o kişi dürüst olmaz.”

7.hafta etkinliğinde Ahilik Teşkilatı’nın meslek sahibi insanlara etik (“doğru” ve “dürüst”) davranış kazandırmada etkin rol oynayan bir teşkilat olduğu için Platon’un “Gyges’in Yüzüğü” adlı hikâyesinden uyarılama yapan Peter Worley’in “Felsefe Makinesi” adlı kitabındaki hikâye kullanılmıştır. Kazanıma ve uyarana bağlı olarak diyalogda “doğruluk”, “dürüstlük” gibi kavramlar tartışılmıştır. Öğrenciler aynı zamanda etik konularını içeren tartışma yaparken ahlaki duruşu ve tutarlılığı yansıtan ifadeler de kullanmışlardır. Bu ifadeler bize öğrencilerin etik ve değerlerle ilgili kavram gelişimlerini ve fikir gelişimlerini de gösterir. Bununla birlikte demokratik vatandaşlık algılarına da katkı sağladığı yorumunu yaptırmaktadır.

Ders sırasında öğrenciler kimi zaman kavramlar hakkında çok yoğun tartışmaya girmişlerdir. 9.hafta Etkin Vatandaşlık Ö.A. 1 ve 2. Kazanım etkinliği sırasında, bir öğrenci tahtaya çıkıp adil ve eşitlikle ilgili anlamayan arkadaşına kitaplarda yer alan futbol izlemeye çalışan kısa ve uzun boylu çocuk resmini çizerek anlatmıştır, öğrenci de “anladığını” ifade etmiştir. Başka bir öğrenci de eşitlik ve adaletin farklı olduğunu öğrendiğini K.Ö.15’in yansıtıcı günlüğünde “Bugün öğrendiğim düşünce” ifadesinin karşısında şöyle belirtmiştir: K.Ö.15: “Eşitlik ve adaletin farklı olduğunu öğrendim.”

Ders sırasında öğrencilerin tanımlamalarına ilişkin 9.hafta Etkin Vatandaşlık Ö.A. 1 ve 2. Kazanım etkinliği ses kayıtlarında **“kavramları tanımlama/netleştirme”** koduna ilişkin diyalog şöyledir:

Araştırmacı: “Adil ve eşit aynı şey midir?”

K.Ö.8: “Adil hak edeni hak ettiğini vermek. Eşit, her iki insanı şartları ne olursa olsun aynı imkânı vermek.”

E. Ö.17: “Eşitlik herkese aynı imkânı sağlamak hocam. Adalet herkese ihtiyacı olan gerektiği kadar imkân vermektir.”

İlk hafta etkinliğinde öğrenciler bilgi kavramını tanımlamakta zorlanırken yukarıda öğrencinin yansıtıcı günlüğünde de bu durum verilmiştir. Ancak son hafta gayet rahat bir şekilde tanımlama yaptıkları görülmüştür. 15. hafta 2. Etkinliği (ilk hafta etkinliğinin tekrarı Bilim, Teknoloji ve Toplum Ö.A. 1.ve 2.kazanım) **“kavramları tanımlama/netleştirme”** koduna ilişkin ses kayıtlarında “bilgi” kavramının tanımları şöyledir:

Araştırmacı: “Bilgi nedir?”

K.Ö.9: “Tanımlayabileceğimiz, var olduğunu bildiğimiz her şey bilgidir.”

E.Ö.12: “Var olabilecek ve var olmayan her şey bilgidir.”

Araştırmacı: “Var olmayanla neyi kastediyorsun, açıklar mısın?”

E.Ö.12: “Yani hocam şu an var olmayan bilgi, keşfedilmemiş bilgi olma ihtimali olan şeyler de bilgidir.”

E.Ö.4: “İnsanların kavradığı, anladığı ve gelecek nesillere aktardığı her şey bilgidir.”

K.Ö.7: “Kesinliği olan düşünceler ve fikirler.”

Araştırmacı: Bunlar ne tür bilgi peki?”

K.Ö.7: “Bilimsel bilgiler ve diğer bilgiler de olabilir hocam.”

E.Ö.3: “Bilgi aktarılabilen hepimizin bildiği şeylerdir.”

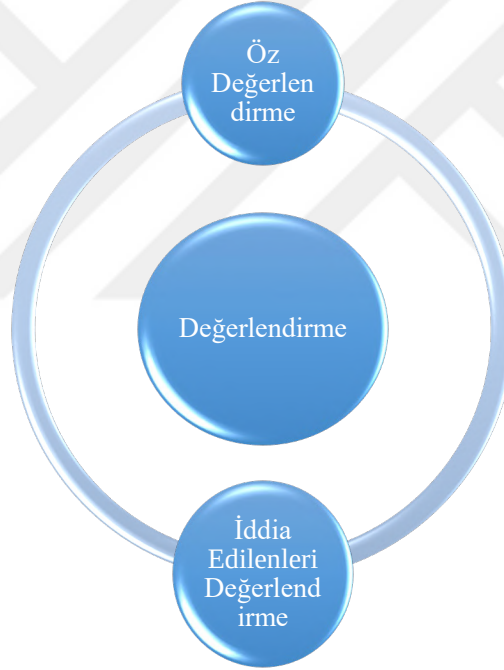
Çocuklar için Felsefe eğitimi etkinlikleri ile sosyal bilgiler dersinde kazanımlarda ilgili kavramları (bilgi, fikir, özgür düşünce, özgürlük, yararlılık/sahiplik (toprak), yardımlaşma, dayanışma, iyi nedir?, doğruluk-dürüstlük, kimlik, meslek, hak, haksız

olmak-suçlu olmak, teknoloji, emek, demokrasi, adil-adalet-eşitlik, barış-savaş, ön yargı-kalıp yargı, ayrımcılık, göç-mülteci, açlık, iklim değişikliği, sürdürülebilirlik) katılımcı öğrencilerin ezberlemeye gerek kalmadan öğrendikleri, kavramları tanımladıkları, netleştirdikleri ve bu durumdan hoşlandıkları söylenebilir. Çocuklar için Felsefe eğitiminde kavramları tanımlamak netleştirmek önemlidir, çünkü kavramın içeriğini bilmek önemlidir, neyi kastettiği bilinmeden üzerinde sorgulama yapılması zorlaşır ya da anlaşılması güçleşir.

Çocuklar için Felsefe eğitimi etkinlikleri ile sosyal bilgiler dersinde katılımcı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin etkili bir şekilde geliştiği söylenebilir.

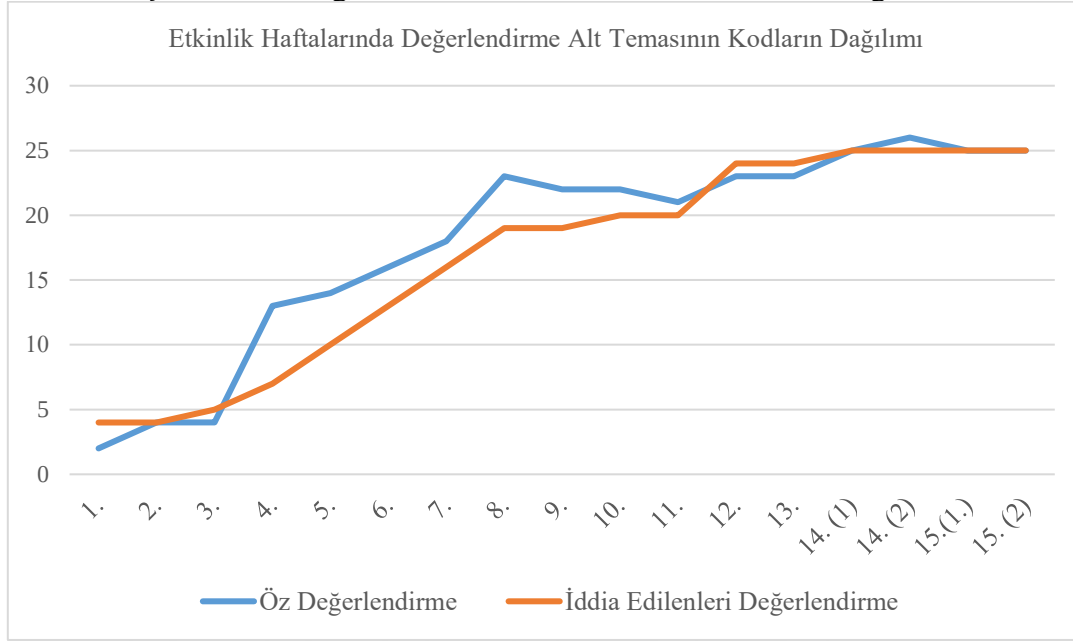
3.2.1.1.7. Değerlendirme

Şekil 3.15: Değerlendirme Alt Teması ve Kodları



Eleştirel düşünme temasının “**Değerlendirme**” alt temasının “**öz değerlendirme**” ve “**iddia edilenleri değerlendirme**” kodları tespit edilmiştir. Etkinlik haftalarının değerlendirme alt temasına ilişkin kodlarının dağılımı aşağıda şekilde verilmiştir.

Şekil 3.16: Değerlendirme Alt Temasının Kodlarının Dağılımı



Öğrencilerle etkinlik sonlarında Çocuklar için Felsefe bağlamında değerlendirme hem öz değerlendirme hem grup değerlendirmesi şeklinde yapılmaktadır. Ancak bu değerlendirmeyi bazı öğrenciler ilk başlarda, gülerек, çok dikkate almayarak yaparken 4. Haftadan itibaren daha iyi, etkili değerlendirmeler yapmaya başladıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler ayrıca neyi öğrenip neyi öğrenmediğinin değerlendirmesini yaparak yansıtıcı günlüklerine ve etkinlik kâğıtlarına da bu durumu yansıtmışlardır. Örneğin 8.hafta etkinliği Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı 5.kazanıma yönelik aşağıda geçen kısaltılmış diyalog verilmiştir. Bu etkinliğin sonunda öğrenci etkinlik kâğıdına “...ne öğrendim?” kısmına buna bağlı öz değerlendirmesini yapmıştır.

Araştırmacı: “Yeteneğine ve kişisel özelliklerine uygun olmayan mesleği seçmek dünyaya katkı sağlamayı engeller mi?”

E.Ö.3: “Engellemesi mümkün olur hocam hatta zarar verebilir.”

Araştırmacı: “Popüler meslekte mi yeteneğine uygun, meslekte mi çalışmak seni mutlu eder?”

E.Ö.3: “Yeteneğimi uygun meslekte çalışırım.”

K.Ö.11: “Yeteneğine uygun mesleklerde çalışmak mutlu eder hocam.”

K.Ö.14: “Her ikisi de çünkü hepimiz popüler kültürün kölesiyiz. İkincisi ise o popüler meslekte arkadaş çevreni geliştirecek, paran da artacak. Yeteneğin olan mesleği yaparsan o alanda kendini daha da geliştirip en iyisi olabilirsin.”

K.Ö.15: “Mesela Tik Tok popüler hocam. Oradakiler dans ederek para kazanıyor ama benim dans etme yeteneğim yoksa popüler meslekte olsa yapamayabilirim.”

Araştırmacı: “Her mesleği herkesin yapması mümkün müdür?”

K.Ö.16: “Hayır, hocam herkes her mesleği yapamaz. Eğer kan tutan birisi ise sağlık alanında çalışamaz. Mesela ben doktor olmak istiyorum ama o meslekte ilerleyemem cerrah olamam.”

Ders sırasında öğrenciler para kazandıran, popüler meslek olmasının onların tercihlerini etkileyeceğinden bahsetmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler de kendilerine uygun, yeteneklerine uygun mesleği tercih etmeleri gerektiği konusunda görüşleri olmuştur. Bu ifadeyi yazan öğrenci de etkinliğin sonunda akla uygun, mantıklı çıkarım yaparak ne öğrendiğinin farkındalığıyla bir “**öz değerlendirme**” yaptığı ve popüler mesleği değil kendine uygun mesleği seçmesini öğrendiğini belirtmiştir.

Öğrenci bahsi geçen etkinlik sonrasında meslek seçimi ile ilgili olarak etkinlik kâğıdına “**öz değerlendirme**” yaparak K.Ö.4: “Meslek seçimi ile ilgili ne öğrendim?” Sorusuna ise “*kendimize en uygun en yakın mesleği seçmemiz gerektiğini öğrendim.*” Cevabını yazmıştır.

13.hafta Küresel Bağlantılar Ö.A. 3. kazanım etkinliği “**öz değerlendirme**” koduna ilişkin tespit edilen katılımcı öğrenci E.Ö.5’in etkinlik kâğıdındaki bulgular şöyledir:

“Kalıp yargı hakkında ne öğrendim?” sorusuna “**İnsanların başka insanları kalıp yargılarla değerlendirmemesi gerektiğini öğrendim.**” cevabını yazmıştır. Yine öğrencinin buradaki ifadesi ders sırasındaki sorgulamalar, diyaloglar sonucunda böyle bir “öz değerlendirme” yapmıştır.

Öğrenciler kendilerini değerlendirme dışında arkadaşlarının iddialarını ve fikirlerini de katılıp katılmayarak değerlendirmişlerdir. Bu durum 4. Haftadan itibaren artışa geçmiş 8. Haftadan itibaren ise birbirlerinin fikirlerini, iddialarını değerlendiren öğrenci sayısı oldukça artmıştır. 12.hafta Küresel Bağlantılar Ö.A. 1. ve 2. kazanım

etkinliği ses kayıtlarında **“iddia edilenleri değerlendirme”** koduna ilişkin tespit edilen diyalog şoyledir:

Araştırmacı: “Dünya çapında barışı sağlamak mümkün müdür?”

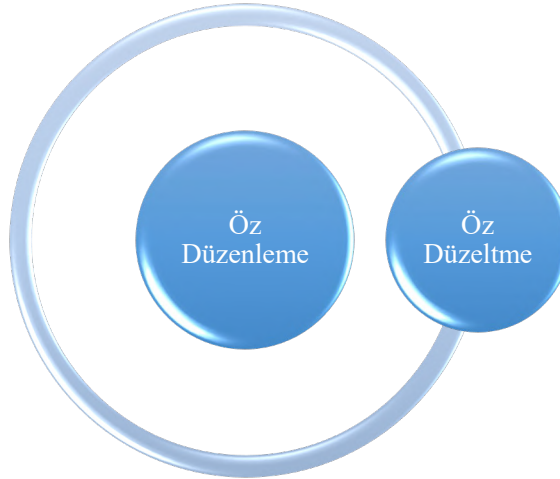
E.Ö.5: Eğer dünyadaki tüm insanlar aynı fikirdeyse olur ama dünyadaki tüm insanlar da aynı fikirde olmayacağı için yapılamaz.

K.Ö.7: Hocam ben arkadaşına katılmıyorum insanların barış içinde yaşayabilmesi için aynı fikirde olmaları gerekmiyor. Farklı görüşte insanlar da barış içinde yaşayabilir.

Öğrenci burada arkadaşına fikrinin değerlendirmesini yaparak katılmadığını belirtmiş ve bunu gerekçesiyle açıklamıştır. Öğrencilerin birbirlerinin fikrine katılıp katılmayarak, arkadaşının fikrini değerlendirmesi, eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlayan gösterge olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda öğrenciler hem kendi öz değerlendirmesini yapabildikleri hem de arkadaşlarının iddialarının değerlendirmesini yapmalarından dolayı eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

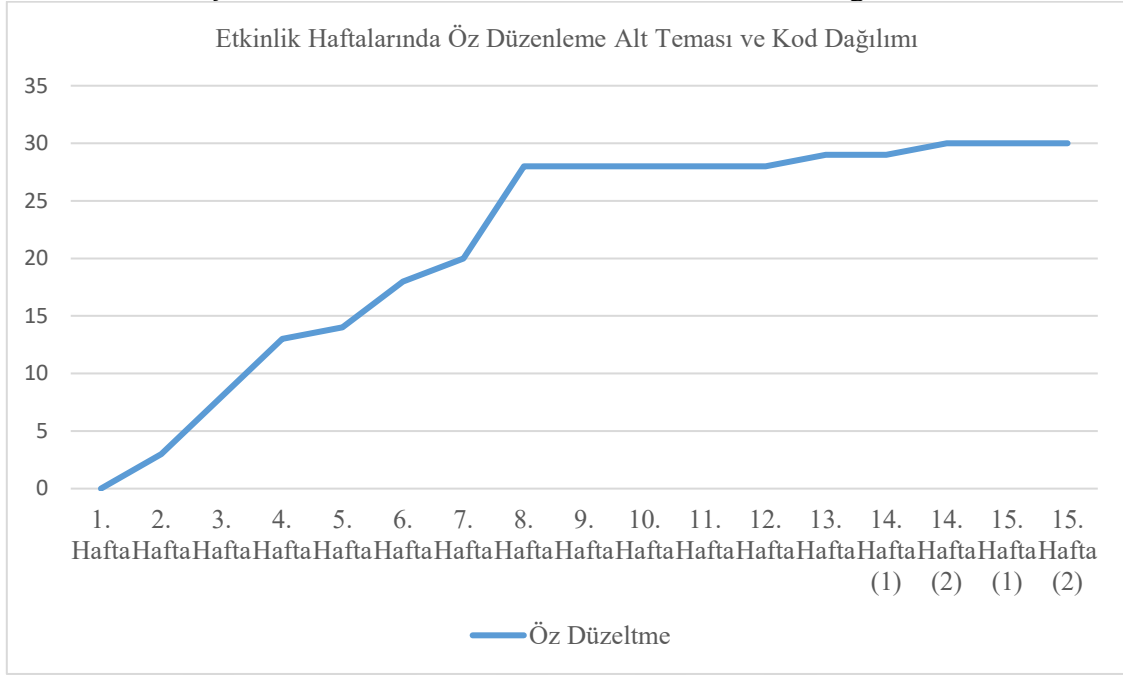
3.2.1.1.8. Öz Düzenleme

Şekil 3.17: Öz Düzenleme Alt Teması ve Kodu



Eleştirel düşünme temasının **“Öz Düzenleme”** alt temasının **“öz düzeltme”** kodu tespit edilmiştir. Etkinlik haftalarının öz düzenleme alt temasına ilişkin kod dağılımı aşağıda şekilde verilmiştir.

Şekil 3.18: Öz Düzeltme Alt Temasının Kod Dağılımı



Öğrencilerin etkinliğin ilk haftasında herhangi bir öz düzeltme yapmadıkları 4. Haftadan itibaren artışa geçmeye başlayıp 8. Haftadan itibaren daha etkin bir şekilde öz düzeltmeye geçtikleri tespit edilmiştir.

Öğrenciler etkinlikler sırasında geçen diyaloglar sonucunda yeni bilgiler öğrendiklerini ve düşüncelerinden bazılarının yanlış olduğunu fark edip düşüncelerini değiştirdiğini tuttukları yansıtıcı günlüklerine yazmışlardır. Örneğin 5.hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 2. ve 6. Kazanım etkinliğinde tespit edilen **“öz düzeltme”** koduna ilişkin K.Ö.4 yansıtıcı günlüğüne *“Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım çünkü”* ifadesinin karşısına şunları yazmıştır: *“Bugün tartışma sürecinden hoşlandım, çünkü yeni bilgiler öğrendim ve bazı düşüncelerimin yanlış olduğunun farkına varıp düşüncelerimi değiştirdim.”* Bu ifadeler aynı zamanda öğrencinin **üst bilişinin** geliştiğinin de göstergesi kabul edilebilir.

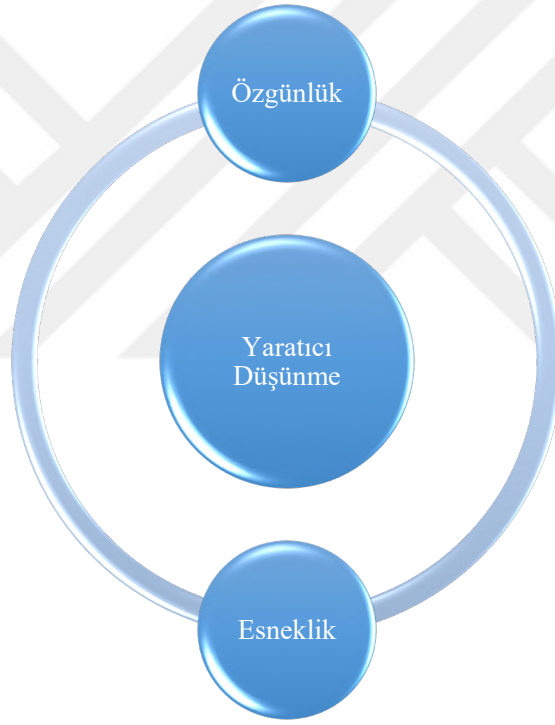
14. hafta Küresel Bağlantılar Ö.A. 4. Kazanım 1.etkinliği (göç konusu ile ilgili olarak) **“öz düzeltme”** koduna ilişkin K.Ö.8 yansıtıcı günlüğünde *“Bugün öğrendiğim düşünce”* ifadesinin karşısına şöyle yazmıştır: *“Ülkemizde de bulunan mültecilerin ülkelerini nasıl terk ettiklerini anladığımdan, onlara ön yargılı davranmayacağım.”* K.Ö.8, göç ile ilgili yapılan etkinlik sonucu, mültecilerin ülkelerini neden dolayı terk ettiklerini fark etmesini, anlamasını ve bu farkındalığının sonucunda davranış

değişikliğine gideceğini ifade etmiştir. Bu ifade aynı zamanda öğrencinin demokratik vatandaşlık algısının da geliştiğinin göstergesi kabul edilebilir.

3.2.1.2. Yaratıcı Düşünme Temasına İlişkin Bulgular

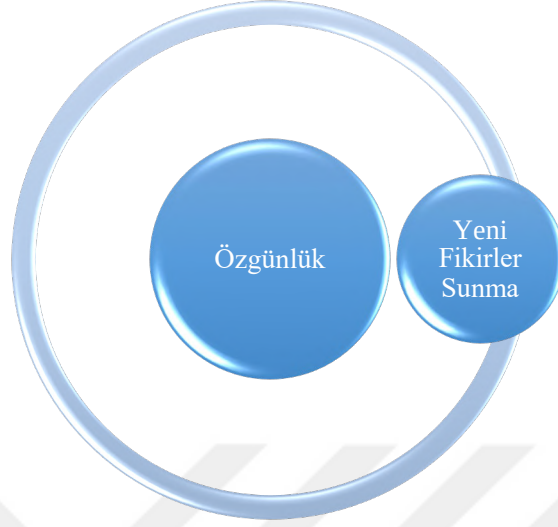
“Yaratıcı Düşünme”ye ilişkin bazı ortak unsurlar “eleştirel düşünme” temasında da yer almaktadır, bu nedenle “Yaratıcı Düşünme” temasına ait iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar “özgünlük” ve “esneklik” alt teması olarak belirlenmiştir. “Özgünlük” alt temasının “yeni fikirler sunma” kodu (1 kod) ve “esneklik” kategorisinin “farklı fikirleri kullanmak” kodu (1 kod) tespit edilmiştir. Aşağıda Yaratıcı Düşünme Teması ve alt temaları şekilde gösterilmiştir:

Şekil 3.19: Yaratıcı Düşünme Teması ve Alt Temaları



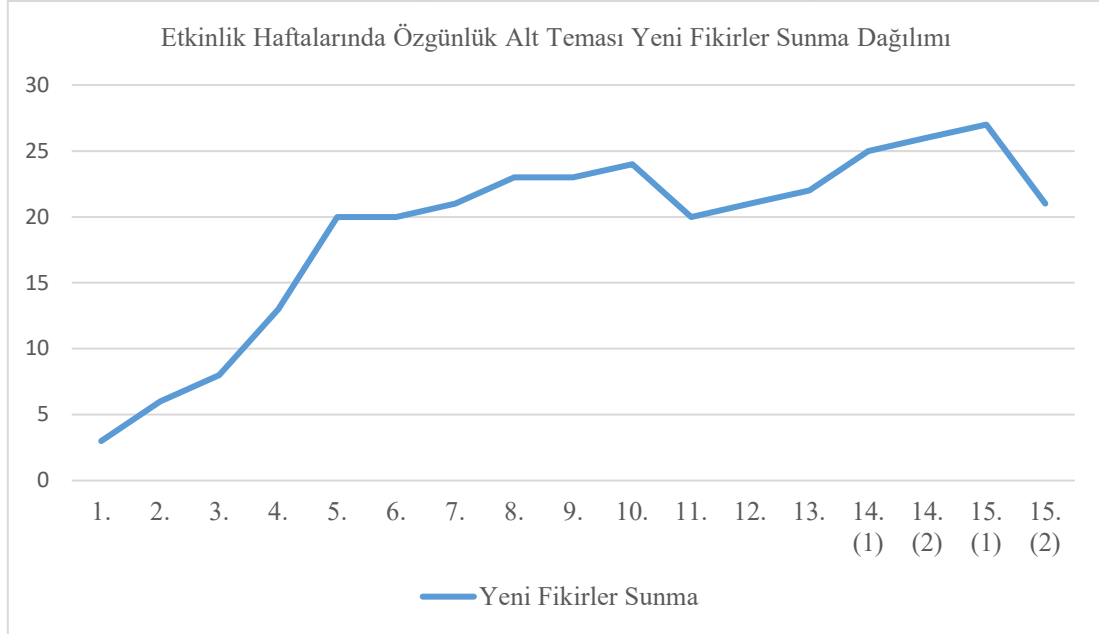
3.2.1.2.1. Özgünlük

Şekil 3.20: Özgünlük Alt Teması ve Kodu



Yaratıcı düşünme temasının “Özgünlük” alt temasının “*yeni fikirler sunma*” kodu tespit edilmiştir. Etkinlik haftalarının özgünlük alt temasına ilişkin kod dağılımı aşağıda şekilde verilmiştir.

Şekil 3.21: Özgünlük Alt Temasının Kod Dağılımı



Katılımcı öğrencilerin ilk haftalarda daha az yeni fikirler sunduğu ancak ÇİF etkinlikleri ilerledikçe yeni fikirler sunmada 4. Haftadan itibaren artış olduğu, 5.haftadan itibaren katılımcı öğrencilerin çoğunluğunda tespit edilmiştir. Örneğin, araştırmacı 2.

Hafta Bilim, Teknoloji ve Toplum Ö.A. 2.ve 3. Kazanımına yönelik etkinlikte ısınma olarak yapılan aktivitede;

“Bir şeyi düşün”

“Bir şeyi hatırla”

“Bir şeyi merak et”

Öğrencilere yukarıdaki ifadelerin yazılı olduğu kâğıt dağıtılıp yazmaları ve ifade etmeleri istenmiştir. Ancak öğrenciler “*ne düşüneceğiz, neyi hatırlayacağız, neyi merak edeceğiz*” şeklinde araştırmacıya sormuşlardır. Araştırmacı da “*konu fark etmez aklınıza gelen şeyler hakkında olur, zihninizi meşgul eden şeyleri bi düşünün bakalım, sizin için önemli bir şey de olabilir*” şeklinde cevap vermiştir. Öğrenciler yine de çok zorlanmışlar ve “*hocam siz konu söyleyin bizim aklımıza gelmiyor, çünkü öğretmenlerimiz bize konu veriyor biz öyle cevaplandırıyoruz*” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadeleri onların yeni, orijinal fikir üretmekte zorlandıklarını gösteren bulgu olarak söylenebilir. Araştırmacı daha sonra “*meslek olur, pandemi ile ilgili olur*” gibi örnekler vermiştir. Öğrenciler de bu örneklerden sonra yazıp ifade edebilmişlerdir. Öğrencilerin okul yaşamında her zaman öğretmenden direktif almaları onların yeni, orijinal fikir üretmelerini engelleyici bir durum olarak görülebilir.

Öğrencilerin yeni fikirler sunması onların yaratıcı düşünmede gelişim sağladığını gösteren bulgudur. Bu bağlamda örnek olarak 4.hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı 1. Kazanım etkinliği ses kayıtlarında “**Özgünlük**” kategorisinde “**yeni fikirler sunma**” koduna ilişkin tespit edilen diyalog şöyledir:

Araştırmacı: “İnsanlar toprağın sahibi midir? Toprağa ilk sahipleneni nasıl sahiplenmiş olabilir?”

K.Ö.17: “Toprağı ilk Âdem ile Havva sahiplenmiş olabilir ve toprağı ekip içtiller. Niçin yaşamak için biçtiler, neden? İnsan neslini devam ettirmek için. Bu yüzden orayı mülkiyet yani mülkü olarak ilan ettiler. Çocuklarına da miras bıraktılar. O zamandan beri miras yoluyla topraklar sahiplenilmiş.

E.Ö.2: İlk başta insanlar belki paylaşmıştır, daha sonra savaşlarla sahiplenmiş olabilirler.

Araştırmacı: “Dünyada ilk toprağa sahiplenene kişi sence nasıl sahiplenmiş olabilir, E.Ö.2?”

E.Ö.2: “Burası benim demiştir ya da paylaşmışlardır.”

E.Ö.5: Savaşmışlardır hocam, çünkü ilk başta burası benim dese aralarında anlaşmazlık çıkar orayı başka isteyenler de olabilir.

E.Ö.8: Hocam kendilerine ait bir alanın çevresini belli şekilde çerçevelemiş olabilirler.

E.13: Hocam ilk başta herkes kendini belli bir tarım alanı seçmiştir. Sonradan orada ekim yapa yapa orası artık mülkiyeti haline gelmiş olabilir.

Öğrenciler burada toprağa ilk sahiplenene kişinin nasıl sahipleneceği konusunda, ekip biçerek mülkü ilan ettiği, paylaşarak, savaşarak, çerçevlendirerek şeklinde çeşitli cevaplar vermişlerdir, böylece her biri yeni fikirler sunmuşlardır.

11. haftada biraz düşünüş tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak da çocuk hakları ile ilgili olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

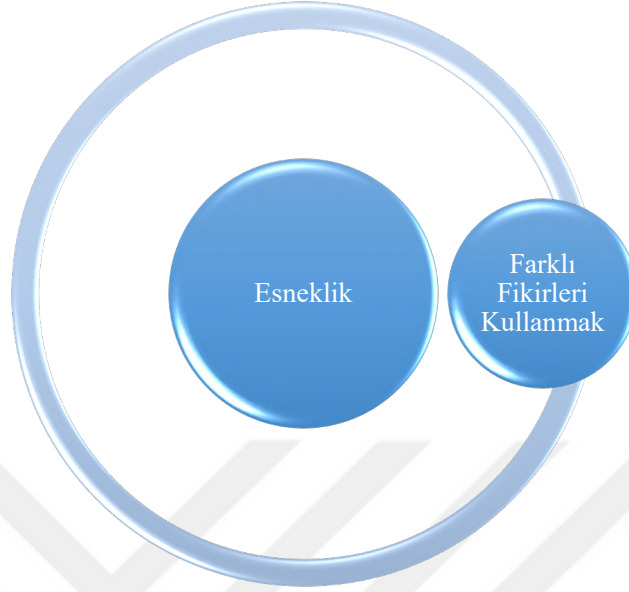
13.hafta Küresel Bağlantılar Ö.A. 3. Kazanım etkinliği etkinlik kağıtında **“yeni fikirler sunma”** koduna ilişkin tespit edilen bulgu ise şöyledir: “Ülkenin yönetici olsaydım” ifadesinin karşısına “insanların birbirine ön yargılı davranmaması için fakirlere yardım ederdim.” Katılım öğrenci E.Ö.3 ön yargının maddiyattan kaynaklı olabileceğini düşünmüş ve fakir insanlara yardım ederek, diğer insanların ön yargılı davranışını engelleyebileceğini düşünmüştür.

15.hafta 1. Etkinliği Küresel Bağlantılar Ö.A. (iklim değişikliği-küresel ısınma) ile ilgili etkinlik kağıdında katılımcı öğrenci E.Ö.7 iklim değişikliğini çözme fikri olarak “havaya salınan karbondioksidi suya çeviren cihaz” yazmıştır ve özgün yeni fikir sunduğu söylenebilir.

Bulgular öğrencilerin yaratıcı düşünmede özgün yeni fikirler üretebildiklerini göstermektedir. Bu bağlamda ÇİF ile yürütülen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine özgün yeni fikirler üretmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

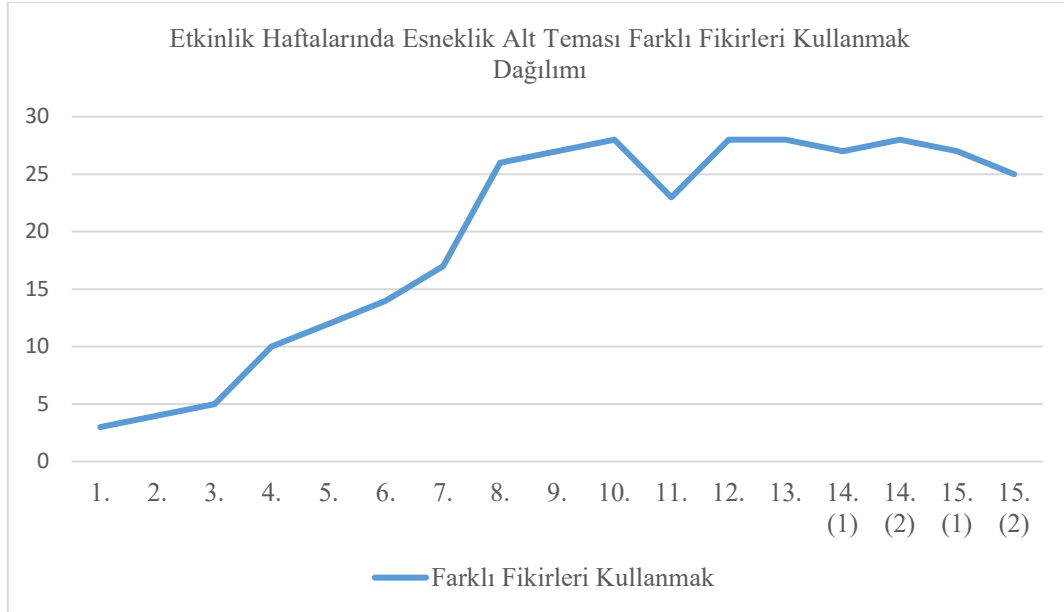
3.2.1.2.2. Esneklik

Şekil 3.22: Esneklik Alt Teması ve Kodu



Yaratıcı düşünme temasının “*Esneklik*” alt temasının “*farklı fikirleri kullanmak*” kodu tespit edilmiştir. Etkinlik haftalarının özgünlük alt temasına ilişkin kod dağılımı aşağıda şekilde verilmiştir.

Şekil 3.23: Esneklik Alt Temasına İlişkin Kod ve Dağılımı



Katılımcı öğrencilerin ilk haftalarda “farklı fikirleri kullanmadıkları” ancak ÇİF etkinlikleri ilerledikçe farklı fikirler sunmada 4. Haftadan itibaren artış olduğu ve zaman

zaman dalgalanma olsa da 8.haftadan itibaren çoğu katılımcı öğrenci farklı fikir sundukları görülmüştür.

Öğrenciler fikirlerini ifade ederken aklına yeni farklı fikir geldiği zaman fikrini değiştirerek farklı fikir kullandıkları da olmuştur. Buna ilişkin örnek 4.hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 1. kazanım etkinliği ses kayıtlarında **“farklı fikirleri kullanmak”** koduna ilişkin tespit edilen diyalog şöyledir:

Araştırmacı: “Sahip olduğun toprağa istediğin gibi davranma özgürlüğüne sahip olabilir misin?”

K.Ö.13: “İstediğimiz gibi davranamayız hocam. Çünkü hocam şey, biraz fikrimi değiştiriyorum. Aslında biraz istediğimiz gibi davranabiliriz biraz davranamayız. Toprağa ekip biçebiliriz, istediğimiz kimyasalları kullanabiliriz. Ama hocam tüm toplumu etkileyecek şekilde toprağa zarar verici şeyler yapamayız.”

K.Ö.13 burada fikrini sunarken biraz kararsızlık yaşamıştır ve iki farklı fikir birden sunmuştur. Öğrenci aynı zamanda “tüm toplumu etkileyecek şekilde toprağa zarar verici şeyler yapamayız”. İfadesi ile topluma karşı sorumluluk bilinci ile düşündüğü ve demokratik vatandaşlık algısının gelişimine ilişkin bulgu olarak da ifade edilebilir.

Etkin Vatandaşlık Ö.A. 3. kazanım 10. Hafta etkinliği sırasında da öğrenciler devletin bireylere karşı sınırsız sorumluluğu olmaması gerektiği, bireylerin de sorumlulukları olduğu ve devlet sınırsız sorumluluk yüklendiği takdirde bireylerin daha fazla istekleri olacağına dair birbirlerinden farklı fikirler üretmişlerdir aynı zamanda eleştirel düşünme becerisi ile birlikte yaklaştıkları ve eleştirel düşünen demokratik vatandaş anlayışı sergiledikleri görülmüştür. Bu diyalog kısaca şöyledir:

Araştırmacı: “Devletin bireylerine karşı sınırsız sorumluluğu olmalı mıdır?”

E.Ö.8: “Hayır, hocam, insanların da kendi sorumlulukları vardır, onları yerine getirmelidir. Her şeyi devlet yapamaz.”

K.Ö.7: “Bireylerin sorumluluğu, çevreyi, doğayı, hayvanları korumak zarar vermemek, devletin malını düzgün kullanmalı. Devletin vatandaşlarına sınırsız sorumluluğu olamaz. Birey bazı şeyleri de kendisi yapmalıdır. Mesela barınaklar var hocam zengin olan bir kişi oraya bağış yapabilir, devlet yeni koyana kadar yapabilir.”

K.Ö.3: “Sınırsız sorumluluğu olmamalı çünkü bireyler daha fazla ister.”

11.hafta Etkin Vatandaşlık 4.kazanımı etkinliğinde biraz düşünüş yaşanmış olsa da öğrenciler yine de “farklı fikirle kullanmışlardır. **“Farklı fikirleri kullanmak”** koduna ilişkin tespit edilen haklı olmanın ölçülülüğü üzerine fikirleri içeren diyalog şöyledir:

Araştırmacı: Haklı olmanın bir ölçüsü var mıdır?

E.Ö.14: Vardır hocam. Mesela trafik kazasında iki sürücü de hatalı olabiliyor. Belli oranlarda hatalı olabiliyor. Haklılık oranı belli ölçüdedir, tamamen haklı olamayız.

K.Ö.8: Haklı olmanın ölçüsü hocam, diğer kişinin hakkına geçmediğin ölçüdedir. Kendi özgürlüğünüz için haklısınızdır ama başka birinin hakkına geçtiğiniz zaman haklılığınız sona erer.

E.Ö.6: Var hocam, başkalarının haklarını kısıtlamadığımız sürece haklarımızı kullanabiliriz.

14. Hafta 2.etkinliği “Küresel Bağlantılar Ö.A. 4. Kazanım (Açlık etkinliği) ile ilgili de aşağıda verilen diyalogda “farklı fikirler kullanmak” koduna ilişkin olarak K.Ö.13 iki farklı fikir birden sunduğu görülmektedir. İnsanların açken her şeye razı olabileceği ve razı olamayacağına ilişkin farklı fikir sunduğu tespit edilmiştir. Diğer öğrenciler de insanın açken her şey yapabileceğine ilişkin birbirlerinden farklı örneklerle fikirlerini desteklemişlerdir. Yemek yemenin temel bir ihtiyaç olduğuna vurgu yapılmıştır.

Araştırmacı: “İnsan açken her şeye razı olur mu?”

K.Ö.16: “Evet razı olur hocam haberde gördüğümüz gibi insanlar yiyecek bulamadığı için açlıktan, çamurdan kek yapıp satıyorlar yiyorlar.”

E.Ö.10: “İnsan aç olduğu zaman ne bulduysa yemek ister toprak veya başka şeyler. Aç insan hırsızlık da yapabilir çünkü yemeğe ihtiyacı var. Yemek yemek temel bir ihtiyaç.”

K.Ö.13: “Evet hocam bir insan karnını doyurmak zorundadır. Karnımızı doyurmazsak uzun süre aç kalırsak ölüm olur. Bunun dışında hocam çocuklarını düşünürler. Bir anne yüreği çocuğunun aç kalmasına izin vermez. Bundan dolayı çoğu şeyi yapabilir. Hırsızlık veya başka şeylerde yapabilir. Çamurdan yiyecek yapıp yiyebilir de satabilir de.”

E.Ö.20: “Hocam evet razı olur, böcek de yiyebilirler.”

K.Ö.15: “Hocam ben de izlediğim belgesellere dayanarak her şeyi yiyorlar, görüyorum”.

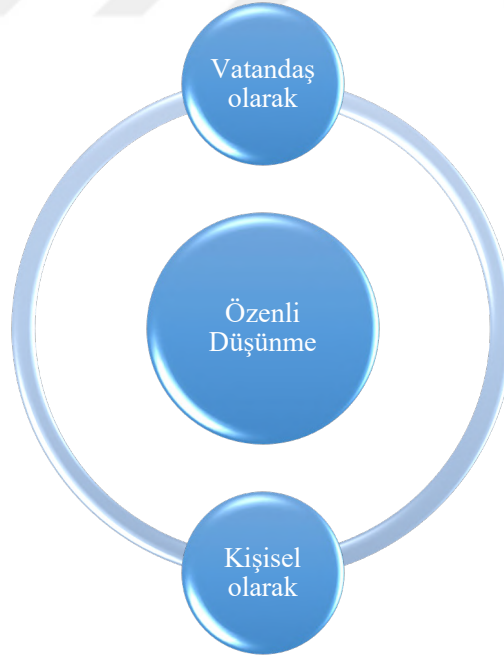
K.Ö.13: “Hocam ben karşıt fikir olarak sunacağım ayrıca. Her şeye razı olmaz, onun yerine ölmeyi tercih eder zaten yaşayamıyorum. Niye bu kadar zorlanıyorum deyip ölmeye razı olanlar olabilir.”

Bulgular göstermektedir ki, Çocuklar için Felsefe etkinlikleri ile yürütülen sosyal bilgiler dersi katılımcı öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

3.2.1.3. Özenli Düşünme Temasına İlişkin Bulgular

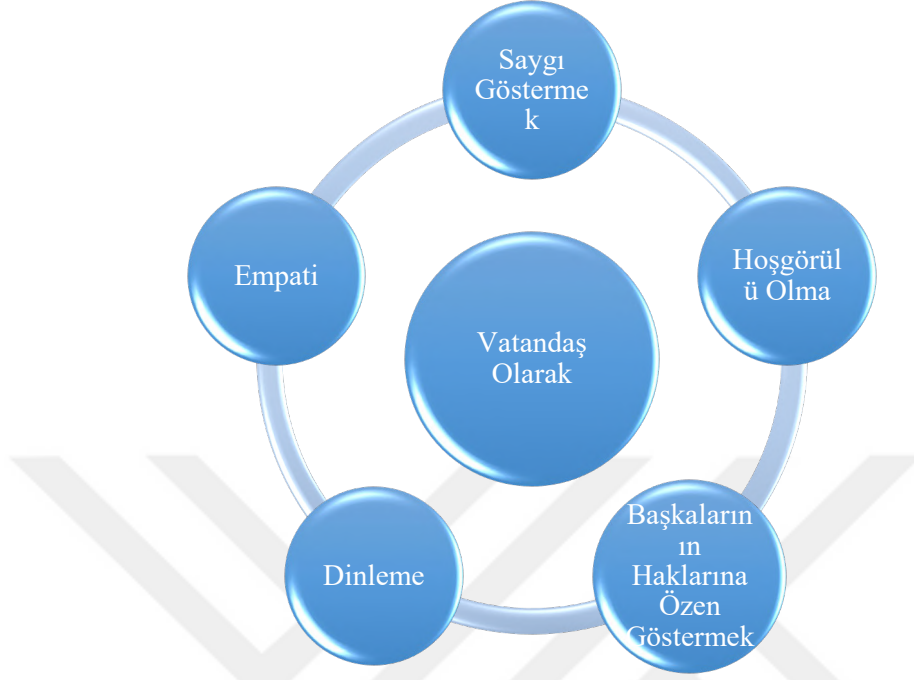
Özenli düşünme temasında, “vatandaş olarak” ve “kişisel olarak” alt temaları belirlenmiştir. “Vatandaş olarak” alt temasında “saygı göstermek”, “hoşgörülü olma”, “başkalarının haklarına özen göstermek”, “dinleme”, empati” kodları (5 kod) tespit edilmiştir. “Kişisel olarak” alt temasında ise “öz güven”, “öz farkındalık”, “kendini ifade etme” kodları (3 kod) tespit edilmiştir. Aşağıda “Özenli Düşünme” Teması ve alt teması şekilde gösterilmiştir:

Şekil 3.24: Özenli Düşünme Teması ve Alt Teması



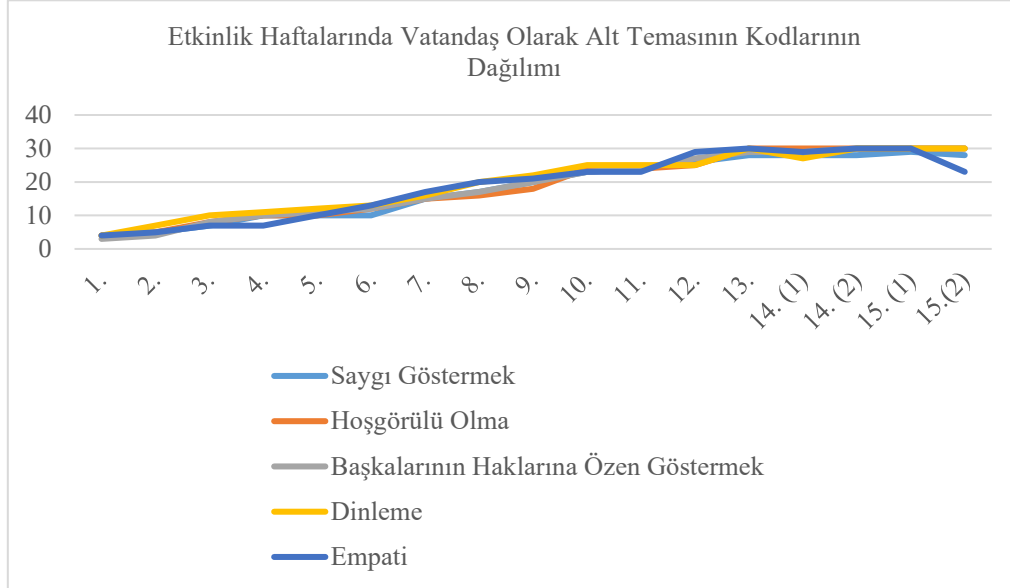
3.2.1.3.1. Vatandaş Olarak

Şekil 3.25: Vatandaş Olarak Alt Teması ve Kodları



“Özenli Düşünme” Teması, “Vatandaş olarak” alt teması “saygı göstermek”, “hoşgörülü olma”, “başkalarının haklarına özen göstermek”, “dinleme”, empati” kodları tespit edilmiştir. Etkinlik haftalarının “vatandaş olarak” alt temasına ilişkin kod dağılımı aşağıda şekilde verilmiştir.

Şekil 3.26: Etkinlik Haftalarında Vatandaş Olarak Alt Teması ve Kodların Dağılımı



Katılımcı öğrencilerin ilk haftalarda düşük sayıda iken 4.haftadan itibaren hafif artışa başlamış, 7.haftadan itibaren artış kendini göstermeye başlamış ve 9.haftadan itibaren katılımcı öğrencilerin çoğunluğunda bu becerilerde artış olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğrencilerde ilk haftalarda birbirlerinin sözünü kesme, görüşleriyle dalga geçme daha fazla gözlemlenmiştir. Hatta bazı öğrenciler ilk haftalarda farklı fikirler ifade eden arkadaşına “filozof mu olacaksın” şeklinde ifadeleri ses kayıtlarında ve araştırmacı günlüğünde tespit edilmiştir. Daha sonra ilerleyen etkinlik haftalarında farklı fikirler sunan arkadaşlarına herhangi bir ifadede bulunmamışlar, arkadaşlarının görüşlerini saygıyla dinledikleri, arkadaşlarının sözünü kesmeyerek onların haklarına özen gösterdikleri hem araştırmacının günlüğünde hem de gözlem formunda tespit edilmiştir.

Ses kayıtları, öğrenci yansıtıcı günlüğü, araştırmacı günlüğü ve gözlem formu kayıtlarında da katılımcı öğrencilerin ilk haftalarda birbirlerini daha az dinlerken ilerleyen haftalarda birbirlerini **“dinleme”** oranında artış olduğu tespit edilmiştir. Ancak bazı haftalarda katılımcı öğrenciler birbirlerini dinlemedikleri zamanlarda tespit edilmiştir.

Dinleme konusunda hassas olan bir öğrenci (K.Ö.4) neredeyse her hafta dinleme ile ilgili görüşlerini *“Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım, çünkü...”* ifadesinde belirtmiştir. Örneğin, 1.hafta Bilim, Teknoloji ve Toplum Ö.A. 1. Kazanım etkinliği K.Ö.4’ün yansıtıcı günlüğünde *“Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım, çünkü...”* İfadesine *“hoşlanmadım”* işaretleyip hoşlanmamasının nedenini şöyle yazmıştır: *“Ben tartışmadan hoşlanmadım, çünkü fikirlerimizi ve görüşlerimizi arkadaşlarımız dinlemedi ve ben de bundan rahatsız oldum.”*

Aynı öğrenci hemen bir sonraki hafta 2.hafta Bilim, Teknoloji ve Toplum Ö.A. 2.ve 3. Kazanım etkinliği K.Ö.4 yansıtıcı günlüğünde 1.haftaki derse göre daha etkili dinlediklerini ifade etmiştir. *“Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım, çünkü...”* İfadesine *“ben hoşlandım, çünkü diğer derse göre daha etkili dinlendik.”* K.Ö.4 yine 7.hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 4.kazanım etkinliği yansıtıcı günlüğünde etkili dinlendiklerini ve görüşlerini rahatça öne sürdüklerini ifade etmiştir.

Bu da bize göstermektedir ki bazı öğrenciler bir ders sırasında kendileri konuşurken arkadaşları tarafından dinlenmeyi önemsemektedir. Bu durum onların dersten hoşlanıp hoşlanmamalarını da etkilemekte olduğu görülmektedir.

3.hafta Bilim, Teknoloji ve Toplum Ö.A. 4.kazanım etkinliği sırasında “özgür düşüncenin bilime katkısı” kapsamında “özgür düşünce” hakkında sorgulama yaparken öğrencilerin ses kayıtlarında tespit edilen **“saygı göstermek”** ve **“empati”** kodlarına ilişkin diyalog şöyledir:

Araştırmacı: Özgür düşünce hakkına sahip olmak istediğimizi söylemek anlamına mı gelir?

K.Ö.18: Hayır hocam. Arkadaşımıza her istediğimizi söyleyemeyiz, kırılır. (Empati)

E.Ö.9: Hayır hocam, çünkü istediğimizi yapmak değil, istediğimizi söylemek önemlidir. Bir fikri teoriyi.

K.Ö.7: Arkadaşıma katılmıyorum hocam. Özgür düşünce bazı yerlerde kısıtlanmalıdır. Örneğin, ben şu an çıkıp arkadaşşıma özgür düşünce adı altında arkadaşşıma hakaret edersem doğru ya da etik bir davranış değildir. (saygı göstermek)

Katılımcı öğrenciler, özgür düşüncenin her istediğimizi söylemek anlamında olmadığını, çünkü arkadaşının kırılabacağını düşünerek empati yapmış yine başka bir öğrenci benzer örnek vererek arkadaşına hakaret etmenin yanlış bir davranış olduğunu ve etik olmadığını ifade ederek saygı gösterilmesi anlamında ifade etmeye çalışmıştır.

İlerleyen haftalarda öğrencilerin diyaloglarında birbirlerinin fikirlerine karşı hoşgörölü, saygılı oldukları, daha iyi dinledikleri (zaman zaman dinlemede değişim olsa da) tespit edilmiştir. Aynı zamanda vatandaşlıkla ilgili kazanımlarda bunlar daha rahat görölmektedir. Örneğin 13.hafta Küresel Bağlantılar Ö.A. 3. kazanım etkinliği K.Ö.15 yansıtıcı günlüğünde tespit edilen **“saygı göstermek, “hoşgörölü olma”, “başkalarının haklarına özen göstermek”** koduna ilişkin şunları ifade etmiştir: *Bugün etkilendiğim düşünce: “Farklılıklara saygı duyulmalıdır.”*

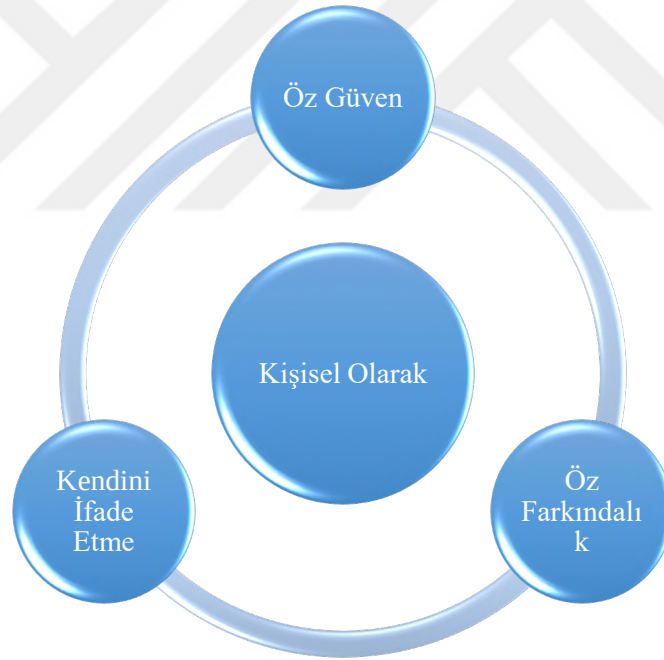
“Empati” koduna ilişkin olarak da 14.hafta Küresel Bağlantılar Ö.A. 4.kazanımı 2.etkinlik sonrasında K.Ö.17’i yansıtıcı günlüğüne *“Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım çünkü”* ifadesinin karşısına şunları yazmıştır: *“Bugün tartışma sürecinden hoşlandım, çünkü empati yapmama yardımcı oldu.”*

15. hafta 2. etkinliğinde “empati” kodunda düşünüş tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak da konunun içeriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Çocuklar için Felsefe eğitiminin sosyal bilgiler dersinde yürütülmesi sonucunda, katılımcı öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine saygı duymayı, birbirlerini dinlemeyi öğrendikleri ifade edilebilir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin, yapılan etkinlikler doğrultusunda özellikle “saygı göstermek”, “hoşgörülü olma”, “başkalarının haklarına özen göstermek” ve “empati” becerilerinin “Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı” ve “Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı” ile ilgili kazanımlarda yapılan etkinliklerin katkısının olduğu verilerden tespit edilmiştir. Çocuklar için Felsefe eğitimi ile özenli düşünme becerileri gelişirken aynı zamanda demokratik vatandaşlık algılarının da gelişimine de katkı sağladığı yorumlanabilir. Çocuklar için felsefe eğitiminde, hangi değer, beceriyi, kavramı kazandırmak istiyorsak o doğrultuda doğru uyaran seçiminin ve doğru soru sorulmasının önemini gösteren bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

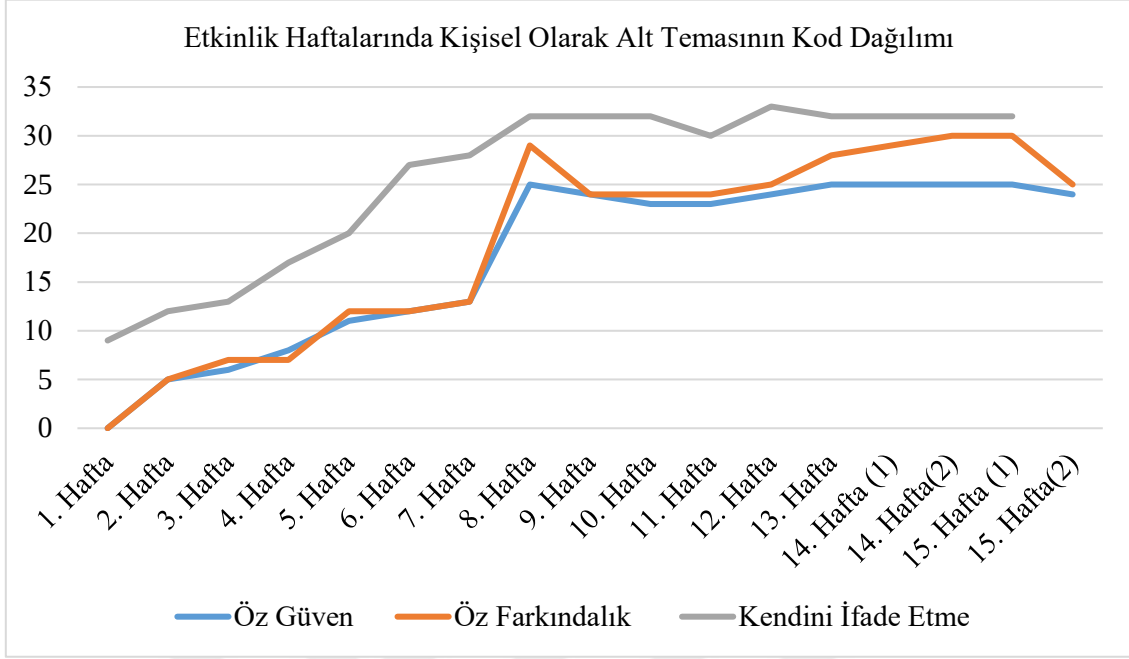
3.2.1.3.2. Kişisel Olarak

Şekil 3.27: Kişisel Olarak Alt Teması ve Kodları



“Özenli Düşünme Teması”, “Kişisel olarak” alt temasında ise “öz güven”, “öz farkındalık”, “kendini ifade etme” kodları tespit edilmiştir. Etkinlik haftalarının “kişisel olarak” alt temasına ilişkin kod dağılımı aşağıda şekilde verilmiştir.

Şekil 3.28: Etkinlik Haftalarında Kişisel Olarak Alt Temasının Kod Dağılımı



“Kendini ifade etme” becerisi ilk hafta az olsa da tespit edilmiştir. 2.haftadan itibaren “öz güven”, öz farkındalık” ve “kendini ifade etme” kodları da tespit edilmeye başlanmış olup 5.haftadan itibaren artmış ve 8.haftadan itibaren katılımcı öğrencilerin çoğunluğunda bu becerilerde artış olduğu tespit edilmiştir. Zaman zaman bu kodlarda dalgalanmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu dalgalanmanın olması öğrencilerin konuyu veya uyararı sevmemelerinden kaynaklandığı ya da onların dikkatini çekmemesine bağlı olduğu düşünülmektedir. Ancak genel olarak öğrencilerde ÇİF eğitiminin bireysel anlamda da özenli düşünmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Bazı etkinlikler ve sorular öğrencilerin “öz farkındalık” ve “öz güven” lerinin olup olmadığının ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmüştür. Örneğin, 2. Hafta Bilim, Teknoloji ve Toplum Ö.A. 2.ve 3. Kazanıma ilişkin Kobi Yamada’nın “Bir fikirle ne yaparsın?” kitabıyla yapılan etkinlikte ses kayıtlarında tespit edilen “**öz farkındalık**” ve “**öz güven**” kodlarına ilişkin diyalog şöyledir:

Araştırmacı: “Başkalarının fikrine bağlı kalarak mutlu olabilir misin?”

K.Ö.3: “Bence değil, kendi fikirlerimi geliştirmemiş olurum, onlara bağlı olurum. Sürekli başkalarının fikirlerine bağlı kalarak mutlu yaşayamam.” (öz güven)

E.Ö.2: “Hocam olamayız, çünkü hocam başkalarının fikirleri her zaman doğru olmaz. Bazıları doğrudur, bazıları yanlıştır.” (öz güven)

E.Ö.9: “Kendi fikrim bana yararlı olursa mutlu olurum. Başkalarının fikri bana yararlı değilse, o fikir beni mutlu etmez hocam.” (öz farkındalık)

E.Ö.6: “Hocam o diğer kişinin fikri doğruysa onun fikrini geliştirmeye çalışırım. Başkasına tamamen bağlı kalmam.” (öz güven)

Uygulama pandemi devam ederken okullarda yüz yüze eğitim yapıldığı dönemde yapılmıştır. Öğrenciler bir önceki dönemde yani 2021-2022 eğitim-öğretim yılının 1. Döneminde kesintisiz eğitime başlamış olmalarına rağmen etkinlik kâğıtları ve yansıtıcı günlüklerine yazı yazmakta isteksiz ve ne yazacaklarını bilmediklerini araştırmacıya ifade etmişlerdir ve araştırmacının notları arasında yer almıştır. Çünkü çocuklar yaklaşık 1.5 yıl okuldan uzak kalmışlardır. Ancak müdahale uygulamasının 5. Haftasından itibaren öğrencilerden bazıları “artık yazı yazmakta zorlanmıyoruz hocam, daha rahat yazıyoruz.” Şeklinde ifade ederek yazma becerilerinin geliştiğini fark ederek “öz farkındalık” becerilerinin geliştiğinin önemli göstergelerinden olduğu söylenebilir.

Daha önce bahsedildiği gibi 6.hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 3. kazanım etkinliğinin uyarani öğrenciler tarafından çok sevilmişti ve tartışma konusunu da sevmişlerdi. Öğrenciler de bu durumu aynı zamanda hem sözlü olarak dile getirmişler hem de yansıtıcı günlüklerine yansıtmışlardır. “**Kendini ifade etme**”, “**öz farkındalık**” koduna ilişkin K.Ö.8 yansıtıcı günlüğüne “Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım çünkü” ifadesinin karşısına şunları yazmıştır: “Bugün tartışma sürecinden hoşlandım, çünkü herkes fikrini açıkça dile getirdi ve insanlara yardım etme bilincini geliştirdi.” Burada amaç sivil toplum kuruluşları ve yardımlaşma üzerine sorgulama yapmaktır. Bu kazanımın amacına uygun olarak da yapılan ÇİF etkinliğinin amacına ulaştığı ve aynı zamanda öğrencilerde yardımlaşma bilincinin de geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler konuyu, uyarani sevdikleri zaman daha çok fikirlerini açıkladıkları gözlemlenmiş ve tespit edilmiştir.

8.hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 5. Kazanım etkinliğinin katılımcı öğrencilerin çoğunluğunda “öz farkındalık” becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu ifade edilebilir. Çünkü bu etkinlikte kazanıma uygun olarak meslek seçimine yönelik çalışma yapılmıştır. Meslek seçiminde önemli olan ilk nokta bireyin kendini tanımasıdır. Bu

bağlamda bu kazanıma uygun şekilde 2 uyarın kullanılarak etkinlik yapılmıştır. Öncelikle öğrencilerin kendilerini tanımalarını, özelliklerini fark etmelerini sağlamak amacıyla onlara “Alice Harikalar Diyarı” çizgi filminden belli kesit izletilmiştir. Öğrenciler çizgi filmi görünce hatta önce gülmüşler ve “bunu mu izleyeceğiz?” demişlerdir. Daha sonra ilgili sorgulama yapılmış ve diğer uyarın olan Kobi Yamada’nın “Belki” adlı kitabı okunmuştur. Bu “Belki” adlı kitap ile de meslek ve yetenek farkındalığı oluşturulması amaçlanmıştır. Bu her iki uyarının kullanımı ile 8. hafta etkinliği sırasında ve sonrasında öğrenciler, araştırmacıya **“hocam hayatı sorgulamamız gerektiğini fark ettik”, “kendimizi tanımamız gerektiğini fark ettik”** şeklinde ifade etmişlerdir ve araştırmacının günlüğünde de yer alan notlar arasındadır. Aynı zamanda bu etkinliğin bazı öğrenciler de kendilerini tanımaya yardımcı olduğunu ifade ettikleri araştırmacı günlüğünde yer almıştır. 8.hafta etkinliği **“öz farkındalık”** koduna ilişkin E.Ö. 11’in etkinlik kağıdında “Bu derste kendimle ilgili.....farkına vardım, çünkü ...” boşluklarına şöyle yazmıştır: “Bu derste kendimle ilgili **farklı düşünmem gerektiğinin** farkına vardım, çünkü **kendimle ilgili az şey biliyordum.**” Bu etkinliğin öğrencilerde oldukça öz farkındalık oluşturması araştırmacıyı da çok mutlu etmiş araştırmacının günlüğünde **“bugünkü etkinliğin bu kadar etkili olacağını düşünmemiştim, çok mutlu oldum.”** şeklinde notları arasında yer almıştır.

Aynı zamanda bazı etkinlikler (“Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı” ile ilgili olanlarda özellikle) öğrencilerin demokratik vatandaşlık algılarının da gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Örneğin, 13.hafta Küresel Bağlantılar Ö.A. 3. Kazanım etkinliği için Tarık Uslu’nun Bilim Öyküleri 1 adlı kitabından *Ota Benga* adlı hikâye okunmuştur (bazı kısımları değiştirilmiştir.) Ota Benga, Afrika’dan Avrupa’ya zorla getirilip hayvanat bahçesinde sergilenir. Öğrencilerin çoğunluğu bu uyarandan hoşlanmış bazıları hoşlanmamıştır. Ancak yine de onlar üzerinde ön yargılı davranmama konusunda etkili olduğu ve öz farkındalık oluşturarak öz düzenlemeye gideceklerini ilişkin hem sözlü olarak araştırmacıya iletmışler hem de yazılı olarak yansıtıcı günlük defterlerine yazmışlardır. Örneğin, K.Ö.16 yansıtıcı günlüğünde (*Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım çünkü*) kısmına şöyle yazmıştır: **“Tartışmadan hoşlandım/hoşlanmadım neden?”** şeklinde yazmış **“Hoşlandım çünkü çoğu insan bunu yaşıyor ve bizim bu derste ki bilgiler sayesinde biz bu davranışları sergileyemeyiz.” (öz farkındalık)** K.Ö.16, çoğu insana ön yargılı davranıldığını ve bu

ders sayesinde artık ön yargılı davranmayacağından bahsederek öz farkındalığının gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Çocuklar için felsefe eğitimi ile sosyal bilgiler dersinin yürütülmesi süresince katılımcı öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileri gelişmiştir. Bulgular göstermektedir ki katılımcı öğrencilerin bazıları ilk haftalarda çekingen davranırken, ilerleyen haftalarda çekingen davranışlarında azalma olmuştur. K.Ö.8'in araştırmacıya ilettiği ifade araştırmacı günlüğünde şöyle yer almıştır: *“Sorular zor hocam, daha önce böyle sorularla karşılaşmadık, öğretmenlerimiz genelde kendileri dersleri anlatıyor ve konuyla ilgili direk bilgi sorusu soruyorlar. Bu derste kendimi bir sınava girmiş, bilgi yarışmasında gibi hissediyorum, cevap vermeye zorlanıyorum, çekiniyorum.”* İlerleyen haftalarda ise K.Ö.8'in katılımının arttığı gözlemlenmiş ve artık sorularda zorlanmadığını ifade etmiştir.

Bulgular göstermektedir ki katılımcı öğrencilerin çekingenlik düzeyine göre kendilerini ifade etme becerileri farklı haftalarda gelişim göstermiştir. Katılımcı öğrenciler kendilerini ifade etmekten mutlu olduklarını *“Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım, çünkü”* ifadesinin karşısına yazarak gösterdikleri ifade edilebilir. 12.hafta Küresel Bağlantılar Ö.A. 1 ve 2. kazanım etkinliği sonrasında K.Ö.20 yansıtıcı günlüğünde *“kendini ifade etme”* koduna ilişkin *“Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım, çünkü”* ifadesinin karşısına şöyle yazmıştır: K.Ö.20: *“Hoşlandım, çünkü düşüncelerimi rahat bir şekilde edebildim.”*

Çocuklar için felsefe eğitimi ile sosyal bilgiler dersinin yürütülmesi katılımcı öğrencilerin özenli düşünme becerilerini aynı zamanda demokratik vatandaşlık algılarını da geliştirdiği ifade edilebilir.

3.2.1.4. İşbirlikli Düşünme Temasına İlişkin Bulgular

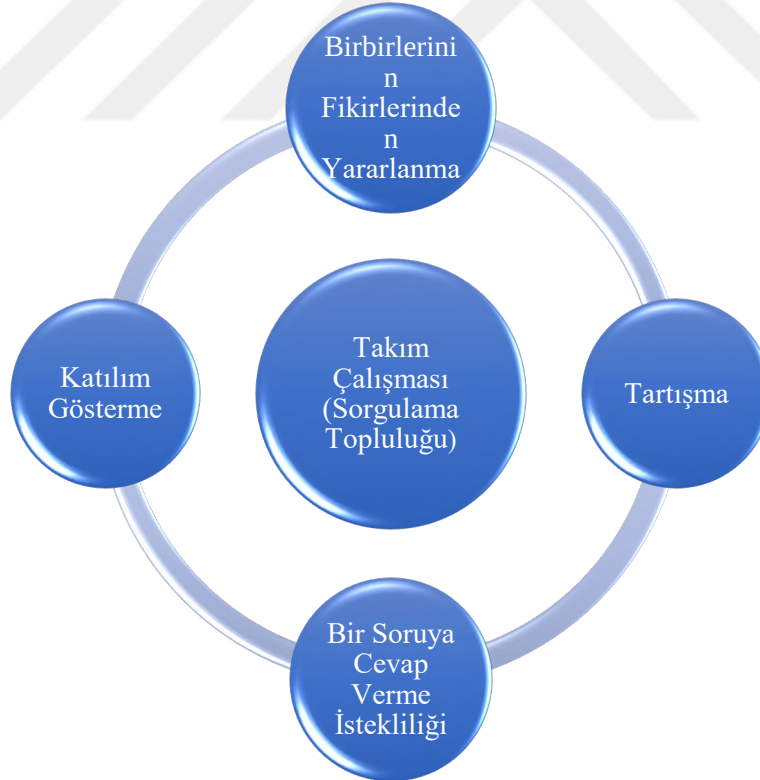
İşbirlikli Düşünme temasına ilişkin bir alt tema olarak “Takım Çalışması (Sorgulama Topluluğu) belirlenmiştir. “Takım Çalışması” (Sorgulama Topluluğu) alt temasının “birbirlerinin fikirlerinden yararlanma”, “tartışma”, “bir soruya cevap verme istekliliği” ve “katılım gösterme” kodları (4 kod) ortaya çıkmıştır. Aşağıda İşbirlikli düşünme teması ve alt teması şekilde gösterilmiştir:

Şekil 3.29: İşbirlikli Düşünme Teması ve Alt Teması



3.2.1.4.1. Takım Çalışması (Sorgulama Topluluğu)

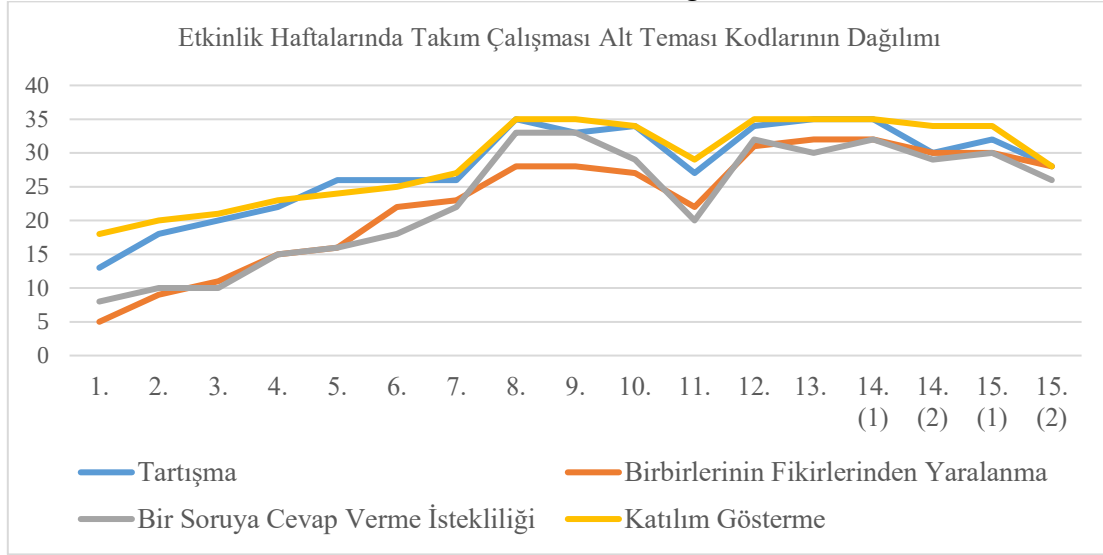
Şekil 3.30: Takım Çalışması (Sorgulama Topluluğu) Alt Teması ve Kodları



“İşbirlikli Düşünme” teması “takım çalışması” (sorgulama topluluğu) alt temasında “Birbirlerinin fikirlerinden yararlanma”, “Tartışma”, “Bir soruya cevap verme

istekliliği” ve “Katılım gösterme” kodları tespit edilmiştir. Çocuklar için Felsefede sınıf sorgulama topluluğu olduğu için takım çalışması isminin yanına parantez içerisinde verilmesi uygun olduğu düşünülmüştür. Etkinlik haftalarının takım çalışması (sorgulama topluluğu) alt temasına ilişkin kod dağılımı aşağıda şekilde verilmiştir.

Şekil 3.31: Etkinlik Haftalarında Takım Çalışması (Sorgulama Topluluğu) Alt Temasının Kodlarının Dağılımı



Öğrenciler ilk haftalarda daha az **katılım gösterirken** ilerleyen haftalarda aktif bir şekilde katılım göstermeleri artmıştır. Derse hiçbir şekilde katılım göstermeyen iki sınıftan toplam on öğrenci olmuştur. 2021-2022 Eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi yürütülen uygulama pandemi dönemine denk gelmesi nedeniyle özellikle Şubat-Mart aylarında her hafta farklı öğrencilerden 1 ile 3 sayıda öğrencinin katılmadığı zaman olmuştur.

“Tartışma” Çocuklar için felsefe eğitiminin temelini oluşturması nedeniyle doğal olarak ortaya çıkması beklenen bir koddur. “Birbirlerinin fikirlerinden yararlanma” ve “Bir soruya cevap verme istekliliği” kodlarına ilişkin bulgular ilk haftalarda daha az tespit edilirken 4. haftadan itibaren artmaya başlamış ve 6.haftadan itibaren katılımcı öğrencilerin çoğunda tespit edilmiştir. Zaman zaman dalgalanmalar olsa da öğrenciler genel olarak tartışma sürecini etkin bir şekilde gerçekleştirmişlerdir.

Katılımcı öğrenciler çoğunlukla **sorulara cevap verme istekliliğini** de göstermişlerdir. İlk haftalarda sorulara cevap verme istekliliği daha azken ilerleyen haftalarda sayı artmış. Bu durum hem araştırmacıya alışmaları hem dersin işleniş tarzına

alışmalarından olduğu düşünülmektedir. Bazı haftalarda araştırmacı günlüğü, gözlem formu notları ve ses kayıtları verilerinde bazı haftalarda (1, 2, 3, 11) azalma olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğrenciler ilk haftalarda katılımın az olması ile ilgili biraz Türkçe dersine benzettiklerini, bu tarz sorulara alışkın olmadıklarını, kendilerini bilgi yarışmasında, cevabını bilmedikleri bir sınavda gibi hissettiklerini araştırmacıya iletmişler ve bu dönütler araştırmacının notları arasında yer almıştır. 1. Haftanın konusunu bildikleri şeyler olduğunu konuyu sevmediklerini belirtmişlerdir. 11. Hafta konusu seven ve sevmeyen öğrenciler olmuş ancak artış gösteren haftalar kadar sorulara cevap verme istekliliği olmamıştır. Bunun yanında öğrenciler özellikle 8. 9. ve 12. Hafta etkinliklerinde en fazla “bir soruya cevap verme istekliliğinde” bulunmuşlardır. Bu haftalarla ilgili açıklamalar bulguların içerisinde açıklanmıştır. Nitel bulgu diyaloglarında da görülmektedir. Araştırmacı günlüğü ve ses kayıtlarında yer alan şöyle bir bulgu da yer almaktadır: K.Ö.17: *“Hocam, önce bana söz verin ne olur, söyleyeceklerimi arkadaşlarım söylemeden ben söylemek istiyorum, hem bana katılıp katılmadıklarını söylerler.”*

Araştırmacı günlüğü, ses kayıtları, etkinlik kâğıtları, gözlem formu notlarında, araştırmacı günlüğünde ve yansıtıcı günlüklerde “tartışma” koduna ilişkin bulgular yer almıştır. Araştırmacı günlüğü notları ve gözlem formu verilerinde katılımcı öğrencilerin “tartışma” koduna ilişkin bulgularda uygulama sürecinin ilk haftalarında öğrenciler tartışmış, işbirlikçi düşünme anlamında tartışmamış, ilerleyen haftalarda ise birbirlerinin fikirlerinden yararlanarak, katılıp katılmayarak tartışma sürecini sorgulama topluluğu bilinciyle yürütmüşlerdir. Katılımcı öğrenciler yansıtıcı günlüklerine de bu durumu yansıtmışlardır. 4.haftadan itibaren bazı katılımcı öğrenciler yansıtıcı günlüklerinde “Bugünkü tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım, çünkü...” ifadesinin karşısına şöyle yazmışlardır:

3. hafta Bilim, Teknoloji ve Toplum Ö.A. 4. Kazanım etkinliği K.Ö.12 yansıtıcı günlüğünde **“birbirlerinin fikirlerinden yararlanma”** koduna ilişkin *“Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım çünkü”* ifadesinin karşısına şunları yazmıştır: K.Ö.12: *“Hoşlandım, çünkü, özgür düşünce hakkında düşündüklerimden daha fazlasını arkadaşlarımdan duydum.”* Şeklinde ifade ederek öğrenci arkadaşlarının fikirlerini duyması, öğrencinin kendi fikirlerinin gelişmesine de katkı sağladığı yorumunu yaptırmaktadır. 4.hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 1 kazanım etkinliği K.Ö.4’ün

yansıtıcı günlüğünde **“birbirlerinin fikirlerinden yararlanma”** koduna ilişkin *“Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım çünkü”* ifadesinin karşısına şunları yazmıştır: K.Ö.4: *“Hoşlandım, çünkü birbirimiz ile güzel bir etkileşimde olduğumuzu düşünüyorum.”*

6. hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 3. kazanım etkinliği K.Ö.18’in yansıtıcı günlüğünde **“birbirlerinin fikirlerinden yararlanma”** koduna ilişkin tespit edilen *“Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım çünkü”* ifadesinin karşısına şunları yazmıştır: K.Ö.18: *“Hoşlandım, çünkü arkadaşlarımdan fikirlerinden hoşlandım ve birçoğu fikre katıldım.”*

8.hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 5.kazanım etkinliği K.Ö.16’nın yansıtıcı günlüğünde **“birbirlerinin fikirlerinden yararlanma”** koduna ilişkin tespit edilen *“Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoşlanmadım çünkü”* ifadesinin karşısına şunları yazmıştır: K.Ö.16: *“Hoşlandım, çünkü bugünkü sorular hoşuma gitti ve arkadaşlarımdan düşünceleri bana mantıklı geldi.”*

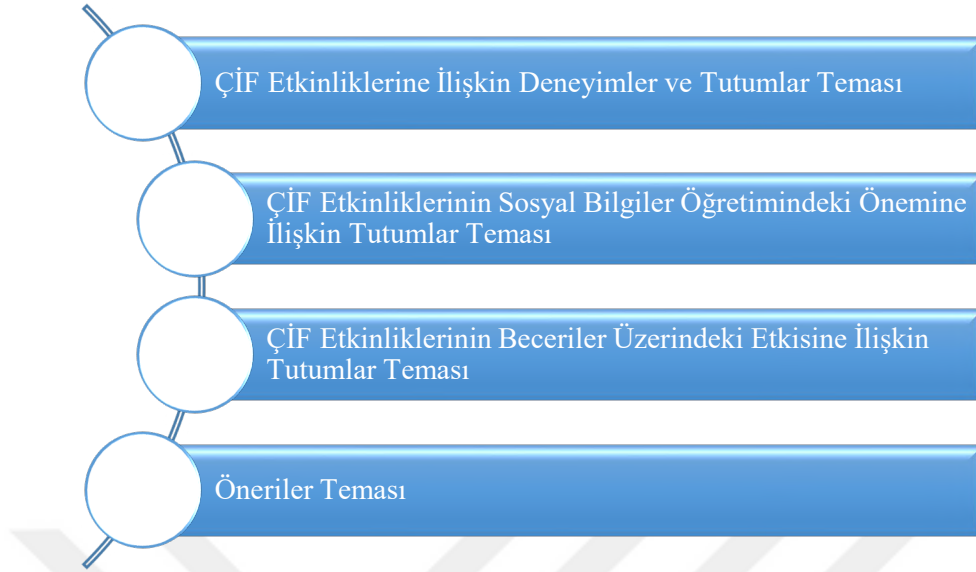
Katılımcı öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinde, tartışmadan hoşlanma nedenlerini açıklarken **“birbirlerinin fikirlerinden yararlanma”** sürecinden hoşlandıklarını ifade etmeleri onların işbirlikçi düşünme becerilerinin geliştiğini gösteren bulgu olarak değerlendirilebilir. Böylelikle ÇİF eğitimi etkinlikleri ile öğrenciler birbirlerinin fikirlerinin değerli olduğunu, dolayısıyla arkadaşlarının fikirlerinden yararlanmalarının önemli olduğunu anlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Çocuklar için felsefe eğitimi ile yürütülen sosyal bilgiler dersinde katılımcı öğrencilerin işbirlikli düşünme becerilerinin geliştiği, sınıfın sorgulama topluluğu olarak hareket ettiği söylenebilir.

3.2.2. Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı Etkinlikleri Hakkında Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

“Katılım sağlayan öğrencilerin Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap bulmak amacıyla, son testlerin uygulanması sonrasında deney grubunda yer alan 12 öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin temalar şekilde verilmiştir.

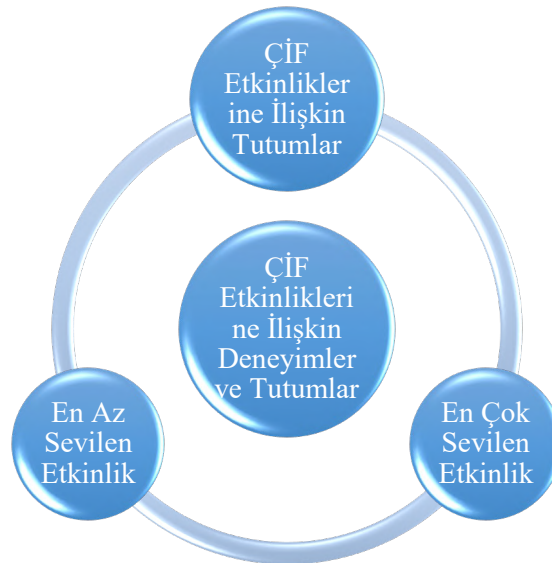
Şekil 3.32: ÇİF Eğitimi Programına İlişkin Oluşan Anlayışlara İlişkin Temalar



3.2.2.1. ÇİF Etkinliklerine İlişkin Deneyimler ve Tutumlar Teması

ÇİF etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde yürütülmesine ilişkin odak grup görüşmesi ile öğrencilere etkinlikler sırasında kendilerini nasıl hissettiklerine, en çok sevdiklerine, en az sevdiklerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu soruların cevapları, birinci tema “ÇİF Etkinliklerine İlişkin Deneyimler ve Tutumlar” olarak ele alınmıştır. Birinci temanın dört alt teması ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar ise “ÇİF Etkinliklerine İlişkin Tutumlar”, “En Çok Sevilen Etkinlik”, “En Az Sevilen Etkinlik” olarak belirlenmiştir. Aşağıda şekilde tema ve alt temalar gösterilmiştir:

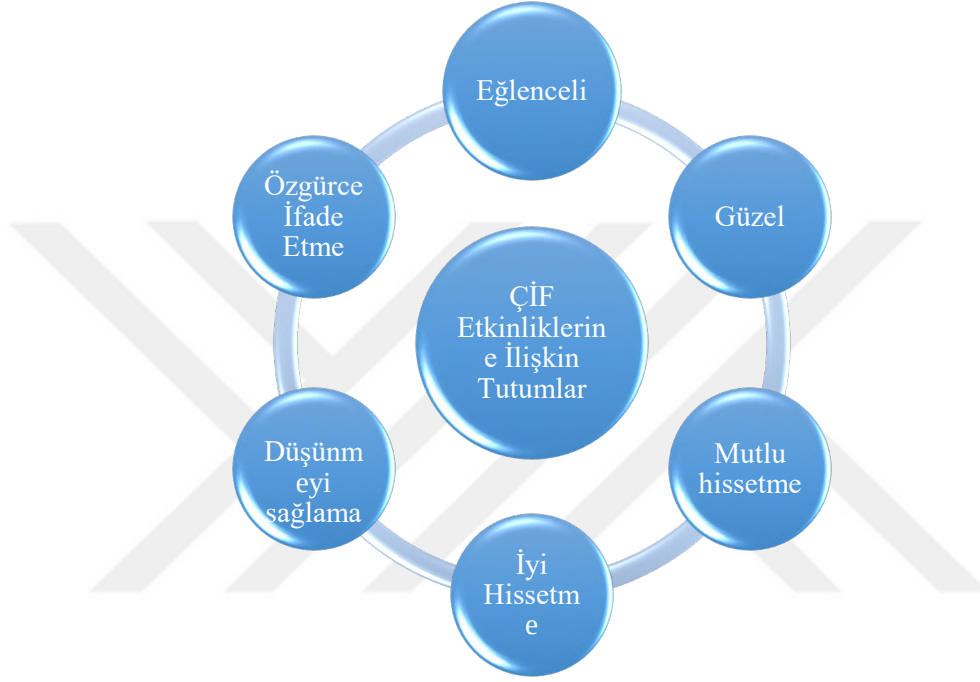
Şekil 3.33: ÇİF Etkinliklerine İlişkin Deneyimler ve Tutumlar Tema ve Alt Temaları



3.2.2.1.1. ÇİF Etkinliklerine İlişkin Tutumlar

Birinci temanın “ÇİF Etkinliklerine İlişkin Tutumlar Alt Teması” ile ilgili olarak odak grup görüşme sonrası analizinde, eğlenceli, iyi hissetme, mutlu hissetme, özgürce ifade etme, düşünmeyi sağlama ve güzel geçtiğini ifade eden kodlar (6 kod) tespit edilmiştir.

Şekil 3.34: ÇİF Etkinliklerine İlişkin Tutumlar Alt Teması ve Kodları



Bu kodlara ilişkin bazı öğrenci ifadeleri şöyledir:

K.Ö.16: “Hocam ilk defa böyle bir eğitime katıldım. Felsefenin adını duymuştum ama böyle çocuklar için olduğunu ilk defa duydum. Siz eğitim verdiniz bize. Hocam gayet güzel geçti sevdim.”

K.Ö.17: “Mutlu hissettim hem tartıştık, güzel geçti.”

E.Ö.6: Hocam dersleriniz eğlenceliydi. Birbirimizin fikrine katılıp katılmamak, felsefi soru oluşturmak güzeldi.

K.Ö.15: “Bu ders bir şeyler öğrenmemi sağladı. Güzeldi.”

K.Ö.8: “Hocam ben ilk başlarda sıkılmıştım, çünkü sorular zor geliyordu, daha önce böyle sorularla karşılaşmamıştık, kendimi cevaplarını bilmediğim sınavda gibi hissediyordum, hatta sınav gibi bilgi yarışması gibi diye size söylemiştim.

Ama daha sonraları alıştım, bu dersin iyi hissetmemi, düşünmemi sağladığını fark ettim.”

E.Ö.20: “Hocam, benim derse karşı ilk ön yargım vardı belki adı felsefe diye. Sonra güzel geçti, eğlendim. Bazen kafam karıştı bazen de cevabını düşünüp bulamadığım sorular oldu ama yine de güzeldi.”

E.Ö.15: “Hocam, farklı düşünceleri öğrenmemizi sağladı, bu da beni mutlu etti. Bir de siz, biz bir fikir söylediğimiz zaman yanlış, doğru ya da güzel ya da senin fikrini beğendim gibi şeyler söylemediğiniz için bizim fikirlerimizi rahatça ifade etmemizi sağladığını düşünüyorum.”

Öğrencilerin ifadelerini yorumlamadan önce araştırmacının önemli bir notu bulunduğu için öncelikle ona yer verilecektir. Araştırmacının günlüğünde yer alan ilk güne ilişkin not şöyledir: *“Öğrenciler ilk ders ön yargılı yaklaştılar, çünkü veli izin formları imzalatma sonrası ailelerinden felsefe adına edindikleri ön yargılar oluşmuş. Hatta bir öğrenci ilk derse başlamadan önce “hocam filozoflar dinsizmiş değil mi?” şeklinde soru sordu. Ben çok şaşırdım ve tedirgin oldum acaba bu ön yargı ile nasıl uygulamamı gerçekleştireceğim dedim kendi kendime. Gerekli açıklamayı sınıfta yaptım. Öğrenciler ikna olmuş gibi görünüyor ama ne kadar bakalım?”*

Ayrıca araştırmacı günlüğünde yer alan diğer önemli bir bulgu ise şöyledir: Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerden K.Ö.16, odak grup görüşmesi bittikten sonra araştırmacının yanına gelerek şu ifadeleri kullanmıştır: *“Hocam ilk derslerdeki size karşı olan davranışlarım için özür dilerim, derse biliyorsunuz ilk başta alışmamıştım, ayrılmak istemiştım ama siz biraz daha devam etmemi istediniz, fikrin belki değişir demiştiniz. İyi ki devam ettim sizi dinledim, o davranışlarımdan dolayı tekrar çok özür diliyorum. Sizin sayenizde çok güzel bir eğitim aldım, benim gelişimime katkı sağladı teşekkür ederim hocam.”* Öğrencinin bu ifadeleri araştırmacıyı oldukça mutlu etmiştir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin felsefeye ilişkin ön yargılarının kırıldığı yukarıdaki açıklamalarından da anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden anlaşılabileceği üzere toplumsal açıdan felsefeye olan ön yargının ÇİF eğitimi ile yenilebileceği söylenebilir.

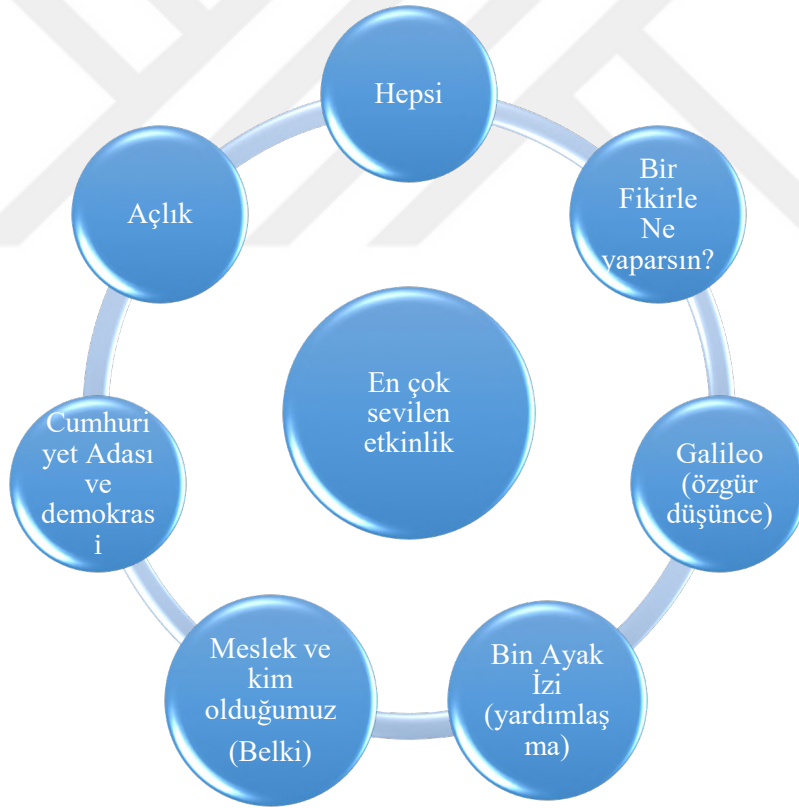
Öğrenciler dersi bazen kafa karıştırıcı bulsalar da güzel bulduklarını, eğlendiklerini, bu dersin onların hem düşünmelerini, iyi ve mutlu hissetmelerini hem de

bir şeyler öğrenmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler birbirlerinin fikrine katılıp katılmamaktan ve felsefi soru oluşturmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak derse katılmaktan mutlu oldukları sonucuna da ulaşılabilir.

3.2.2.1.2. En Çok Sevilen Etkinlik

Birinci temanın (“ÇİF Etkinliklerine İlişkin Deneyimler ve Tutumlar”), ikinci alt teması “En Çok Sevilen Etkinlik” ile ilgili olarak odak grup görüşmesinin analizinde, öğrencilerin çoğu “Hepsi”ni sevdiğini ancak bazı öğrenciler “Bir Fikirle Ne yaparsın?”, “Galileo”, “Bin Ayak İzi”, “Meslek ve kim olduğumuz”, “Cumhuriyet Adası ve demokrasi” ve “Açlık” ile ilgili olanları sevdiklerini ifade eden kodlar (7 kod) tespit edilmiştir.

Şekil 3.35: En Çok Sevilen Etkinlik Alt Teması ve Kodları



Bu kodlara ilişkin bazı öğrenci ifadeleri şöyledir:

K.Ö.9: “Benim en sevdiğim yardımlaşma konusuyla ilgili olan “Bin Ayak İzi” vardı onu çok sevdim.” (6.hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 3.kazanım)

E.Ö.15: “Bir fikirle ne yaparsın en sevdiğim o oldu.” (2.haftanın, Bilim, Teknoloji ve Toplum Ö.A. 2ve 3. Kazanım)

K.Ö.14: “Meslek seçimi, kim olduğumuzla ilgili etkinlik vardı o hocam. Bizim için hem oldukça katkı sağlayan bir etkinlikti. Ben ilk defa o zaman düşündüm “ben kimim?” diye ve seçmek istediğim mesleği gerçekten düşünmeme katkı sağladı.” (8.hafta Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ö.A. 5.kazanım)

E.Ö.20: “Hocam ben hepsini sevdim ama en çok sevdiğim kıtlık açlık oldu.” (Küresel Bağlantılar Ö.A. 4. Kazanım, açlık)

K.Ö.15: “Hocam demokrasiyle ilgili sarı yelekliler mavi gözlülerle ilgili etkinlik.” (9.hafta Etkin Vatandaşlık Ö.A. 1 ve 2. Kazanım, IAPC demokrasi etkinliği).

E.Ö.9: “Hocam ada ismi kurmuştuk, o çok zevkliydi ben onda çok eğlendim.” (9.hafta Etkin Vatandaşlık Ö.A. 1.ve 2.kazanım Cumhuriyet Adası)

K.Ö.17: “Ben de özgür düşünce, Galileo ile ilgili olanı sevdim.” (Bilim, Teknoloji ve Toplum Ö.A. 4.kazanım)

Öğrencilerin görüşleri incelendiği zaman, öğrenciler çoğu etkinliği sevdiğini belirtmiştir. Bu bulgunun bir önceki nitel sorunun bulgularında da yansıması olmuştur. Öğrencilerin sevdikleri etkinlikler olduğu zaman katılımın da arttığı gözlemlenmiştir, araştırmacının notları arasında da yer almaktadır. Onların sevmelerini sağlayan unsur hem uyarıcı hem de konunun içeriği ve sorular olmuştur. Öğrenciler, “Bin Ayak İzi”ni sevdiklerini etkinlik sırasında da belirtmişler ve etkinlik sonrası kitabın ismini tekrar sormuşlardı. Hikâyede küçük kız ve annesinin 2. Dünya Savaşı’nda geçen yardımlaşma hikâyesi yer almaktadır. “Bir Fikirle Ne Yaparsın?” etkinliğini seven öğrenci ise o etkinlik sırasında da kendisinin de “bilim insanı” olmak istediğini belirttiğine dair araştırmacı günlüğü notları arasında yer almaktadır. Meslek seçimi ve ben kimim? Etkinliği “Belki” adlı hikâye ve etkinliği ise kendilerine katkı sağlayan bir etkinlik olduğu için sevdiğini belirtmiştir. “Açlık”la ilgili olarak TRT Haber’den açlıkla ilgili bir haber izletilmiştir. Öğrencilerin hem onlarla empati yapmalarını hem de kendilerinin ne kadar konforlu yaşadıklarını düşünmelerini sağladığı için sevdikleri düşünülmektedir. Demokrasi ile ilgili olarak adaya alınacak kişilerle ilgili belirtilen özelliklerden dolayı onlar için komik, eğlenceli gelmişti, derste baya gülmüşlerdi. Hatta teneffüs sonrası bile öğrenciler derste uyarandan bahsetmişlerdir. Biri “Hocam ben olsam adaya gitmeden

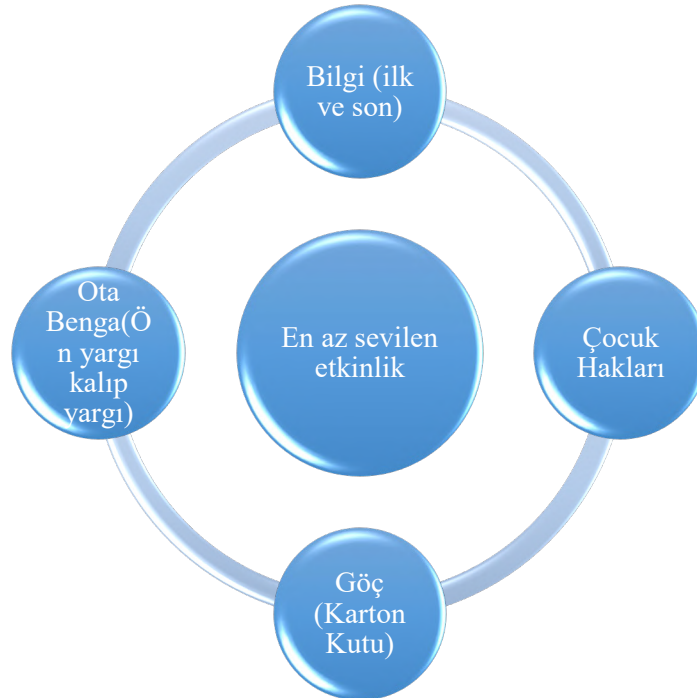
önce gözümün rengini değiştirdim.” demişti. Araştırmacı da “nereden bileceksin göz rengi mavi olanları alacaklarını?” şeklinde sorunca “o zaman yanımda lens götürürdüm” demiştir. Öğrenciler, kendileri için eğlenceli buldukları uyaran olduğu zaman yapılan etkinlikleri sevmişlerdir. Aynı zamanda onların derse aktif bir şekilde katılım sağlamalarını da etkilediği tespit edilmiştir. “Galileo” ile ilgili olan etkinliği de öğrenciler hem hikâyesini sevmişler hem ders sürecini sevmişlerdir. Yine bu öğrenci de “bilim insanı” olmak istediğini sık sık derslerde, teneffüslerde belirten öğrencidir.

Öğrencilerin etkinlikleri sevmelerini etkileyen unsurlar; kendileri için yararlı olduğunu düşündüğünde, eğlenceli bulduklarında, kendileriyle özdeşleştirdiklerinde, dikkatlerini çektiğinde, empati yapmalarını sağladığında yapılan etkinlikleri daha çok sevdikleri şeklinde yorumlanabilir.

3.2.2.1.3. En Az Sevilen Etkinlik

Birinci temanın (“ÇİF Etkinliklerine İlişkin Deneyimler ve Tutumlar”), üçüncü alt teması “En Az Sevilen Etkinlik” ile ilgili olarak odak grup görüşmenin analizinde, “Bilgi (ilk ve son etkinlik), “Çocuk hakları”, “göç” ve “Ota Benga (ön yargı ve kalıp yargı)” etkinlikleri daha az sevdiklerini belirten kodlar (4 kod) tespit edilmiştir.

Şekil 3.36: En Az Sevilen Etkinlik Alt Teması ve Kodları



Öğrenciler genel olarak etkinlikleri sevdiklerini belirtmelerinden dolayı, en az sevilen etkinlik alt temasına ilişkin az sayıda öğrenci görüş bildirmiştir. Bu kodlara ilişkin bazı öğrenci ifadeleri şöyledir:

E.Ö.9: “İlk ve son etkinlik sıkıcıydı bilgiyle ilgili olan. Bildiklerimizi tekrarlamış olduk.”

K.Ö.9: “En az sevdiğim ön yargı kalıp yargı ile olan biraz sıkıcıydı.”

K.Ö.14: “En az göç ile ilgili olan.”

E.Ö.20: “Çocuk hakları biraz sıkıcıydı hocam, günlük bilinen şeyler yani. Onun dışında hepsi güzel, eğlenceli ve öğreticiydi. Ders çıkarmamızı sağladı birçoğu.”

Öğrenciler ilk ve son etkinlik ders sırasında da sevmediklerini belirtmiştir. Hatta ilk ders bazıları anlamadığını ifade etmiştir, belki de ilk ders olmasından da kaynaklanabilir. Araştırma günlüğünde şöyle not yer almaktadır: *“Ancak son etkinlik yapılırken aynı hikâyeyi okuduğum zaman aradan 14 hafta geçmesine rağmen bazı yerlerini hatırlamışlardı, soruları da gayet güzel hazırladılar.”*

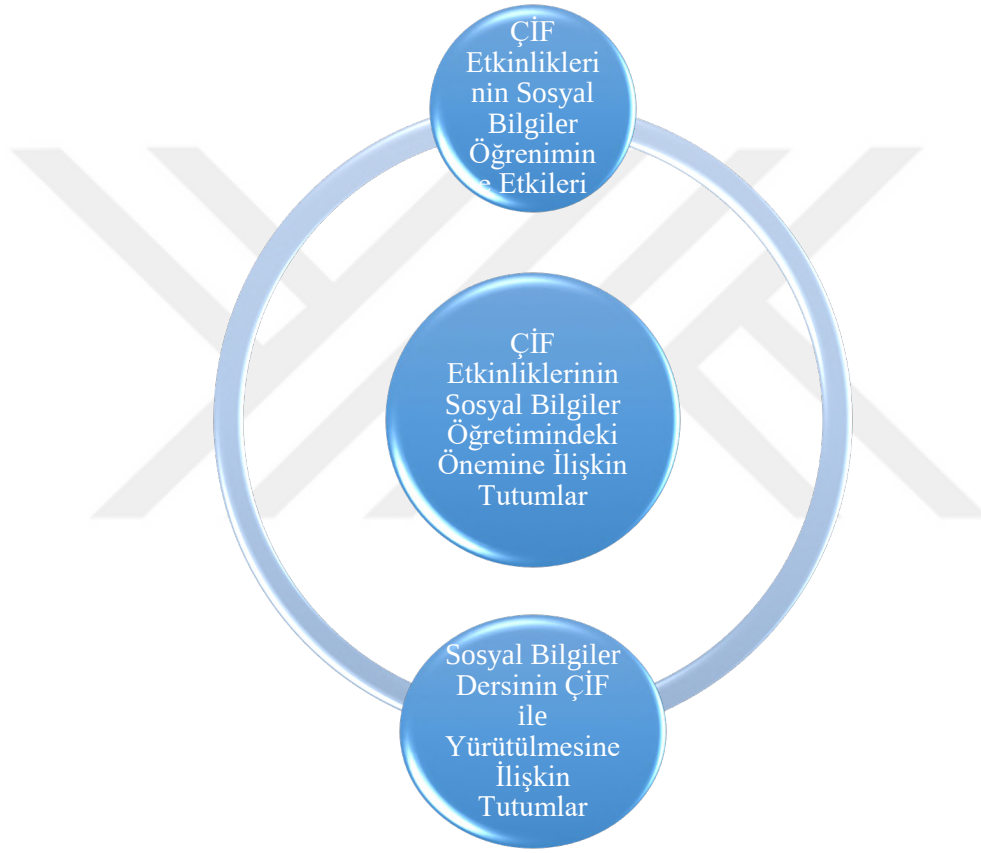
Öğrencilerin ön yargı-kalıp yargı ile ilgili olarak bazıları ders sırasında hikâyeyi sevmeyişi belirtmiştir. Ancak bazı öğrenciler de sevdiklerini ders sırasında belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları her zaman onları eğlendiren, güldüren hikâyeler olmasını istiyor, bunu zaman zaman dersler sırasında belirtmişlerdir. Göçle ilgili olarak da ödüllü animasyon film “Karton Kutu” kullanılmıştır. Burada hikâyenin bazı yerleri öğrencilere saçma gelmiş, “karton suda nasıl batmıyor?”, “kediye neden yalnız bıraktı” şeklinde yorumlama yapmışlardır. Konusu Suriyeli mültecilerin ülkesinden ayrılması ile ilgiliydi o nedenle de sevmeyen öğrenciler oldu. Bazı öğrenciler bu animasyon filminden çok etkilenmiş olmasına rağmen bazı öğrencilerden sevmeyenler oldu. Çocuk hakları ve ayrıca göç ile ilgili *“sıkıcı, üzücü konuları sevmiyoruz”* olarak belirten birkaç öğrenciyi geçmeyecek sayıda ders esnasında da araştırmacıya iletmışlerdir.

3.2.2.2. ÇİF Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Önemine İlişkin Öğrenci Tutumları

ÇİF etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde yürütülmesine ilişkin odak grup görüşmesi ile öğrencilere “Çocuklar için felsefe eğitimi” ile yürütülen sosyal bilgiler dersinin önceki sosyal bilgiler dersinden hangi yönleriyle farklı olduğu, ders başarısına

yönelik gelişimleri ve bundan sonraki süreçlerde sosyal bilgiler dersinin çocuklar için felsefe ile yürütülmesi ile ilgili sorular yöneltmiştir. Bu soruların cevapları doğrultusunda, ikinci tema “ÇİF Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Öneme İlişkin Tutumlar” olarak ele alınmıştır. İkinci temanın iki alt teması ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar ise “ÇİF Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğrenimine Etkileri” ve “Sosyal Bilgiler Dersinin ÇİF ile Yürütülmesine İlişkin Tutumlar” olarak belirlenmiştir.

Şekil 3.37: ÇİF Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Öneme İlişkin Tutumlar Teması ve Alt Temaları



3.2.2.2.1. ÇİF Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğrenimine Etkilerine İlişkin Görüşler

İkinci tema “ÇİF Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Öneme İlişkin Tutumlar”ın “ÇİF Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğrenimine Etkileri” adlı alt temasında “eğlenceli öğrenme”, “aktif öğrenme”, “düşünerek pekiştirme”, “kalıcı öğrenme”, “farklı fikirleri öğrenme”, “ders başarısını artırma” ve “işbirlikli öğrenme” kodları (7 kod) tespit edilmiştir.

Şekil 3.38: ÇİF Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğrenimine Etkileri Alt Teması ve Kodları



Aşağıda, bu kodlara ilişkin bazı öğrenci ifadeleri şöyledir:

K.Ö.15: “Evet hocam normal sosyal bilgiler dersi ezbere dayalı yapıyoruz çoğunlukla. Örneğin felsefede arkadaşlarımızla tartışarak yorumlayarak yapıyoruz, ezbere dayalı olmuyor. Arkadaşlarımızla tartıştığımız da bazı fikirlerde anlaşıp bazı fikirlerde anlaşamadık. Zıt fikirler ortaya çıktı. Böyle olunca belki ileriki yıllarda bile konuştuklarımızı hatırlayacağız.”

K.Ö.17: “Mesela hocam normal sosyal bilgiler dersi çok kalıp bir ders. Hoca belli bir konuda özet veriyor, biz yazıyoruz hoca sonra konuyu anlatıyor ve sonra sorulara geçiyoruz. Bu biraz ezbere dayalı oluyor ama hocam siz tartışma konusu ortaya koyuyorsunuz. Biz onun hakkında soru oluşturuyoruz, yorumlamalar yapıyoruz. Mesela şu anki sosyal bilgiler soruları da denemelerde böyle. Mesela yukarıda üçlü cümle veriyor. Bunlardan aşağıdakilerden hangisi olmuş olabilir diyor. Bunların hepsi yorumlamaya dayalı. Bence felsefe daha eğlenceli bir ders ve daha iyi.”

K.Ö.16: “Hocam sosyal bilgiler öğretmenimiz bize konuyu anlatıyor. O konu aklımızda belli bir kısmı kalıyor, ezber gibi oluyor ama siz bu derste bir konu veriyorsunuz. Biz o konu üzerinden tartışarak farklı fikirler elde ediyoruz.”

E.Ö.20: “Bu ders sayesinde hocam arkadaşlarımızın ne düşündüğünü, fikirlerinin ne olduğunu öğrendik. Önceki sosyal bilgiler dersinde bu kadar ayrıntılı düşünme, tartışma, konuşma yapılmıyordu.”

K.Ö.9: “Bu derste sosyal bilgilerin konularını düşünerek pekiştiriyoruz.”

Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin bu şekilde işlenmesinin onlar için fayda sağladığını diğer mevcut yöntemle işlenen dersin ezbere dayalı ve kalıp şekilde ilerlediğini, öğretmenin onları aktifleştirmediğini, hazır özet bilgi ve sorular verdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ezber yöntemden memnun olmadıklarını, felsefe dersinde aktif olduklarını dile getirerek aktif öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Arkadaşlarının ne düşündüğünü, fikirlerini öğrendiklerini ifade ederek işbirlikli düşünmeye işarete ettiği de söylenebilir. Bu derste aynı zamanda ayrıntılı düşünme, tartışma, konuşma yapıldığını ifade etmişlerdir. Dersin eğlenceli olduğunu. Birbirlerinden farklı, zıt fikirlerin ortaya çıkması, onların konuşulanları ileride bile hatırlamalarına yardımcı olacağını dile getirmişlerdir, böylelikle öğrencinin kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını ifade etmeye çalıştığı söylenebilir. Öğrenciler mevcut programla işlenen sosyal bilgiler dersinin çocuklar için felsefe programı ile işlenen dersten farklı olduğunu ve onların ders başarısını arttırdığını belirtmişlerdir.

Araştırmacı, odak grup görüşmesinde “Ders başarınızın artışına yönelik nasıl gelişimler oldu?” sorusunu yöneltmiştir. Bununla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

K.Ö.9: “Hocam ben olumlu katkı sağladığını düşünüyorum çünkü sorular genellikle yoruma dayalı oluyor. Sizin dersinizde de arkadaşlarımızın fikir ve düşüncelerini yorumladığımız için katkı sağladığını düşünüyorum.”

*K.Ö.14: “Yorumlamayı denemelerde yapamıyordum. Bu dersten sonra gerçekten netlerim yükseldi, yanlış sayılarım azaldı.” (Denemelerde yanlış sayısının azalmasının çocuklar için felsefeyle ilişkisi olduğunu ifade eden **K.Ö.14, 2023 LGS’de Türkiye birincisi** olmuştur (araştırmacı medyadan öğrenmiştir)).*

K.Ö.17: “Evet olumlu oldu hocam, mesela hocam okul deneme yaptı. Sizin ilk geldiğiniz zamanki deneme sonuçlarımla şimdiki sonuçlarım arasında çok büyük bir fark var gerçekten. O önceki denemede yirmi birinci olurken, en son ki denemede sekizinci oldum.”

E.Ö.6: “Hocam katkısı şöyle yorumluyorsun, denemenin hepsi yeni nesil bir sayfa soru var, düşünerek yorumladığın için kolaylaştırıyor.”

E.Ö.9: “Hocam ders başarımızı evet arttırdığını düşünüyorum. Yeni nesil sorular zaten yorumlama gücü istiyor. Felsefe de yorumlama gücümüzü geliştirdiği için başarı farkında olmadan artıyor.”

Öğrenciler sadece sosyal bilgiler ders başarısını değil genel anlamda deneme başarılarını arttırdığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da bu ders etkinlikleri ile yorumlama becerilerinin gelişmesinden dolayı başarılarının arttığı yönünde yorumlamışlardır.

3.2.2.2.2. Sosyal Bilgiler Dersinin ÇİF ile Yürütülmesine İlişkin Tutumlar

İkinci tema “ÇİF Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Öneme İlişkin Tutumlar”ın “Sosyal Bilgiler Dersinin ÇİF ile Yürütülmesine İlişkin Tutumlar” adlı alt temasında “daha iyi olur”, “daha verimli olur”, “daha etkili”, “isterim” ve “kararsızım” kodları (5 kod) tespit edilmiştir. Aşağıda şekilde gösterilmiştir:

Şekil 3.39: Sosyal Bilgiler Dersinin ÇİF ile Yürütülmesine İlişkin Tutumlar Alt Teması ve Kodları



Yukarıda şekilde verilen kodlara ilişkin bazı öğrenci ifadeleri şöyledir:

K.Ö.9: “Ben isterdim hocam bizim işlediğimiz müfredata göre konuları ezber şekilde çalışmamız gerekiyor ama mesela sizin dersinizde sosyal bilgiler düşünme dersinde hem kendi fikirlerimizi tartışarak konuşarak, fikir ayrıntılarını düşünerek sizin verdiğiniz metinler üzerinden işlemiştik. Bence sizin işlediğiniz öğrenciler için daha iyi olur.”

K.Ö.17: “Normal müfredat bizi ezbere dayalı yapıyor ama siz ortaya tartışma konusu atıyorsunuz. Biz de bununla ilgili tartışıyoruz. Yani aynı deneme sınavındaki sorular gibi yoruma dayalı bu derste de yorumlayarak öğreniyoruz. Evet, ben o yüzden isterim.”

K.Ö.15: “Evet hocam olabilir, çünkü hocam siz bir konu üzerinden soru soruyorsunuz, biz de yorum yapıyoruz. Oradan başka bir arkadaşımız farklı bir yorum getiriyor. Konuyla ilgili bu sefer biz her iki taraflı düşünmeyi geliştirmiş oluyoruz, yani işlenmeli.”

E.Ö.20: “Bence de tartışarak öğrenmek daha etkili. Ezber bizde kalıp bilgiler oluşmasını sağlıyor ama arkadaşlarımızla tartışmak bizde farklı fikirleri görmemizi, yeni bir düşünce öğrenmemizi sağlıyor.”

K.Ö.16: “Hocam normalde sosyal bilgiler öğretmeni bize konu anlattığında onu ezberlememizi istiyor. Bize notlar veriyor, onlara çalışın ezberleyin diyor. Hoca sınav da şundan şundan soracağım diyor. Siz de derste şu şekilde ilerliyor: Siz ortaya konu atıyorsunuz. Biz onun üstüne fikirlerimizi söylüyoruz ve kendi fikirlerimiz olduğu için daha çok aklımızda kalıyor. Bence bu yöntem daha verimli oluyor.”

E.Ö.15: “Derste eğlenirsek daha iyi anlıyoruz hocam, sizin dersiniz eğlenceliydi. Bence bu yöntem kullanılmalı.”

E.Ö. 9: “Hocam dersiniz eğlenceliydi, diğer derslerden farklıydı, yorumlama vardı. LGS’ de yeni nesil olduğu için işimize yarayabilir ama ezbere bilgi de gerekli olduğu için **kararsızım**.”

K.Ö.14: “Hocam şöyle bir şey var, okulda ezbere dayalı öğreniyoruz şu anda. Ama denemelerde çıkan sorular genelde yukarıda bilgiyi veriyor aşağıda bizim yorumlamamızı istiyor. Okulda işlenen derslerle, denemedeki soruların tarzı farklı oluyor. Bizim yorumlama gücümüzü geliştirmemiz gerekiyor. O yüzden normal ezbere dayalı işlenen ders verimli değil, sizin dersiniz daha verimli.”

Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin “Çocuklar için Felsefe Eğitimi” ile yürütülmesinin daha iyi, verimli olduğunu, tartışarak, yorumlayarak, eğlenceli olduğunu, deneme sınavlarının da yorum soruları olduğunu ve onun için fayda sağladığını, aynı zamanda her iki taraflı düşünmeyi öğrendiklerini ve kendi fikirleri olduğu için daha çok akılda kalıcı olduğunu bu nedenle bu yöntemle işlenmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın “kararsız” olduğunu belirten bir öğrenci olmuştur. “Kararsız” olmasının

nedenini de ezber bilginin gerekli olduğunu düşünen E.Ö.9, aynı zamanda yorumlama becerisini geliştirdiği için LGS’ de işine yarayacağını ifade ederek kararsızlığını belirtmiştir.

3.2.2.3.ÇİF Etkinliklerinin Beceriler Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Tutumları

ÇİF etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde yürütülmesine ilişkin odak grup görüşmesi ile öğrencilere; yapılan etkinliklerin nasıl katkı sağladığı, bir olaya bir duruma bakış açılarında nasıl değişim olduğu, iyi bir vatandaş olmaya nasıl katkı sağladığı ve dünyadaki çeşitli sorunlara karşı bakış açılarında nasıl değişim olduğu ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar doğrultusunda üçüncü tema “ÇİF Etkinliklerinin Beceriler Üzerindeki Etkisine İlişkin Tutumlar” olarak ele alınmıştır. Bu temaya ilişkin iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar ise “ÇİF Etkinliklerinin Sağladığı Katkılar” ve “ÇİF Etkinlikleri Katkı Sağlamadı” olarak belirlenmiştir.

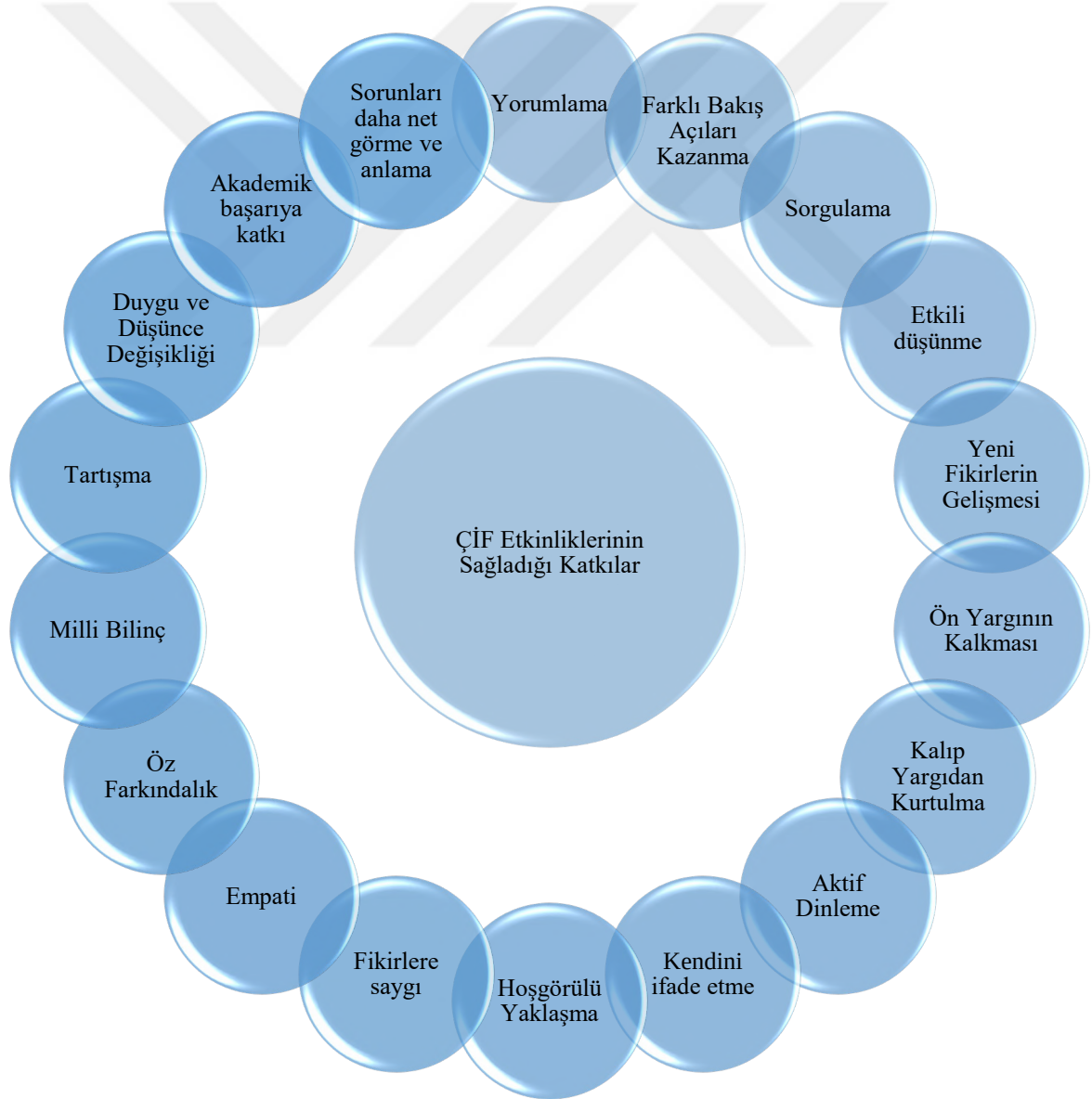
Şekil 3.40: ÇİF Etkinliklerinin Beceriler Üzerindeki Etkisine İlişkin Tutumlar Teması ve Alt Teması



3.2.2.3.1. ÇİF Etkinliklerinin Sağladığı Katkılar

Üçüncü tema “ÇİF Etkinliklerinin Beceriler Üzerindeki Etkisine İlişkin Tutumlar”ın “ÇİF Etkinliklerinin Sağladığı Katkılar” adlı alt temasında “yorumlama” “farklı bakış açıları kazanma”, “sorgulama”, “yeni fikirlerin gelişmesi”, “etkili düşünme”, “ön yargının kalkması”, “kalıp yargıdan kurtulma”, “aktif dinleme”, “kendini ifade etme”, “hoşgörülü yaklaşma”, “fikirlere saygı”, “empati”, “öz farkındalık”, “milli bilinç”, “tartışma”, “sorunları daha net görme ve anlama”, “akademik başarıya katkı” kodları (18 kod) tespit edilmiştir. Aşağıda şekilde becerilere ilişkin alt tema ve kodları verilmiştir.

Şekil 3.41: ÇİF Etkinliklerinin Sağladığı Katkılar Alt Teması ve Kodları



Çocuklar için felsefe eğitimi etkinliklerinin size nasıl katkı sağladığını ya da gelişim sağladığını düşünüyorsunuz? sorusuna ilişkin oluşan kodlara ilişkin bazı öğrenci ifadeleri şöyledir:

E.Ö.6: “Daha iyi düşünmemiz sağladığını düşünüyorum.”

E.Ö.9: “Düşünmeyi, yorumlamamızı ve olaylara bakışımızı geliştirdi.”

E.Ö.15: “Yorumlama ve tartışma gücümüzü geliştirdi.”

K.Ö.9: “Duygu ve düşüncelerim değişti. Ayrıca yorumlama gücümü geliştirdi ve yorumlama isteyen soruları daha kolay yapabiliyorum artık.”

K.Ö.17: Yorumlama gücüm gelişti.

K.Ö.8: Yorumlama ve düşünme becerilerinin geliştiğini düşünüyorum. Ayrıca kendimi ifade etme becerilerimin de geliştiğini düşünüyorum.

K.Ö.14: Bu ders olmadan önce bazı konuları hiç düşünmemiştim ama bu ders sayesinde farklı konularda düşünmemi sağladı hocam.

Araştırmacı: Neyi düşünmediğini fark ettin mesela?

K.Ö.14: Önceden hiçbir şey düşünmüyormuşum, onu fark ettim.

K.Ö.15: “Evet değişti hocam mesela insanlar neden göç ediyor? Ne zor şartlar altında göç ediyor onları fark etmemi sağladı.”

E.Ö.20: “Yeni bakış açıları kazandım.”

E.Ö.7: “İnsanlara bakış açımız farklılaştığı için farklı olaylara farklı bakış açıları da kazandık. Aynı olaya tekrar baktığımız zaman bu sefer daha farklı düşündüğümüzü fark ettim farklı pencereden bakınca.”

“İyi bir vatandaş, yani insan olmak için bu etkinliklerin (Çocuklar için Felsefe Eğitiminin) nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin yukarıda şekilde belirtilen kodlara ilişkin bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

E.Ö.20: “Düşünüyorum hocam mesela bu derste insanlara karşı ön yargılar kırılabilir. Fikirlere saygı duyulması sağlanıyor. Farklı düşünerek fikirlerin gelişmesi sağlanıyor.”

E.Ö.15: “Hocam bence de farklı düşünmek iyi bir şey. Hatta biz ilk derslerimizi işlemeye başladığımız zaman E.Ö.20’ye söylemiştim. Pepe çizgi filminde Pepe’nin söylediği gibi hayat farklılıklarla güzeldir diye.”

E.Ö.9: “Ön yargı kalkıyor.”

K.Ö.9: “Ön yargı kalkıyor hocam hoşgörölü yaklaşmayı öğreniyoruz.”

K.Ö.15: “Birbirimizi dinlemeyi öğreniyoruz.”

“Dünyadaki çeşitli sorunlara karşı bakış açınızda nasıl değişimler oldu?” sorusuna ilişkin yukarıda şekilde belirtilen kodlara ilişkin bazı öğrenci görüşleri ise şöyledir:

E.Ö.6: Değişti hocam. Çünkü mesela farklı insanlara göre daha cana yakın olduk. Kalıp yargılardan kurtulduk. Değişti, daha farklı olduk yani.

E.Ö.9: Elbette değişti hocam bu derste detayına giriyoruz. Sorunları daha net görmemizi, sorgulamamızı ve anlamamızı sağladı.

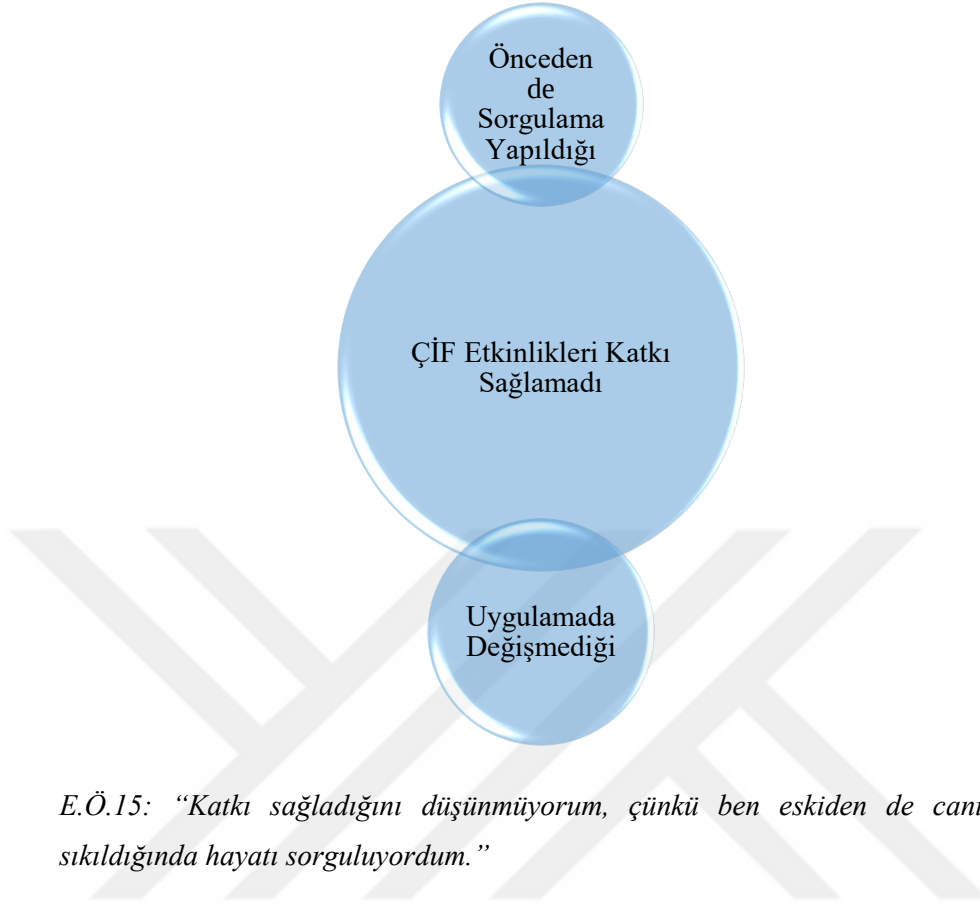
E.Ö.20: “Bakış açımız değişti hocam. Empati duygumuz daha iyi gelişti. Onların gözünden hayata bakmayı öğreniyoruz.”

Öğrenci görüşleri incelendiği zaman, öğrenciler, daha iyi düşündüklerini, daha önce düşünmediklerini fark ettiklerini, yorumlama, tartışma, sorgulama becerilerinin geliştiğini, sorunları daha net görmelerini sağladığını, arkadaşlarının fikirlerinden yararlandıklarını, ön yargı ve kalıp yargının kalkmasına yardımcı olduğunu, empati yapmalarını sağladığını, birbirlerini dinlemeyi öğrendiklerini, fikirlere saygı duymayı öğrendiklerini, milli bilinç oluşmasına katkı sağladığını, kendini ifade etme becerilerinin geliştiğini, duygu ve düşüncelerini etkilediklerini, farklı bakış açıları kazandıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak bu kodlara baktığımız zaman “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme”, “özenli düşünme” ve “işbirlikli düşünme” becerilerine ait beceriler olduğu görölmektedir. Yukarıda öğrenci ifadeleri de göstermektedir ki, hem düşünme ve sorgulama becerilerine hem akademik başarılarına hem de demokratik vatandaşlık algılarının gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

3.2.2.3.2. ÇİF Etkinliklerinin Katkı Sağlamadığı

Olumsuz fikir belirten bir öğrenci olmuştur. Bu bağlamda “ÇİF Etkinlikleri Katkı Sağlamadı” alt teması ve kodları ortaya çıkmıştır. Öğrencinin fikriyle ilgili oluşan alt tema ve “Önceden de Sorgulama Yapıldığı” ve “uygulamada değişmediği” şeklinde kodlar belirlenmiştir. Aşağıda şekilde alt tema ve kodları verilmiştir.

Şekil 3.42: ÇİF Etkinlikleri Katkı Sağlamadı Alt Teması ve Kodları



E.Ö.15: “Katkı sağladığını düşünmüyorum, çünkü ben eskiden de canım sıkıldığında hayatı sorguluyordum.”

E.Ö.15: “Bakış açım değişti evet ama uygulama olarak değişmedi.”

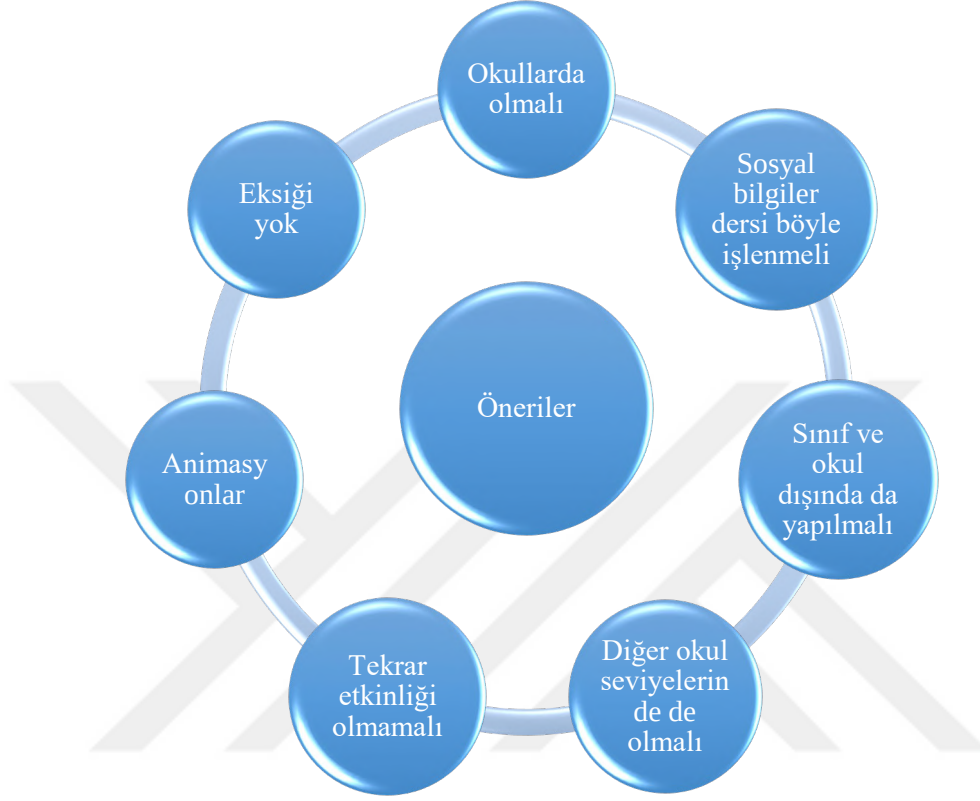
Olumsuz olarak fikir belirten sadece bir öğrenci olmuştur. Öğrenci önceden de hayatı sorguladığından dolayı katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Ayrıca aynı öğrenci dünyadaki sorunlara karşı bakış açısının değiştiğini ancak uygulamada değişmediğini ifade ederek tam olarak beceri haline getirmediğini ifade etmeye çalıştığı söylenebilir. Öğrencinin bu duruma ilişkin farkındalığının yüksek olduğu söylenebilir.

3.2.2.4. Etkinliklere İlişkin Öneriler Teması

ÇİF etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde yürütülmesine ilişkin odak grup görüşmesi ile öğrencilere “Sosyal Bilgiler dersinde bu yöntem ÇİF’e ilişkin ile önerileriniz var mı, daha iyi olabilirdi dediğiniz noktalar var mı varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen cevaplar doğrultusunda “Öneriler Teması” ortaya çıkmış ve “okullarda olmalı”, “sosyal bilgiler dersi böyle işlenmeli”, “Sınıf ve okul dışında da yapılmalı”, “diğer okul seviyelerinde de olmalı” “Tekrar etkinliği olmamalı”,

“Animasyonlar” ve “Sürekli sınıf içi yapılması”, “eksiği yok” şeklinde kodlar (7 kod) tespit edilmiştir. Aşağıda şekil tema ve kod şeklinde verilmiştir:

Şekil 3.43: Öneriler Teması ve Kodları



Bu kodlara ilişkin bazı öğrenci ifadeleri şöyledir:

K.Ö.17: “Hep kapalı alanda yani sınıfta olmayabilirdi hocam.”

K.Ö.14: “Eksiği yok hocam, fazlası var. Sadece animasyonlar daha iyi olabilirdi. Karton Kutu yerine başka olabilirdi.”

E.Ö.9: “Tekrar etkinliği olmasaydı daha iyi olurdu hocam, onun dışında gayet iyiydi. Ben zaten tek o etkinliği sevmemiştim.”

K.Ö.9: “Aklımıza çok bir şey gelmiyor olumsuz, eksiği yok hocam fazlası var.”

E.Ö.10: “Yaptığımız ders açısından bakınca felsefenin amacı farklı düşünme, o nedenle sosyal bilgiler dersinin sürekli böyle işlenmesi iyi olur.”

E.Ö.7: “Biz bu eğitimi ortaokulda almışken ilkokula veya anaokuluna da düşünülmesi gerekebilir.”

K.Ö.15: “Okullarda haftada 1-2 ders felsefe dersi verilebilir.”

K.Ö.17: “Okul dışında da yapılabilir hocam.”

Öğrencilerin görüşleri incelendiği zaman, öğrenciler öneriler noktasında kısa görüşler bildirmiştir. Öneri olarak akıllarına çok fazla şey gelmediğini, etkinlikleri yeterli gördükleri hatta fazlası yapıldığını düşünen öğrenciler “*eksiği yok hocam fazlası var*” şeklinde ifade etmişlerdir. Felsefenin amacının farklı düşünmek olduğunun farkına varan, o bilinci benimseyen öğrenci ise öneri olarak sosyal bilgiler dersinin böyle işlenmesi önerisini sunmuştur. Diğer okul seviyelerinde (ilkokul-anaokulu) de düşünülmesi gerekebileceğini, başka bir öğrenci ise okullara bu dersin verilebileceğini dile getirerek, okullarda böyle bir eğitimin öğrenciler açısından faydalı olabileceğini söylemeye çalıştıkları ifade edilebilir. Animasyonlardan “Karton Kutu” ile ilgili olanı bazı öğrenciler sevmediklerini dile getirmiştir, o nedenle farklı animasyonlar daha iyi olabileceğini ifade etmişlerdir. Tekrar etkinliğinin olmasını sıkıcı bulmuşlar ve o etkinliği sevmemelerinden de kaynaklanmış olabilir. Bazen sınıf içi yerine sınıf dışında, okul dışında yapılabileceğine ilişkin görüş bildiren öğrenciler de olmuştur. Öğrenciler sınıf-okul dışında vakit geçirmekten, okul dışı öğrenme ortamlarında da ders yapılmasından hoşlandıklarını ifade etmeye çalışmışlardır. Araştırmacı, okul dışı etkinlik yapmayı düşünmüş ve etkinliklerini planlamadan önce okul idaresiyle görüşmüş, ancak idare okul dışı etkinliğe (bir müze ve bir tarihi alanda) izin vermeyeceklerini ifade etmişlerdir. İzin verilmemesinden dolayı okul dışı etkinlik planı hazırlanmamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde karma yöntem müdahale/deneysel desene göre yürütülen araştırmanın sosyal bilgiler dersinde ÇİF programına uygun tasarlanan etkinliklerin 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine, vatandaşlık algılarına, sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına etkilerine ilişkin nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgu sonuçları alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Ayrıca nicel ve nitel aşamalara ilişkin sonuçların değerlendirilmesi (meta-çıkartım) sunulmuştur.

4.1. Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ÇİF eğitim programı ile yürütülen sosyal bilgiler dersi öğretiminde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini tespit etmek amacıyla Cornell Eleştirel Düşünme X Düzeyi testi deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre deney grubu ön test ve son test sonuçlarında tüm alt boyutlarında ve testin genelinde yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık tespit edilirken, kontrol grubu ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

- Bu bağlamda 15 hafta boyunca ÇİF programı ile yürütülen sosyal bilgiler dersinin 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ayrıca nitel verilerden elde edilen bulguların sonucu da nicel verileri destekler niteliktedir. Müdahale uygulaması sırasında toplanan verilerde eleştirel düşünme becerisine ilişkin bulgularda, sekiz alt tema tespit edilmiş ve alt temalar şöyledir: “sorgulama”, “karşılaştırma/ sınıflandırma”, “varsayım”, “gerekçelendirme”, “çıkartım yapma”, “açıklığa kavuşturma”, “değerlendirme” ve “öz düzenleme”dir.

“Sorgulama” alt temasının kodları “soru formül etme” , “soru sorma”, “karşılaştırma/sınıflandırma” alt temasının kodları ise “benzeşim”, “örnek ve karşı örnek verme”, “varsayım” alt temasının kodları olarak “farklı bakış açısıyla düşünmek”, “alternatif çözüm önerisi sunma”, “çıkarım yapma” alt temasının kodları “eldeki verilerden çıkarım yapma”, “farkına varma”, “tümevarımsal akıl yürütme”, “tumdengelimli akıl yürütme”, “gerekçelendirme” alt temasının kodları olarak, “katılmadığı duruma ilişkin gerekçelendirme”, “iddiasına yönelik gerekçelendirme”, “iddiasına yönelik kanıt sunma”, “açıklığa kavuşturma” alt temasının kodu olarak “kavramları tanımlama/netleştirme”, “değerlendirme” alt temasının kodları “öz değerlendirme”, “iddia edilenleri değerlendirme” olarak “öz düzenleme” alt temasının kodu “öz düzeltme” olarak belirlenmiştir.

- Bunu yanı sıra müdahale uygulama sırasında toplanan veriler P4C (ÇİF) bileşenlerine göre analiz edildiği için eleştirel düşünmeyi destekleyen yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve işbirlikçi düşünme temalarına ilişkin bulgular da tespit edilmiştir. Yaratıcı düşünme becerisi bulgularında ise iki alt tema tespit edilmiş; “özgünlük” ve “esneklik” alt temalarıdır. “Özgünlük” alt temasının “yeni fikirler sunma” kodu ve “esneklik” alt temasının “farklı fikirleri kullanmak” kodu tespit edilmiştir.
- Özenli düşünme temasında ise “vatandaş olarak” ve “kişisel olarak” alt temaları tespit edilmiştir. Bu alt temaları araştırmacı literatür çerçevesinde kendisi belirlemiştir. “Vatandaş olarak” alt temasında “saygı göstermek”, “hoşgörülü olma”, “başkalarının haklarına özen göstermek”, “dinleme”, empati” kodları tespit edilmiştir. “Kişisel olarak” alt temasında ise “öz güven”, “öz farkındalık”, “kendini ifade etme” kodları tespit edilmiştir.
- İşbirlikçi Düşünme temasına ilişkin bir alt tema olarak “Takım Çalışması (Sorgulama Topluluğu) belirlenmiştir. “Takım Çalışması” (Sorgulama Topluluğu) alt temasının “birbirlerinin fikirlerinden yararlanma”, “tartışma”, “bir soruya cevap verme istekliliği” ve “katılım gösterme” kodları ortaya çıkmıştır.
- Müdahale uygulama sonrası öğrencilerin görüşleri de hem müdahale sırasında elde edilen bulguları desteklemekte hem de nicel veriyi destekler niteliktedir. Öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda ise; “*ÇİF Etkinliklerinin Sağladığı*

Katkılar” adlı alt temasında “yorumlama” “farklı bakış açıları kazanma”, “sorgulama”, “yeni fikirlerin gelişmesi”, “etkili düşünme”, “duygu ve düşünce değişikliği”, “ön yargının kalkması”, “kalıp yargıdan kurtulma”, “aktif dinleme”, “kendini ifade etme”, “hoşgörülü yaklaşma”, “fikirlere saygı”, “empati”, “öz farkındalık”, “milli bilinç”, “tartışma”, “akademik başarıya katkı”, “sorunları daha net görme ve anlama” kodları tespit edilmiştir.

- Sosyal Bilgiler dersinde yürütülen ÇİF eğitimi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişirken aynı zamanda yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve işbirlikçi düşünme becerilerinin de geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında etkinliklerin uygulaması sırasında ilgili uyarının sunumundan sonra öğrencilerden felsefi soru ve metne bağlı soru üretmeleri istenmiştir. Bu bağlamda öğrenciler ilk hafta sorgulama düzeyinde (felsefi) soru oluşturmakta zorlandığı ve çoğu öğrencinin bu bölümü boş bıraktığı, hatta çoğu öğrencinin “metne bağlı oluşturduğum soru” kısmını dahi boş bıraktıkları tespit edilmiştir. Soru oluşturan öğrencilerin ise ilk hafta metne bağlı, gerçek bilgi düzeyinde kapalı soru oluşturdıkları ve çok az sayıda öğrencinin sorgulama düzeyinde (felsefi) soru oluşturduğu tespit edilmiştir. İlerleyen haftalarda çoğu öğrencinin felsefi soru üretme becerilerinde gelişim görülmüştür. Aynı zamanda etkinlikler ilerledikçe öğrencilerin metne bağlı soru ile felsefi soru arasındaki farkı da ayırt ettikleri tespit edilmiştir. “Soru formüle etmek”, ÇİF (P4C) oturumlarını öğrenciler için anlamlı kılan bir adım olarak kabul edilir. Öğrencinin “Soru formüle etmesi” düşünen ve sorgulayan bir kişi olduğu anlamına gelir (Daniel & Fiema, 2017). Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için öğrencilerin derste sorgulayıcı soru sorabilmesi önemlidir (Özensoy, 2020b). Araştırmacıların farklı okul ve sınıf seviyelerinde yaptıkları ÇİF çalışmalarında öğrencilerin felsefi soru oluşturma becerilerinin geliştiği görülmüştür, bu da yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Akkocaoğlu-Çayır, 2015; Demirtaş, Karadağ & Gülenç, 2018; Ergut, 2019; Siddiqui, Gorard & See, 2019; Yüceer 2020; Turhan 2021; Özcan, 2022; Kelleci, 2023; Şişman vd. 2023; Bhurekeni, 2021; Makaiu 2010; Michalik, 2023; Dal, 2024). Örneğin Kelleci (2023) ilkökul 2.sınıf öğrencilerinin, felsefi düşünme becerilerindeki (“eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme”) gelişimin nasıl gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin ÇİF ile felsefi soru sorma becerilerinin geliştiğini ve öğrencilerin felsefi soru ile betimsel soru arasındaki farkı ayırt ettiği

sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucundan farklı olarak Kaya (2020) ve Yıldız (2024) yaptıkları ÇİF çalışmalarında çocukların beklenen düzeyde felsefi soru sormadıklarını tespit etmişlerdir. Yıldız (2024), çocukların beklenen düzeyde felsefi soru oluşturamamasının nedenini ise, çocukların okullarda soru sormaya yöneltilmediğini, çocukların genellikle dinleme ve yorum yapmaya alışkın olmalarına dayandırmıştır.

Öğrenciler uyararı sevdikleri, kendilerini o uyarana dâhil ettikleri zaman ve güncel, dikkat çekici ya da kendilerini yakından ilgilendiren bir konu olduğu zaman ise felsefi soru oluşturma becerilerinin daha iyi, daha etkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler dürüstlük- doğruluk, yardımseverlik- iyi- iyilik, barış-savaş, özgür düşünce –özgürlük, teknoloji, kimlik-meslek seçimi, devlet-birey ve sorumluluğu, ön yargı-kalıp yargı, açıklık ve iklim değişikliği kavramları üzerine en fazla felsefi soru üretmişlerdir. Benzer şekilde, Korla-Öztürk (2022), 10.sınıf öğrencilerine ÇİF programının uygulanmasının eleştirel düşünme beceri gelişimine etkisini tespit etmek amacıyla yürüttüğü çalışmada, uyarıların “*merak uyandırıcı, sorgulayıcı, düşündürücü, kavramları sorgulayıcı*” nitelikte olması halinde öğrencilerin felsefi sorgulama becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Kazdal’ın (2023) ÇİF eğiticileri ile yaptığı görüşmelerde eğiticiler, ÇİF’te tartışılacak konuların öğrencileri heyecanlandıracak, motive edecek ve merak uyandıracak konular olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda güncel, günlük yaşam, teknoloji, iklim meselesi, kimlik ve toplumsal konular gibi konuların ÇİF eğitim programında tartışılması gereken ve öğrencilerin dikkatini çeken konu ve kavramlar olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin kimi zaman konudan kaynaklı ya da konuyu çok sevmemelerinden dolayı diğer haftalardaki felsefi soru üretme düzeylerine göre düşüş görüldüğü olmuştur. Öğrencilerin normalde 3. Haftadan itibaren felsefi soru üretme sayılarında artış olmaya başlamıştır. 4. Haftada “toprak”, 9. Haftada “demokrasi”, 11. Haftada “çocuk hakları”, 14. Haftanın bir etkinliği olan “göç” konusu ile ilgili diğer haftalara göre daha az soru üretmişlerdir. Ancak “toprak, çocuk hakları, demokrasi, göç” ile ilgili öğrencilerin felsefi soru üretmesinin diğer haftalara göre daha az olmasının konudan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çünkü toprak, çocuk hakları, demokrasi ve göç ile ilgili nicelik açısından sorabilecekleri soruları öğrenciler oluşturmuşlardır ve nitelik açısından yeterli görülmüştür. Çocuklar aslında toprak ve demokrasi ile ilgili sayı olarak daha az soru üretseler de çocukların ilgisini çekmiş, sınıfta yoğun etkili ve güzel bir tartışma geçmiştir. Katılımcı öğrencilere en çok sevdikleri etkinlik sorusu

yöneltildiğinde “demokrasi” ile ilgili olanın en çok sevdikleri etkinliklerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilere en az sevdikleri konunun hangisi olduğu sorulduğu zaman cevaplardan bazıları “göç” konusu ile ilgili olduğu yönündedir. Öğrencilerin önerilerinde de göçle ilgili etkinlik yapılırken animasyon kullanılmasından dolayı “animasyonlar daha iyi olabilirdi” şeklindeki cevaplardan da anlaşılmaktadır. Felsefi soru oluşturmada uyaranın ve konunun önemli rol oynadığı görülmüştür. Nitekim Dal (2024), ilkokul 3. Sınıf Türkçe dersinde ÇİF programını Türkçe ders kitabındaki metinlerle yürütmüş, öğrencilerin bazı haftalarda yeterli felsefi soru üretmemelerini uyaranın yeterince dikkat çekici olmaması ve çocukların düzeyine uygun olmamasından kaynaklandığını belirtmiştir.

“Eleştirel düşünmenin duyuşsal becerileri arasında; sorgulama cesaretine sahip olma, bilişsel becerileri arasında yer alan soru sorma ve sorgulama yer alır (Demirel, 2020, s. 232).” Öğrenciler, etkinlik haftaları ilerledikçe sorgulama cesaretini göstererek birbirlerine soru sormuşlar (takip sorusu sorma ve mantık hatasına ilişkin soru sorma) ve sorulan soruya soruyla cevap vermişlerdir. Öğrencilerin, birbirlerine soru sormaları (takip sorusu), arkadaşlarının fikirlerini daha iyi anlamak ve anladığının doğruluğundan emin olmak için sorguladıkları da söylenebilir. Aynı zamanda öğrenciler ifadelerine açıklık getirmek amacıyla ifadesinin arasına “Neden?” sorusunu sorup ifadesini açıklamaya devam etmiştir. Benzer şekilde Kiraz (2023), ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçladığı ÇİF çalışmasında öğrencilerin takip soruları sordüğünü, arkadaşlarının fikirlerini anlamak hem de kendi görüşlerini açıklamak için hem kendilerine hem de birbirlerine soru sorup cevaplandıklarını belirtmiştir.

Müdahale uygulaması sırasındaki elde edilen bulguların yanı sıra uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde ÇİF’in katkılarına yönelik verdikleri cevaplar arasında bir sorun karşısında “sorgulama yapmalarına” katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu önemli katkıyı kendilerinde fark etmeleri değerlidir. Aynı zamanda müdahale sırasında toplanan verilerle paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin felsefi soru sorma becerileri gelişmesinin felsefi duyarlılıklarını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Nitekim Lone (2013), felsefi duyarlılığı, hayatımızın neredeyse her alanında yer alan çözülmemiş sorulara duyulan ilgiyle başladığını ifade eder. Bu tür sorular hakkında düşünmek, şeylerin bize nasıl

görüldüğünün, her şeyin olduğu gibi olması gerekmediğine ve genellikle diğer ilgili soruları tanımaya yol açarak farkındalığımızı arttırdığını söyler. Varlığın bu boyutunu ne kadar çok incelersek, o kadar çok felsefi sorunun bize düzenli olarak sıçradığını ifade eder (Lone, 2013, 173-174). Kaya (2020), ilkokul 2.ve 4. Sınıflarla yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin felsefi soru üretme ve felsefi duyarlılıklarının yeterli gelişmediğini tespit etmiştir. Bu da felsefi soru üretmeyle felsefi duyarlılığın bağlantılı olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Öğrencilerin felsefi sorular geliştirmelerinin, güncel toplumsal konulara dair felsefi düşünceler üretmelerinin ve kendi değerleri ile epistemolojik varsayımlarını sorgulamalarının teşvik edilmesi, onların sadece bilgi tüketicisi olmaktan çıkarılmasını sağlamakla kalmaz aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini de sağlar (Michalik, 2023).

Lipman (2003) ve Haynes (2008) ÇİF ile çocukların uygun benzetme (analoji) ve örnek ve karşı örnek verme becerilerinin de geliştiğini ifade ederler. Eleştirel düşünmeyi gösteren becerilerden biri karşılaştırma/sınıflandırma yapabilmektir. Araştırmanın bulgularında karşılaştırma/sınıflandırma alt temasının “benzeşim”, “örnek ve karşı örnek verme” kodları tespit edilmiştir. ÇİF etkinlikleri sırasında kolaylaştırıcı, öğrencilerden sundukları fikirlerine ilişkin örnekler veya karşı örnekler vermelerini, birbirlerinin fikirleri arasında bağlantılar kurmalarını ve bunların ardında yatan varsayımları göz önünde bulundurmalarını ister (Lyle, 2008). Yapılan etkinlikler sırasında araştırmacı, özellikle ilk haftalarda öğrencilerin fikirlerini sunmaları sırasında örnek vermelerini ve karşı örnek vermelerini sık sık tekrarlarken ilerleyen haftalarda öğrenciler, araştırmacının uyarısı olmadan kendiliğinden örnek ve karşı örnek sunmuşlar aynı zamanda ifadelerinde benzetmeler de (örnek benzetme: *Hocam **bukalemun gibi** renk değiştirmemesi lazım.* Ayrıntılı olarak bulgulara yer verilmiştir) kullanmışlardır. Öğrenciler, güncel konulardan da sıklıkla örnekler vermiştir. Örneğin 12. Hafta etkinliği “barış” ve “savaş” kavramları ile ilgili olmasından dolayı o sırada gerçekleşen “Ukrayna-Rusya Savaşı”ndan sıklıkla örneklendirme yapmışlardır Ayrıca öğrenciler 6. Haftaya kadar birbirlerine benzer örnekler ve benzeşimler kullanırken, 6. Haftadan itibaren bunda azalma görülmüş, birbirlerinin örneklerinden farklı örnek ve benzeşim kullanımları artmıştır. Örneğin, Kelleci (2023) çalışmasında da öğrencilerin zaman içerisinde özellikle farklı örneklerle fikirlerini sunduklarını, desteklediklerini ifade etmiştir. Säre vd. (2016) okul öncesi çocuklarıyla yaptığı ÇİF çalışmasında muhakeme becerilerinin gelişimini incelemiş,

çocukların karşılaştırma, benzerlik bulma, neden ve kanıt sunma ve nedensel ilişki kurmada etkili bir gelişim sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Michalik (2023) araştırmasında ÇİF eğitimi etkinlikleri ile öğrencilerin tartışma sırasında gerekçelerini ve fikirlerini desteklemek için örnekler ve karşı örnekler vermeyi öğrendikleri, bunun yanı sıra argümanları değerlendirmeyi ve yargılarını dayandıracakları kriterler geliştirmeyi öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır.

Facione (1990), çıkarım yapmayı, ilgili unsurları belirleyerek ve güvence altına alarak; *“varsayımlar ve hipotezler oluşturmak; ilgili bilgileri göz önünde bulundurmak ve verilerden, ifadelerden, ilkelerden, kanıtlardan, yargılardan, inançlardan, görüşlerden, kavramlardan, açıklamalardan, sorulardan”* ilgili sonuçları çıkarmak şeklinde tanımlamıştır. Paul & Elder (2020), eleştirel düşünürlerin çıkarımlarını yaparken açık ve net şekilde ifade edebildiğini, akla uygun çıkarımlarda bulunduklarını, çıkarımlara yol açan varsayımları anlayabildiklerini, yüzeysel olmayan derin çıkarımlar yapabildiklerini, sundukları gerekçelendirmelerle, kanıtlarla çıkarım yaptıklarını ifade ederler.

Araştırmanın eleştirel düşünme teması “çıkartım yapma” alt temasının “eldeki verilerden çıkartım yapma”, “farkına varma”, “tümevarımsal akıl yürütme”, “tumdengelimli akıl yürütme” kodları tespit edilerek öğrencilerin ilk haftalarda daha yüzeysel çıkarımlar yaparken ilerleyen haftalarda daha derin çıkarımlarda bulundukları tespit edilmiştir. Bir şey anlamlandırılmadan çıkartım yapılamayacağı söylenebilir. Öğrencilerin konuşulanları anlamlandırmalarının geliştiğı, konuşulanları bir süzgeçten geçirerek yansıtabildikleri görülmüştür. Öğrenciler yapılan etkinlikler sonucu tuttukları yansıtıcı günlüklerinde ve etkinlik kâğıtlarında yer alan ifadelerinde ÇİF etkinlikleri ile “bilginin araç olduğunu, fikirlerini paylaşmaları gerektiğı, düşüncelerini paylaşmaları gerektiğı, özgür düşüncenin birçok sonuca sebep olabileceğini, toprağın önemini ve değerini farkına varma (sahip olmak/yararlı olmak), teknolojinin bazen zararlı olduğu, yardımlaşma ve gönüllü olmanın önemi, doğruluk ve dürüstlüğün farkını, her koşulda dürüst davranmaları gerektiğı, kimliklerini fark etmelerini, yeteneklerini keşfetmeleri gerektiğı ve meslek seçimini ona göre yapmaları gerektiğı, demokrasi doğru kullanılmazsa sorunlara yol açabileceğı, devlet ve hükümetin aynı olmadığını, haklarını bilirlerse birçok insanda üstün hissedebileceklerini, devletin ve bireylerin sorumluluklarını fark ettikleri, ayırt ettikleri, çocuk haklarının hakkında daha çok

bilgilendikleri, herkes dünya vatandaşı olursa kalıcı barış sağlanabileceği, insanlara önyargılı yaklaşmamaları ve kalıp yargılarla yargılamamaları gerektiği, mültecilerin zorunlu göç yaptıkları ve küresel sorun olduğu, küresel ısınmanın tüm canlılara zarar verdiği, dünyadaki sorunlardan daha çok haberdar oldukları (açlık etkinliği)” vb. çıkarım yaptıkları tespit edilmiştir. Dal (2024), ilkokul öğrencileriyle Türkçe dersinde yürüttüğü ÇİF eğitimi ile öğrencilerin eleştirel soru sorma gelişimleriyle birlikte verdikleri yanıtların çeşitliliğinin arttığı, anlamlandırmaları, sınıflandırma, gözlem yapma ve çıkarım yapabildikleri, ifade etme becerileri gelişmiş bunu yanı sıra yapılan tartışmalar saygı kuralları içerisinde yürüttüklerini bunları da öğrencilerin eleştirel bakış açılarının geliştiğini gösteren unsurlar olduğunu belirtmiştir. Ferreira (2004) ise ÇİF ile yürüttüğü çalışma sonucunda öğrencilerin gözlem yapma, çıkarımda bulunma ve sınıflandırma yapma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir.

Umay ve Kaf (2005), akıl yürütmeyi, *“bütün etmenleri dikkate alarak düşünüp akılcı bir sonuca ulaşma süreci”* olarak tanımlar. Wegerif vd. (2004) birlikte düşünerek keşfetmeyi sağlayan eğitim uygulamalarının katılımcıların akıl yürütme becerilerinin, sözel ifadelerinin gelişimini ve güdülenmelerini arttırdığını belirtmiştir. Çocuklar için felsefe eğitimi ile de çocuklar birlikte düşünür ve dolayısıyla çocukların akıl yürütme becerileri gelişir (Lipman, 2003; Lone, 2013; Fisher 1994, 2013; Gregory, 2013a). Öğrencilerin akla uygun mantıklı çıkarımlar yaparak akıl yürütme becerilerinin de geliştiği tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme, çıkarımlarda bulunmak için akıl yürütmenin kullanılmasıdır (Fisher, 2007). Yapılan bu çalışmada da katılımcı öğrencilerin tümdengelimli, tümevarımsal akıl yürütme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Öğrenciler ilk haftalarda akıl yürütmeye ilişkin kısa cevaplı ifadelerde bulunurken ilerleyen haftalarda 5. Hafta itibarıyla onlarda tümdengelim ve tümevarım akıl yürütmeye ilişkin gelişim görülmeye başlanmıştır. Öğrencilerin 5. Hafta ve sonraki haftalarda “tümevarım” ve “tümdengelim”e yönelik ifadelerinde artık açıklama ihtiyacı hissetmelerinden dolayı bağlantılı, açıklayıcı, varsayımsal, gerekçelendirmeli akıl yürüttükleri, daha ayrıntılı ifadelerde bulundukları tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin geliştiğinin yani mantıklı düşündüklerinin göstergesi olarak algılanabilir. Araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde çocuklar için felsefe eğitimi ile ilgili çalışma yapan diğer araştırmacılar da bu eğitimin öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır (Säre vd. 2016, 2019; Canuto, 2018;

Korla- Öztürk, 2022; Türksoy, 2020; Akan, 2022; Karagöz, 2022; Sezer, 2023; Yıldız, 2024). Araştırmacılar, akıl yürütme becerilerini farklı boyutlardan değerlendirmişlerdir. Örneğin Yıldız (2024), “gözleme dayalı akıl yürütme”, “kanıta dayalı akıl yürütme”, “bağlama dayalı akıl yürütme” açısından, Karagöz (2022) ise çocukların *sezgisel-duyusal akıl yürütme becerileri* açısından değerlendirerek akıl yürütme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Säre vd. (2019), yaptıkları ÇİF çalışması ile etkili bir şekilde sorgulama yaparak yorumlama yapmayı gerektiren açık uçlu sorularla çocukların gerekçelendirme yapmaları, nedenler sunarak sorulara cevap vermeleri yönüyle *sözel akıl yürütme becerilerinin* geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Türksoy (2020) ortaokul fen bilimleri dersinde ve Akan (2022), hayat bilgisi dersinde yürüttüğü ÇİF eğitimi çalışmasında öğrencilerin “tümevarım” ve “tumdengelim” akıl yürütmelerinde gelişim sağladığını tespit etmiştir. Nitekim felsefi formatın hem öğretim yöntemleri hem de içerik açısından, çocukların akıl yürütmesini geliştirmek için en uygun eğitim- yöntem-pedagoji olduğunu göstermektedir (Scipione, 2020). Öğrencilerin bir olaydan, durumdan, konuşulandan çıkarım yapabilmesinin ve akıl yürütebilmesinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi yanında hem akademik hem de günlük yaşamlarına ve ileride iş yaşamlarına önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

Eleştirel düşünen bireyler, karşılaştığı problemler karşısında gerçekçi çözümler üretir, olaylara ve kişilere farklı açılardan bakar ve yeni fikirlere açık olurlar (Demir ve Baş, 2019, s. 987). Araştırmanın bulgularında eleştirel düşünme temasının “Varsayım” alt temasına ilişkin “farklı bakış açısıyla düşünmek” ve “alternatif çözüm önerisi sunma” kodları tespit edilmiştir. Etkinlikler sırasında öğrencilerin, kendileri açısından dikkat çekici ve sevdikleri konular olduğu zaman (örneğin kimlik, teknoloji, yardımseverlik, demokrasi, barış-savaş, açlık, iklim değişikliği gibi), farklı bakış açısıyla düşünmede daha iyi oldukları ve çözüm önerisi sunmayı sevdikleri tespit edilmiştir. Yüceer (2020)’in yaptığı çalışmada, okul öncesi çocuklarının savaş konularını sevdikleri, bunun ilgilerini çektiği ve bu konuda farklı bakış açıları sundukları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin “Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı”nda küresel sorunları tartışırken “alternatif çözüm önerisi sunma”yı araştırmacı çözüm önerisi nasıl olmalıdır, nedir? şeklinde sormadan da öğrenciler çözüm önerilerine ifadelerinde yer vermişlerdir. Buna gerekçe olarak da bu öğrenme alanı etkinliklerine 12. Haftada başlanılmasından dolayı artık öğrencilerin sorgulama yapmayı, felsefi düşünmeyi içselleştirmeleri, benimsemeleri sunulabilir. Aynı

zamanda bu öğrenme alanındaki sorunlara çözüm önerisinde bulunmaları onların bu konulara yakın ilgi, merak duyduklarının göstergesi kabul edilebilir. ÇİF’le birlikte öğrenciler farklı bakış açısıyla düşünerek alternatif çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Öğrencilerin alternatif çözüm önerisinde bulunmaları onların problem çözme becerilerinin geliştiğinin de göstergesi kabul edilebilir. Britz (1993)’e göre problem çözme süreci dört adımlı bir süreçten oluşur, bunlar; “sorunu belirlemek, çeşitli çözümler üretmek için beyin fırtınası yapmak, bir çözüm seçip deneme ve ne olduğunu değerlendirme” olarak sıralanabilir. Britz (1993), grup olarak bir soruna birçok farklı fikir üretilmesinden dolayı çözüm bulunmasını önemli bulur. Işıklar (2019), Britz’in saydığı problem çözme aşamalarının hepsinin ÇİF ile gerçekleştiğini belirtir. Örneğin öğrenciler, savaşın neden kaynaklandığını ifade etmiş ve bunlara çözüm önerisi sunarak problem çözmüşlerdir ve diğer küresel sorunların kavramlarıyla ilişkili benzer süreçleri gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilere “savaş neden var?” şeklinde sorulduğu zaman; *“toprak, siyasi, ticari, ekonomik, din, değerli madenlere sahip olma isteği”* gibi gerekçeler sıralamışlardır. Öğrencilere, *“Barış olması için başka ülke veya ülkelere ihtiyaç var mıdır?”* sorusu yöneltildiğinde ise; *“başka ülkelere ihtiyaç olduğu, barış müzakereleri yapılması gerekliliği, savaş çıkaran ülkeye yaptırım yapılması, güçlü devlet ve uluslararası kuruluşların destek olması gerektiği”* şeklinde çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Benzer şekilde Yüceer (2020), okul öncesi öğrencileriyle ÇİF etkinliklerini sosyal bilgiler dersi programına göre yürüttüğü çalışmada, çocukların savaşın nedenleri olarak *“sahip olunanları (ülke, bayrak, toprak, güzellikler, can güvenliği) korumak/kurtarmak”* ya da *“sahip olunanların düşmanlar tarafından ele geçirilme isteği”* ile açıkladıkları ve savaşın sona ermesi için de *“uyarı, öldürme, anlaşma, barıştırma, savunma”* gibi çözüm önerileri sunduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin bir soruna çözüm getirmeleri onların işbirliği içinde hareket ederek, birlikte sorgulama yaparak ve akıl yürüterek, birbirlerinin fikirlerinden yararlanarak problem çözümünü geliştirdikleri söylenebilir. Lipman (2003)’a göre, insanlar günlük yaşamlarında iyi bir şekilde problem çözme yöntemlerini kullanmayı öğreneceklerse bunun, *“birlikte sorgulamayı, birlikte akıl yürütmeyi ve birlikte yargıda bulunmayı”* öğrenerek gerçekleşeceğini savunur. Güler & Şengül (2023), 7.sınıflarla sosyobilimsel konuları argümantasyon yöntemi ile ÇİF eğitimini birleştirerek bu programın etkisini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin iklim değişikliği, genetik mühendislik ve sağlık

politikaları gibi konularda öğrencilerin gerçek dünya sorunlarıyla karşılaşarak, problem çözme sürecine farklı bakış açılarıyla yaklaşımlarını sağladığını tespit etmişlerdir. Araştırmada öğrenciler benzer şekilde savaş, iklim değişikliği, göç, açlık gibi küresel sorunlara yönelik farklı bakış açılarıyla düşünmüşler ve çözüm önerisi sunmaya çalışmışlardır. Işıklar (2019), okul öncesi çocuklarına ÇİF eğitiminin verilmesinin çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin etkisini incelediği çalışmasında “çok boyutlu düşünme, farklı açılardan bakabilme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme” gibi özellikleri gözlemlediğini ve çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Ghaedi vd. (2015) okul öncesi çocuklarına ÇİF etkinliklerinin uygulanmasının yaratıcı düşüncelerine etkisini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda çocukların farklı bakış açılarıyla düşünebildiklerini ve problemler karşısında çok sayıda çözüm önerisinde bulunduklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünen bireyler oldukları, farklı bakış açısıyla düşünme/değerlendirme yaptıkları ve bu bağlamda düşünceler arasında mantıklı bağlantılar kurma becerisini gerçekleştirerek alternatif çözüm önerisinde bulundukları ve yukarıda ifade edilen çeşitli problemlere çözüm getirdikleri söylenebilir. Benzer şekilde Akkocaoğlu-Çayır (2015), yaptığı çalışmada ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin ÇİF eğitimiyle birlikte farklı bakış açıları ile farklı çözüm yolları sunabildiklerini tespit etmiştir.

Müdahale uygulaması bulgularının yanı sıra, uygulama sonrası öğrenci görüşlerinde ÇİF’in katkılarına yönelik verdikleri cevaplar arasında “farklı bakış açısıyla düşündükleri” cevabı yer almaktadır ve bu da müdahale uygulaması sırasında tespit edilen bulgularla uyumaktadır. Cassidy & Chirstie (2013) de çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin farklı bakış açısıyla düşünme becerisinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Facione (1990), gerekçelendirmeyi eleştirel düşünme becerisinin merkezinde yer alan önemli bileşenlerinden olduğunu ve eleştirel düşünmenin gelişiminde önemli rolü olduğunu vurgular. Kişinin yorumlarını, analizlerini, değerlendirmelerini veya çıkarımlarını oluştururken kullandığı kanıta dayalı, kavramsal, metodolojik, eleştirel ve bağlamsal bir şekilde gerekçelendirebileceğini ifade eder. Lipman vd. (1980), felsefi tartışmada fikirler sunulurken sistemli bir şekilde geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgular. Felsefede argümanlar sunulurken gerekçelendirme yapmanın önemli olduğunu

ve sınıfta öğretmenlerin çocuklardan fikirlerini söylerken “neden?” sorusunun sorulması gerekliliğini ifade eder. Çocukların gerekçelendirme yaparak, ifadeleri arasında bağlantılar kurmasını ve akıl yürütmelerini de sağlar (McCall, 2009). Araştırmanın bulgularından eleştirel düşünme temasının “gerekçelendirme” alt temasının kodları olarak, “katılmadığı duruma ilişkin gerekçelendirme”, “iddiasına yönelik gerekçelendirme”, “iddiasına yönelik kanıt sunma” tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada etkinlikler uygulanırken öğrenciler fikirlerini sunarken “neden?” sorusu araştırmacı tarafından ilk haftalarda daha çok sorulurken (gerekçelendirmesini istediği için) ilerleyen haftalarda öğrenciler fikirlerini sunarken kendi kendilerine “neden?” sorusunu sorup hemen ardından cevaplandırmışlardır ya da “çünkü” diyerek gerekçesini açıklamışlardır. Öğrenciler arkadaşlarının ifadelerinde, argümanlarında katılmadıkları durumlar karşısında neden katılmadığını veya katıldığını açıklayarak gerekçelendirmelerini yaparak kendi ifadelerini güçlü hale getirmeye çalışmışlardır. Öğrencilerde ilk haftalarda “çünkü” ile ilgili bir gerekçelendirmeye çok sık rastlanmazken ilerleyen haftalarda sıklıkla “çünkü...” ile başlayan cümleleri kullanarak ilgili gerekçelendirmeyi yaptıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda arkadaşları fikirlerini sundukları zaman fikirlerinin nedenlerini merak ederek “Neden?” diye sormuş arkadaşlarından da gerekçelendirme yapmalarını istemişlerdir. Öğrenciler iddiada bulundukları zaman iddialarına kanıt sunmak için güncel bir olayı da (o dönem korona virüs pandemisi ve Ukrayna-Rusya Savaşı dolayısıyla herkesin bildiği durumu) kanıt olarak ifade etmiştir. Lipman vd. (1980), öğrencilerin zamanla gerekçelendirme yapma rolünü üstleneceğini ve sınıf arkadaşlarından nedenler talep edeceklerini ve *zamanla, birçok öğrenci yalnızca nedenlerle desteklenebildiğinde görüş sunma alışkanlığı geliştireceğini* belirtmişlerdir. Lipman vd. (1980)’nin belirttikleri üzere sosyal bilgiler dersinde yapılan ÇİF etkinlikleri ile öğrencilerde gerekçelendirme gelişimi benzer şekilde görülmüş, ilerlemiş ve öğrenciler bunu en iyi şekilde yansıtmışlardır. Benzer şekilde Güven (2019), yaratıcı drama yöntemi ile çocuklar için felsefe programını uyguladığı çalışmasında çocukların gerekçeli düşünmenin farkına vardıklarını ve arkadaşlarının açıklaması yeterli olmadığı zaman “neden?” ve “Niye böyle düşündüğünü açıklar mısın?” gibi soruları sıklıkla kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca diğer araştırmalarda da ÇİF eğitimi ile öğrenciler fikirlerini sunarken gerekçelendirme yaptıklarını ve bu gerekçelendirme yapma

becerilerinin geliştiğini araştırmacılar tespit etmişlerdir (Cassidy & Heron, 2018; Şişman vd. 2023; Michalik, 2023).

İyi bir eleştirel düşünür, zihninde mevcut olan kavram hakkındaki bilgiyi, farklı ve yeni bilgiler ekleyerek kavramları açıklayabilme, tanımlayabilme yeteneğine sahip olan kimsedir (Paul & Elder, 2020). Goering (2008), çocuklar için felsefe eğitiminin en önemli faydası olarak, öğrencilerin “adalet, etik, kimlik, özgürlük ve bilgi” gibi temel kavramları daha iyi anlamaları olduğunu söyler. Yapılan bu araştırmada Goering’in bahsettiği kavramlar hakkında konuşulmuş bunu yanı sıra etkinliklerdeki diğer kavramlar (toprak kavramı yararlılık/sahiplik, hak, haksız olmak-suçlu olmak, demokrasi, eşitlik, doğruluk-dürüstlük, göç, mülteci, ön yargı-kalıp yargı, ayrımcılık, iklim değişikliği, açlık, barış, savaş gibi) da konuşulmuş, öğrenciler tanımlama yapmışlar, kavramları analiz ederek öğrendiklerini netleştirdikleri görülmüştür. İlk derste öğrenciler “bilgi nedir?” sorusunu cevaplandırmakta tanımlamakta zorlanırken son etkinlikte (ilk etkinliğin tekrarı olan etkinlikte) “bilgi nedir?” sorusunu rahatlıkla tanımlamışlardır. Örneğin öğrenciler eşitlik ve adalet kavramlarının, doğruluk ve dürüstlük kavramlarının, haksız olmak-suçlu olmak, ön yargı-kalıp yargı-ayrımcılık kavramlarının tanımlamalarını yapmışlar, bu kavramların birbirinden farklı olduğunu anladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin öğrenciler doğruluk ve dürüstlüğün farklı olduğunu, haksız olmak ile suçlu olmak, adil ve eşit gibi kavramların farklı anlamlar içerdiğini anladıklarını tuttukları yansıtıcı günlüklerinde de belirtmişlerdir. Kavramlar arasında ilişkilendirme yapmışlardır (demokrasi kavramının eşitlik-adalet kavramlarıyla ilişkili olduğunu vb.). Ayrıca öğrenciler kavramları anladıkları için de mutlu olduklarını ifade eden cümlelere günlüklerinde yer vermişlerdir. Fisher (2013), ÇİF’in çocukların kavramları tanımlama, sınıflandırma ve genişletme yaparak kavramsal anlayış geliştirmelerine katkı sağladığını ifade eder. Nitekim Akkocaoğlu-Çayır (2015), ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine ÇİF uygulaması sonucu öğrencilerde duyuşsal, bilişsel ve sosyal becerileri açısından nasıl değişimler meydana geldiğini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin adalet-eşitlik, doğru-gerçek, yalan-yanlış, hak gibi kavramlar arası ilişki kurduklarını, kavramlarla ilgili günlük yaşamlarından örnekler vererek açıkladıklarını, kavramları tanımladıklarını belirtmiştir. Pala (2022), 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Teknoloji ve Yaşam” ünitesinde ÇİF programı ile öğrencilerin kavramsal başarı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini izlediği çalışmasında öğrencilerin kavramsal başarılarının ve

eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Canuto (2018), Filipinlerde yürüttüğü ÇİF eğitimi çalışmasında, çocukların akranları tarafından yapılan argümanlar ve analizler arasında bağlantılar kurarak sorgulanan kavram üzerine tüm grubun bakış açısını genişletebildiği, kavramları anladıkları, netleştirdikleri, kavramsal anlayışlarının geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca ÇİF sürecinde davranışsal becerileri de öğrenirler. İyi bir felsefi tartışma sabır, iyi dinleme, dikkatli sorgulama ve yeni fikirleri göz önünde bulundurma ve onlara makul bir şekilde yanıt vermeyi gerektirir. Felsefe etkinlikleri, öğrencileri daha eleştirel ve yaratıcı hale getirmek için düşüncelerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler varsayımları sorgulamaya, kavramları analiz etmeye, iddialar ve sonuçlar arasındaki ilişkilere bakmaya, argümanları değerlendirmeye, benzetme yapmaya, örnekler sunmaya, karşı örnekler oluşturmaya, iddiaları ve argümanları göz önünde bulundurmaya çalışırlar (Goering, 2008).

Düşüncenin ve değerlerin gelişimini bir araya getirmek, çocuklarla felsefe hareketinin tanımlayıcı bir özelliğidir (Haynes, 2008).

Eleştirel düşünmenin basamaklarından biri de değerlendirmedir (Facione, 1990). Değerlendirme becerileri gelişmiş öğrenciler, okuduğu, bulduğu ve duyduğu bilgiyi değerlendirmeyi, değerini yargılamayı, kendisinin ve diğer kişilerin çalışmalarının veya fikirlerinin değerini yargılamak için ölçütler geliştirmeyi ve sonuç olarak ulaştığı yargılara güvenmeyi bilir (Taggart vd. 2005). Öğrenciler, eğitim yoluyla eleştirel geri bildirim vermeyi ve etkinlikler sırasında izlemeleri gereken adımları anlamayı öğrenirler (Filippakos, 2017). Araştırmanın bir diğer bulgusu eleştirel düşünmenin değerlendirme alt teması “Öz değerlendirme” ve “iddia edilenleri değerlendirme” kodları tespit edilmiştir. Öğrenciler etkinlikler sırasında arkadaşlarının görüşlerine katılarak ya da katılmayarak değerlendirmişler; etkinlikler sonunda hem ÇİF oturumlarına yönelik sözlü olarak genel bir değerlendirme yapmışlar hem de tuttukları yansıtıcı günlüklerde ve etkinlik kâğıtlarında öz değerlendirme yapmışlardır. ÇİF kapsamında yapılan sözlü genel değerlendirmeyi bazı öğrencilerin ilk haftalarda, gülerek, çok dikkate almayarak yaparken 4. Haftadan itibaren daha iyi, etkili değerlendirmeler yapmaya başladıkları tespit edilmiştir. Akran değerlendirmesi yapılması çocukların öz değerlendirme yapma edinimlerini de sağlar dolayısıyla her iki değerlendirme ile üst biliş (meta bilişsel) gelişir

(Topping, 2005). ÇİF (P4C) oturumlarının sonunda değerlendirme yapılması, felsefi içeriğin varlığını, akıl yürütme yaparak kelimelerin, kavramların varlığını, argümanların gelişimini görmeyi, diyalogların etkililiğini ve tüm çocukların katılım düzeyini, kurallara uyulup uyulmama derecesinin tespit edilmesini ve çocukların kendi öz değerlendirme yeteneklerinin de gelişmesini ve tespit edilmesini sağlar (Scipione, 2020). Şişman vd. (2023) yapmış oldukları ÇİF eğitimi çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin arkadaşlarının fikirlerini değerlendirebildikleri ve öğrencilerin üst bilişlerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Fisher (2007), çocuklar için felsefe eğitiminde konuşma-diyalog sayesinde çocukların hem sosyal hem de bilişsel olarak güçlendiğini ve fikirleri değerlendirme kapasitesinin arttığını söyler. Kiraz'ın (2023) ilkokul öğrencileriyle yapmış olduğu ÇİF çalışması ile öğrencilerin birbirlerinin iddialarını, görüşlerini değerlendirdiği, aynı zamanda kendilerini de değerlendirdiği (öz değerlendirme) tespitinde bulunmuş ve değerlendirme yapmanın eleştirel düşünmenin becerilerinden olduğunu ifade etmiştir. Kelleci (2023), ÇİF eğitimi ile öğrencilerin “düşüncelerini farklı koşullarda değerlendirebildikleri”ni tespit etmiştir.

Öğrenciler ayrıca neyi öğrenip öğrenmediğinin değerlendirmesini yaparak yansıtıcı günlüklerine ve etkinlik kâğıtlarına da bu durumu yansıtmışlardır. Öğrenciler neyi öğrenip öğrenmediğinin değerlendirmesini yapabilmesi onların üst bilişlerinin (meta cognitive) de geliştiğinin göstergesi kabul edilebilir. Katılımcı öğrencilerin etkinlikler sonrasında etkinlik kâğıtlarına “... ne öğrendim?” kısmına yazdıkları ifadelerde ve tuttukları yansıtıcı günlüklerinde “öz değerlendirme” yaptıkları görülmüştür. Öğrencilere böylelikle didaktik bir eğitim verilmeden yapılan sorgulama ve diyaloglar sonrası kendi öğrenmelerini de gerçekleştirdikleri söylenebilir. Meta bilişsel düşünme içerik düzeyi ve biçim düzeyi olarak iki düzeyde incelenir. İçerik düzeyinde meta-bilişsel düşünme, “düşünme hakkında düşünmeyi (kendi ve akranlarının düşünmesi)” ve bu düşünme üzerinde belirli bir kontrol uygulayabilmeyi ifade eder. Biçim düzeyinde meta-bilişsel düşünme ise “kişinin düşüncesinin değerlendirilmesini ve düzeltilmesini” ifade eder (Daniel vd. 2005). Nitekim araştırmada da öğrenciler hem kendi düşüncelerini hem de arkadaşlarının düşüncelerini değerlendirmişler hem de kendi düşüncelerinde yanlışlık olduğunu tespit ettiklerinde öz düzeltme yapmışlardır, meta bilişsel gelişimi tam anlamıyla hem içerik hem biçim düzeyinde gösterdikleri söylenebilir.

Eleştirel düşünmenin basamaklarından biri de öz düzenlemedir. Öz düzenleme ile birey bilişsel sürecine ilişkin analiz ve değerlendirme becerilerini kullanarak, bu süreçte kullandığı şeyleri ve ortaya çıkan sonuçları, kendi çıkarımlarına, yargılarına uygular, kendi muhakemesinin sonuçlarını “*sorgulama, doğrulama, geçerli kılma veya düzeltme amacıyla bilinçli bir şekilde*” izler (Facione, 1990). Lipman (2003), eleştirel düşüneni tanımlarken “kendi kendini düzeltir” ifadesini kullanır. Eleştirel düşünmeyi öğretmenin amaçlarından biri, çocukların ve gençlerin kişisel ve toplumsal deneyimini geliştirmek için onları şüphelenmeye, soru sormaya ve öz-düzeltmeye teşvik etmektir (Daniel & Auriac, 2011). Araştırmanın bulgularında tespit edilen “öz düzenleme” alt temasının “öz düzeltme” kodu ile katılımcı öğrencilerin etkinlikler sonrasında etkinlik kâğıtlarına ve tuttukları yansıtıcı günlüklerine “öz düzeltme” yaptıkları görülmüştür. Facione (1990) ve Lipman’ın (2003) eleştirel düşünme ile ilgili tanımlarına uygun olarak öğrencilerin ÇİF eğitimi ile “öz düzeltme” yaptıkları tespit edilmiş ve eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini yansıtmışlardır denilebilir. Öğrencilerin etkinliğin ilk haftasında herhangi bir öz düzeltme yapmadıkları 4. Haftadan itibaren artışa geçmeye başlayıp 8. Haftadan itibaren daha etkin bir şekilde öz düzeltmeye başladıkları tespit edilmiştir. Yansıtıcı günlüklerinde öğrencilerin etkinlik sonu değerlendirmesi ile “düşüncelerini değiştirdiğini, ön yargılı davranmayacağını” yazarak öz düzeltme yaptıkları görülmektedir. Örneğin 5. Hafta teknoloji ile ilgili yapılan etkinlikte öğrenci tutmuş olduğu yansıtıcı günlüğe “*Bugün tartışma sürecinden hoşlandım, çünkü yeni bilgiler öğrendim ve bazı düşüncelerimin yanlış olduğunun farkına varıp düşüncelerimi değiştirdim.*” Bu ifadeler aynı zamanda öğrencinin **üst bilişinin (meta bilişinin)** geliştiğinin de göstergesi kabul edilebilir. Öğrencinin buradaki ifadeleri ÇİF eğitimi ile öğrencinin zihninde meydana gelen değişimin tüm sürecini gösterdiği söylenebilir. Nitekim benzer şekilde Cassidy & Christie (2013) ilkökul öğrencileriyle yürüttüğü çocuklar için felsefe eğitimi çalışmaları ile çocukların fikirlerini eleştirel bir şekilde değiştirerek öz düzeltme yaptıklarını tespit etmişlerdir. Fisher (2007) ise çocuklar için felsefe ile çocukların iş birlikli sorgulama ve diyalogla kendi kendilerini düzeltme yoluna gidebildiklerini ve üst bilişlerini geliştirdiklerini ifade eder.

Yaratıcı düşünme, öğrencilerin fikir üretmesini ve genişletmesini, hipotezler önermesini, hayal gücünü uygulamasını ve alternatif yenilikçi sonuçlar aramasını sağlar (Taggart vd. 2005). Araştırmanın bulgularında tespit edilen yaratıcı düşünmenin

“Özgünlük” alt temasının “yeni fikirler sunma” kodu ve “esneklik” alt temasının “farklı fikirleri kullanmak” koduna yönelik becerilerdir.

Öğrenciler ilk haftalarda yeni fikirler sunmakta zorlandıkları, 4.haftada artışa geçmeye başladığı görülmüş ve 5. Haftadan itibaren artışın daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Örneğin 2. Haftada öğrencilere ısınma aşamasında “*Bir şeyi düşün*”, “*Bir şeyi hatırla*”, “*Bir şeyi merak et*” yazılı kâğıt dağıtılıp yazmaları ve ifade etmeleri istenmiştir. Ancak öğrenciler “*ne düşüneceğiz, neyi hatırlayacağız, neyi merak edeceğiz*” şeklinde araştırmacıya sormuşlardır. Araştırmacı öğrencilerin yazamaması ve ısrarları sonucu örnek vermek durumunda kalmış öğrencilerin örneklerden sonra yazıp ifade edebilmeleri yeni, orijinal fikir üretmekte zorlandıklarını gösteren bulgu olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin okul yaşamında genellikle öğretmenden direktif almaları onların yeni, orijinal fikir üretmelerini engelleyici bir faktör olarak değerlendirilebilir. Ancak etkinlikler ilerledikçe araştırmacının, kolaylaştırıcı rolüyle rehberlik etmesi ve öğrencilerin işbirliği halinde diyalogla sorgulama yapmalarını, yeni fikirler üretmelerini teşvik etmesi öğrencilerin farklı, yeni fikirler üretmesini kolaylaştırmıştır. Araştırmacılar da yapmış oldukları çalışmalarda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır (Ghaedi vd. 2015; Taş, 2017; Boyraz, 2019; Akan, 2022; Kelleci, 2023; Yıldız, 2024; Turhan, 2021; Gürdal,2022; Özcan, 2022; Sezer, 2023). Örneğin, Turhan (2021), çocuklar için felsefe eğitimini uzaktan eğitimle gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik ilk haftalarda zorluklar yaşarken ilerleyen haftalarda bu yönden artış olduğunu tespit etmiştir. Gürdal (2022)’ın çocuklar için felsefe eğitimi ile hipotetik düşünme yöntemini birlikte uyguladığı çalışmasında BİLSEM ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinde gelişim sağladığını belirtmiştir.

Araştırmada öğrencilerin esnek düşünme özelliklerini gösterdiği durumlar da olmuştur. Örneğin bir öğrenci fikirlerini belirtirken bazı durumlarda “fikrimi değiştiriyorum hocam” diyerek söylediği veya söyleyeceği fikri değiştirmiştir. Bazen de aynı öğrencinin aynı konuyla ilgili iki farklı/zıt fikir birden kullandığı durumları tespit edilmiştir. “Hocam karşıt fikir söyleyeceğim” diyerek söz almış ve fikirlerini ifade etmiştir. Bunu yanı sıra öğrenciler aynı görüşü savunsalar bile bunları farklı örnekler sunarak fikirlerini desteklemişlerdir. Benzer şekilde, Kelleci (2023), yapmış olduğu ÇİF çalışmasında, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşmış,

çocukların; fikirlerini sunarken risk alabildiklerini, farklı ve aykırı görüşler sunmaktan çekinmediklerini, yeni, özgün ve üretken fikirler üretebildiği, fikirlerini ifade ederken fikrini değiştirdiği, fikirlerini sunarken benzetmelerde bulunduklarını aynı zamanda fikirlerini farklı örneklerle desteklediklerini belirtmiştir. Lomaco& Chiodo, (2019), yaptıkları ÇİF çalışması ile öğrencilere bir sorgulama topluluğunun parçası olma imkânı verildiğinde, düşünce süreçlerinin ne kadar yaratıcı ve özgün olabileceğini, becerileri tartışmada farklı roller üstlenerek gösterdiklerini ifade etmişler bunların göstergesi olarak da soru sorduklarını, fikir belirttiklerini, kendi deneyimleriyle bağlantı kurduklarını belirtmiştir. Bu becerilere baktığımız zaman eleştirel düşünme becerileri de olduğunu görmekteyiz. Özcan (2022), ortaokul Türkçe dersinde ÇİF’e yönelik etkinliklerle hem özel yetenekli (BİLSEM) hem de olağan gelişim gösteren öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında her iki grupta yer alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini, bunu “*sorgulamanın olduğu yerde yaratıcılığın gelişiminin kaçınılmaz*”dır ifadesiyle özetlemiştir. Dolayısıyla sorgulamanın olduğu yerde eleştirel düşünme, eleştirel düşünmenin olduğu yerde yaratıcı düşünmenin olduğu söylenebilir. Lipman (2003) da nitekim düşünmenin boyutlarının birbirinden ayrılmasının zor olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada müdahale uygulaması sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrenciler “yeni fikirlerin gelişmesi”ni sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri müdahale uygulaması sırasında toplanan verileri destekler niteliktedir.

Fisher (2007), özenli düşünmeyi, “Kendi farkındalığını geliştirmek ve başkalarına özen göstermek (s. 620).” olarak tanımlar. Fisher (2007), sorgulama topluluğunda tartışma, grubun güven ve iş birliği yapma yeteneğini geliştirmesini ve başkalarının görüşlerine saygı duymasını gerektirdiğini ve Lipman’ın (2003) bunu “özenli düşünce” olarak tanımladığını ve özenli düşünmenin sorgulama topluluğunda başkalarıyla işbirliği yapmayı öğrenmeyi, başkalarına karşı empati ve saygılı olmayı içerdiğini ifade eder (Fisher, 2007). Eleştirel düşünmede, çeşitli inanç, görüş ve düşünce farklılıkları yer alırken felsefede ise var olan bu çeşitliliğin üstesinden gelme zorluğunu başaran insani boyut vardır. Felsefenin zenginliği ile farklı fikirler eleştirel süreç boyunca bir arada var olur, fikirler derin bir şekilde ortaya çıkar ve güçlü kalır. Dolayısıyla felsefe, her fikrin eleştirel olarak incelenirken saygı gördüğü ve değerlendirildiği bir alan olmasına bağlı olarak özenli eleştirel düşünmeyi sağlar (Hawken, 2024). Araştırmada eleştirel

düşünmenin gelişimini destekleyen bulgulardan bir diğeri “Özenli düşünme” temasında ise “Vatandaş olarak” alt temasında “saygı göstermek”, “hoşgörülü olma”, “başkalarının haklarına özen göstermek”, “dinleme”, empati” kodları kapsamında beceriler tespit edilirken, “Kişisel olarak” alt temasında ise “öz güven”, “öz farkındalık”, “kendini ifade etme” kodları kapsamında beceriler tespit edilmiştir. Katılımcı öğrencilerde ilk haftalarda birbirlerinin sözünü kesme, görüşleriyle dalga geçme daha fazla olduğu gözlemlenirken ilerleyen haftalarda bu durum azalmış ve daha sonra ilerleyen etkinlik haftalarında (7.haftadan itibaren) farklı fikirler sunan arkadaşlarına herhangi bir ifadede bulunmayıp, arkadaşlarının görüşlerini saygıyla dinledikleri ve sözlerini kesmeyerek arkadaşlarının haklarına özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin ilk haftalarda farklı-derin fikirler ifade eden arkadaşına “filozof mu olacaksın” şeklinde ifadeleri ses kayıtlarında ve araştırmacı günlüğünde tespit edilmiştir. Öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine saygı duymaları ve dinlemeleri onların eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde de etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine saygı duyması, birbirlerini dinlemesi gerektiğini anlamışlar yoksa arkadaşlarının ifadelerine karşılık gerekçelendirme yapamayacağını fark etmişlerdir, dinlemenin önemini ayrıca empati yaparak da anladıkları tespit edilmiştir. Fisher (2007), anlayışlı olarak ve empatiyle dinlemenin, zihinsel enerjiyi başkalarının söylediklerine dikkat edilmesini sağladığını, diğer bakış açılarını algılamayı ve başkalarının duygularını hissetmeyle ilgili olduğunu ifade eder. Araştırmada öğrencilerin arkadaşlarının onları dinlemeye özen göstermesi onların kendilerine özgüven sağlamış, kendilerini ifade etme becerilerini de geliştirmiştir. Ayrıca öğrenciler kendilerini rahatça ifade etmekten hoşlanmış ve bunu yansıtıcı günlüklerine zaman zaman yansıtmışlardır. Dal (2024), ÇİF eğitimini ilkökul 3. Sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde uyguladığı çalışmasında, öğrencilerin felsefi soru sorma ve cevaplarının çeşitliliğin artması, çıkarım yapma, anlamlandırma, sınıflandırma, gözlem yapma becerilerinin gelişmesinde; öğrencilerin tartışmaları birbirlerine karşı saygılı bir ortamda yürütmeleriyle birlikte bağlantılı geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin 6. Haftadan itibaren dinleme ve konuşma kurallarına uyum sağladıklarını tespit etmiştir. Sigurborsdottir (1998) çocuklar için felsefe eğitimi sonunda; çocukların iletişim becerilerinde gelişim olduğu, kendilerini ve ifade edilen düşünceleri daha iyi anladıkları, farklı görüşlere saygı gösterdikleri aynı zamanda eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Türksoy (2020), 5. Sınıf Fen

Bilimleri dersinde yürüttüğü ÇİF eğitimi sonucunda çocukların eleştirel düşünmeye ilişkin becerileri geliştirirken (argüman geliştirme, nedenler sunma gibi) dinleme, empati yapma, başkalarına ve fikirlerine saygı göstermesi gerektiğini anladıklarını ve bu becerilerine olumlu etki ettiğini belirtmiştir. Çocuklar için felsefe ile öğrenciler birbirlerinin fikirlerine saygı gösterirken, arkadaşını dinlemesinin önemini bilir. Çocuklar arkadaşlarını dinledikleri için, arkadaşlarının görüşlerine karşılık gerekçeler geliştirir. Dolayısıyla öğrenciler birbirlerinin görüşlerine açıklık getirmekte, gerekçelendirme sunmakta zorlanmaz (Rahdar vd. 2018). Lipman (2003), düşünmenin çok boyutlu olduğunu “eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme” nin iç içe geçtiğini belirtir. Lipman’ın bu ifadesi araştırmanın bulgularını ve literatürdeki diğer araştırmalarını destekler niteliktedir.

Araştırmada öğrencilerin kendilerini de tanımlarına “öz farkındalık”larının gelişimine katkı sağlayarak meta bilişlerinin yani üst bilişlerinin de geliştiği tespit edilmiştir. Özellikle 8. Hafta etkinliği öğrencilerin kendilerini fark etmelerini sağladığı ve hayatı sorgulamaları gerektiğini fark ettiklerine dair ifadeleri yer almıştır. Bu da sorgulamanın, eleştirel düşünme ile aynı anda özenli düşünme sağlayarak öz farkındalığı ve metabilişi geliştirdiğinin göstergesi kabul edilebilir. Fisher (2007), kendini tanımanın, kendi düşüncelerinin, duygularının ve bunların başkaları üzerindeki etkilerinin farkında olma meta bilişsel becerinin gelişimi ile ilgilisi olduğunu belirtmektedir. Kaya (2020), ilkokul 2 ve 4. Sınıflarla ÇİF eğitimi ile Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler dersinde yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin öz farkındalık becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Kitami (2019), 13-14 yaş Japon ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu ÇİF eğitimi çalışmasında öz farkındalık, başkalarının farkındalığı, ilişkilerin gelişim ve sorumlu karar verme gibi becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin farklı fikirleri bile başkalarıyla iş birliği yapabileceklerinin farkına varmalarını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Kaya (2020) ve Kitami (2019) çalışmalarında öz farkındalıkla birlikte metabilişsel düşünmenin gelişiminden bahsetmemiştir.

Müdahale sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde ÇİF eğitiminin sağladığı katkı olarak bir öğrenci duygu ve düşüncelerinin değiştiğini ifade etmesi hem öz farkındalığına etki ettiği hem de benlik algısına etki ettiği söylenebilir. Nitekim Lipman (1995), felsefe eğitimi ile çocuğun, kendi duygularının farkına varmasını, makul ve makul olmayan duygularını kontrol edebilmesini sağlayacağını belirtir. Akkocaoğlu-Çayır

(2015), ilkököl öğrencileriyle yürüttüğü ÇİF çalışmasında öğrencilerin fikirlerinin değişmesini fark etmesinin yanı sıra duygularının da değiştiğini fark ettiklerini belirtmiştir. Dirican (2018), çocukların felsefe eğitimi ile “öz-eleştiri” ve “oto-kontrol”ü alışkanlık haline getirmeye başlayacağını ve uygun olmayan duygularını fark etmesini sağlayarak onu ele geçirmesine izin vermeyeceğini ifade eder. Abaspour vd. (2015) ve Badri & Vahedi (2017), kız öğrencilerle yaptıkları çocuklar için felsefe eğitimi ile çocukların ruhsal gelişimini ve ruhsal zekâlarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada öğrenciler tartışmalar sırasında görüşlerini ifade ederken, başkalarının fikirlerine bağlı kalmayacağını, kendi fikirlerini de geliştireceğini belirttiği diyalogları “öz güven” olarak kabul edilen ifadeler olarak değerlendirilmiştir. Trickey & Topping (2006), yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe eğitimi ile çocukların öz güvenlerine etkisini araştırmışlar ve çocukların öz güvenlerinin gelişiminde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Dal (2024), ÇİF ile yapmış olduğu çalışmada çocukların kendilerini ifade ederken “özgüven”li bir şekilde ifade ettiklerini tespit etmiştir. Gorard vd. (2015) yaptıkları araştırmada, öğretmenler ve öğrenciler çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin “konuşma özgüveni, dinleme becerileri ve özsaygı” gibi becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin kendilerine gelen özgüven, öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini de geliştiren beceri olarak kabul edilebilir.

Lipman & Sharp (1975) çocukların felsefi tartışmalara katılmalarının önemine ilişkin şöyle değerlendirme yapmışlardır:

“Çocuklar sahip oldukları entelektüel güçleri tam olarak kullanmayı öğrenmedikçe kendilerine birer birey olarak saygı duymalarını bekleyemeyiz. Her çocuk, olaylara kendi bakış açısını geliştirmeye ve ifade etmeye teşvik edilmelidir. Farklı çocukların farklı değerleri vardır. Ancak bu değerleri düşünceli bir şekilde benimserlerse, neden böyle hissettiklerini ve düşündüklerini dikkate almışlarsa, ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve faaliyetlerine bir miktar yansıma yapmışlarsa, bu onların felsefi tartışmalarının faydalı olduğunun bir göstergesi olacaktır.” (Lipman & Sharp, 1975, s.9).

Lone & Burroughs (2016), “Çocuklar için Felsefe Eğitimi” alan öğrencilerin, zihin alışkanlıklarını veya felsefi eğilimlerini geliştirmeye başladıklarını ve bu eğilimleri aşağıdaki gibi sınıflandırdıklarını belirtmişlerdir (s.221):

- Eleştirel ve esnek düşünme;

- Yeni fikirleri keşfetme isteğini de içeren yaratıcı problem çözme;
- Dikkatli bir şekilde dinleme ve net bir şekilde iletişim kurma yeteneği;

(alternatif olasılıkları keşfetme alışkanlığı)

- Soru sorma ve varsayımları araştırma eğilimi;
- Nedenleri arama ve değerlendirme taahhüdü;
- Entelektüel alçakgönüllülük, dürüstlük ve dikkatli olma;
- Şüpheli olmada rahatlık.

Lone &Burroughs'un (2016) sınıflaması ve literatürdeki diğer bilgiler ışığında görülmektedir ki “Çocuklar için Felsefe” eğitimi alan çocukların- gençlerin bilişsel ve bilişsel olmayan becerilerine katkı sağlamaktadır. Nitekim Fisher (2007), bu noktada en iyi düşünme eğitimi yaklaşımının ÇİF olduğunu ve onu *“eşsiz kalan değer, özellikle çocukların felsefi zekâyla düşüncelerini ve hareket etmelerini sağlayan sorgulama türlerini ve sorgulamayı geliştirmeye odaklanan en iyi düşünme yaklaşımı olması”*na dayandırmaktadır.

Topluluk içerisinde sorgulama yapmaya katılım sağlama ile birlikte fikir üretme, bir soruya cevap arama-verme istekliliği ve etkili bir tartışma yürütme iş birlikli düşünme becerisini geliştirir (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde rol oynayan araştırmanın diğer bulgularından bir diğeri “işbirlikli düşünme becerisi” dir. “İş birlikli düşünme becerisi” temasının “Takım Çalışması” (Sorgulama Topluluğu) alt teması altında “birbirlerinin fikirlerinden yararlanma”, “tartışma”, “bir soruya cevap verme istekliliği” ve “katılım gösterme” kodları/becerileri belirlenmiştir. Öğrenciler ilk haftalarda “katılım gösterme”de, “birbirlerinin fikirlerinden yararlanma” ve “bir soruya cevap verme istekliliği”nde zaman zaman dalgalanmalar olsa da öğrenciler genel olarak tartışma sürecini etkin bir şekilde gerçekleştirmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler özellikle 8. 9. ve 12. Hafta etkinliklerinde en fazla “bir soruya cevap verme istekliliğinde” bulunmuşlardır buna bağlı olarak katılım gösterme, tartışmanın da arttığı tespit edilmiştir.

Akkocaoğlu Çayır (2021), işbirlikli düşünme becerisinde bir gruba-toplulukla birlikte düşünme olduğunu ve gruba-topluluğa aitliği gösteren önemli özelliklerden aktif olarak “katılım” becerisi sağlamak olduğunu ifade eder. Nitekim yapılan bu araştırma da müdahale uygulamaları sırasında öğrenciler aktif bir şekilde katılım göstermiştir (çok az

öğrenci katılım sağlamamıştır). Öğrenciler işbirlikli düşünme becerisi olarak tartışma becerileri sergilemişler, birbirlerinin fikirlerinden yararlanmışlardır (arkadaşıma katılıyorum diyerek açıklama yapmışlardır). Sorulara cevap verme istekliliği ilk haftalarda daha az olmasına rağmen ilerleyen haftalarda öğrencilerin katılımları artmıştır. İlk haftalarda az olmasının nedeni bazı öğrenciler ilk haftalarda katılımın az olması ile ilgili biraz Türkçe dersine benzettiklerini, bazı öğrenciler ilk defa bu tarz sorularla karşılaştıkları için zorlandıklarını, kendilerini bilgi yarışmasında gibi hissettiğini, cevabını bilmediğim sınavda gibi hissediyorum diyerek araştırmacıya iletmışlerdir, bu ifadeler araştırmacının notları arasında yer almıştır. Öğrencilerin böyle hissetmesinin nedeni, mevcut eğitim sisteminde (her ne kadar yapılandırmacı yaklaşım müfredatta yer alsa da) öğrencinin ders sırasında pasif alıcı rolünde, öğretmenin bilgi aktaran rolünde olmasında ve öğretmenlerin sınıflarda yeterli üst düzey düşünmeye sevk edici sorular sormamasından kaynaklandığı söylenebilir. Boyraz'ın (2019) çocuklar için felsefe eğitimi ile ilgili yaptığı çalışmasında, öğretmene ÇİF eğitimi vermeden önce sınıfta gözlemlemiş ve ilkokul 3.sınıf öğretmeni sınıfta aktif ders anlatımı yapmakta-öğretmen merkezli- öğrencilerin ise pasif durumda kaldığını gözlemlemiş ve öğretmenin öğrencilere genellikle “bilme” ve “hatırlama” düzeyine ilişkin sorular sorduğunu; “Ne? /Hangi?” kalıbı ile biten sorular ve onaylama soruları sorduğunu gözlemlemiştir.

Yapılan bu araştırmada ÇİF eğitimi etkinlikleri ilerledikçe aynı öğrenciler etkinliklere aktif katılım sağlamışlar ve araştırmacıya dersin işlenişini alıştıklarını ifade etmişlerdir. Aslında öğrencinin alışım dediği şey artık düşünmeye başlaması, soruya cevap verme cesareti göstermesi ve kendine güven (özgüven) gelmesinden kaynaklandığı yorumunu yaptırmaktadır. ÇİF'in kurallarından birisi de kimse birbirinin görüşüyle alay edemez, kolaylaştırıcı/öğretmen öğrencilere “fikrin çok güzel” ya da “fikrin yanlış gibi” ifadelerde bulunamaz. Böylece öğrencilere cesaret gelir, çekinceleri azalarak, öğrenci bir soruya cevap verme istekliliği gösterir aynı zamanda kendini rahatça ifade edebilir hale geldiği ifade edilebilir. Kiraz (2023), ilkokul 3. Sınıflarla yapmış olduğu ÇİF çalışmasında öğrenciler ilk haftalarda katılımı azken ilerleyen haftalarda katılımın arttığını bunu da öğrencilerin ilk kez “çocuklar için felsefe eğitimi” ile karşılaşmış olmalarından kaynaklandığını belirtmiştir. ÇİF eğitimi etkinliklerinde ilerleyen haftalarda katılımın artması için öğretmenin sınıfta rolünün etkisi olduğu, öğrencilere söz

vermesi ve düşünmeleri için zaman tanınmasıyla katılımın artmasını etkileyen faktörler olarak belirtmiştir.

Öğrencilerle müdahale uygulaması sonrası yapılan görüşmelerde de öğrenciler bu dersin katkısı olarak “tartışma gücümüz gelişti” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tartışma becerileri gelişerek, fikirlerini savunma, gerekçelendirme yapma, birbirlerinin fikirlerini genişletme ve farklı bakış açıları kazanmalarını sağladığı söylenebilir. Araştırmada öğrenciler “birbirlerinin fikirlerinden yararlanma”ktan hoşlanmışlar bu durumu yansıtıcı günlüklerinde belirtmişlerdir. “Arkadaşlarının fikirlerinden hoşlandıklarını, birbirleriyle güzel etkileşimde bulunduklarını, düşündüklerinden daha fazlasını arkadaşlarından duyduklarını, arkadaşlarının düşüncelerini mantıklı bulduklarını” günlüklerinde belirttikleri ifadelerdendir. Sosyal Bilgiler dersinde yürütülen ÇİF eğitimi ile öğrencilerin iş birliği becerisini geliştirdiklerinin en iyi göstergesi sayılabilecek bu ifadeler aslında ÇİF eğitiminin ne kadar etkili bir pedagoji olduğunun da kanıtı olduğu söylenebilir. Gülay (2008) akranların birbirlerini desteklemesi sonucu streslerini azalttığı, birbirlerinin fikirlerinden yararlandıkları için bilgi kaynağı olduğu ve birbirlerine model olduklarını belirtmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda işbirlikli düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaştıkları görülmüş bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Gatley vd. 2020; Cullen, 2015; Boyraz 2019; Özcan 2022; Yıldız, 2024; Kiraz, 2023; Kaya,2020; McLean 2017; Aarohe, 2024). Örneğin Gatley vd. (2020) ÇİF eğitimi yaptıkları çalışmaya katılan 15-18 yaş aralığındaki gençlerin farklı düşüncedeki yaşlılarıyla iş birliği içerisinde düşünmeye teşvik ettiğini ve birbirlerinin fikirlerinden etkilendiklerini tespit etmişlerdir. Yıldız (2024), okul öncesi öğrencileri ile yürüttüğü ÇİF eğitimi çalışması ile öğrencilerin arasındaki iletişim ve iş birliğinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Boyraz (2019), ÇİF eğitimi ile dersin işlenmesi ile öğrencilerde özgüven sağladığını dolayısıyla derse katılım isteklerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Özcan (2022), ÇİF eğitimi ile öğrencilerin Türkçe dersinde aktif olarak sorgulamaya katılmalarından dolayı işbirlikli öğrenme becerilerinde olumlu gelişimlerin olduğunu ve işbirlikli öğrenme becerilerinin gelişimine bağlı olarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aarohe (2024), yetişkinlerle yürüttüğü ÇİF (P4C) çalışmasında P4C’nin yetişkinlerde 4C (Eleştirel, Yaratıcı, Özenli ve İş birlikli) düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediğini; sınıflar ve topluluklar dışında gayri resmi bir bağlamda işe yarayıp

yaramadığını; P4C düşünme atölyelerine katılan yetişkinler üzerinde, özellikle kişisel ve profesyonel yaşamlarıyla ilgili olarak herhangi bir etkisi ve faydası olup olmadığını araştırdıkları çalışmada 4C'nin 4.C'si olan “İş birlikli düşünme” becerisinin diğer 3C'nin çalışması için çok önemli olduğunu tespit etmiştir. ÇİF'in esnek bir yöntem olduğu her yaştan ve ortamdan bağımsız olarak kullanılabileceği sonucuna ulaştığını ifade etmiştir. Yapılan bu araştırma neticesinde de öğrencilerin işbirliği içerisinde hareket etmeleri, bir sorgulama topluluğu bilinciyle aktif katılım sağlamaları, birlikte tartışmaları, birbirlerinin fikirlerinden yararlanarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine, üst bilişlerinin gelişimine kısacası üst düzey düşünme becerilerine katkı sağladığı ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde işbirlikli düşünmenin etkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Vatandaşlık Algısına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ÇİF programı ile yürütülen sosyal bilgiler dersi öğretiminde öğrencilerin vatandaşlık algılarını tespit etmek amacıyla “Vatandaşlık Algısı Ölçeği” deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre deney grubu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin “demokratik vatandaşlık algıları” alt boyutunun farklı olduğu ve son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık tespit edilirken “geleneksel vatandaşlık algıları” alt boyutunda ön test- son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kontrol grubunun ön test-son testlerinde “Geleneksel Vatandaşlık algıları” alt boyutunun ön test puan ortalaması, “Geleneksel Vatandaşlık algıları” son test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksek tespit edilmiştir. Ancak deney ve kontrol grubunun son test vatandaşlık algısı ölçeği sonucuna göre genel olarak deney grubunun son testinin anlamlı bir şekilde farklı ve yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Bu bağlamda 15 hafta boyunca ÇİF programı ile yürütülen sosyal bilgiler dersinin 7.sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algılarının gelişmesinde etkili ve özellikle de “Demokratik Vatandaşlık” algılarının gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÇİF programı ile yürütülen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin “Demokratik Vatandaşlık” algılarının gelişmesinde etkiliyken, “Geleneksel Vatandaşlık”

algılarının gelişmesinde etkili olmamıştır. “Demokratik vatandaşlık boyutu” ile ilgili algının gelişmesinin önemli bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

- Sosyal Bilgiler dersinde yürütülen ÇİF eğitimi ile öğrencilerin vatandaşlık algılarının gelişmesinde özellikle de “Demokratik Vatandaşlık” algılarının gelişmesinde “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve işbirlikli düşünme” becerilerinin gelişmesinin etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Nitel verilerden elde edilen bulgular da göstermektedir ki deney grubu öğrencilerinin “Demokratik vatandaşlık algıları”nın geliştiği görülmüş ve hem nicel verilerin hem nitel verilerin sonuçları bu doğrultuda birbirini destekler niteliktedir.

Yukarıda (eleştirel düşünme becerileri sonuç ve tartışma kısmında) tüm bulguların kodları verildiğinden tekrar olmaması için burada yer verilmemiştir.

Araştırmanın bulgularında öğrencilerin, etkinlikler sırasında hem kendilerini (kimliklerini) hem de toplumsal (ulusal ve uluslararası) düzeyde anlayışlarının, algılarının geliştiğini gösteren sorgulama yaptıkları söylenebilir. Kimliklerini sorguladılar - bu ve diğer sorular öğrencilerin sorularıdır - (“Ben neyim?”, “Hayattaki amacımız nedir?”, “Dünyanın neden bana ihtiyacı var?”, “Ben neden bu hayatta yaşamak için seçildim?” vb.). İnsani olmanın gerekliliklerini sorguladılar (“Kendi çıkarlarımıza göre davranmak doğru mudur?”, “Her koşulda dürüst davranmalı mıyız?”, “Yardımın karşılığı olur mu?”, “İyilik yapmak vicdan işi midir?”, “İyilik yapmak karşılık beklemek midir?”). İnsancıl yaşamının değerini sorguladılar (“Çocukların çalıştırılması doğru mudur?”, “Daha fazla toprak için kan dökülmeli midir?”, İnsanların hayvanat bahçesinde sergilenmesi doğru mu?, “Aç insanlar mutlu yaşayabilir mi?”, “İnsan açken her şeye razı olur mu?” vb.). Demokratik toplumun gerekliliklerini sorguladılar, (“Her düşünce ifade edilip yayılmalı mı?”, “Hak nedir?”, “Devlet vatandaşlarını mutlu etmek zorunda mıdır?”, “Devlet insanların bütün ihtiyaçlarını karşılamak zorunda mıdır?”, “Yasakları kendi isteklerimize göre yapmak demokrasiye uygun mudur?”, “Çocuk hakları çocukların hakkını gerçekten koruyor mu?”, “Demokrasi olmayan bir ülkede insanlar özgür olabilir mi?”, “Eşitlik ve adalet arasında fark var mıdır?” vb.). Küresel sorunlarla ilgili soru sordular (“İnsan ırkı farklı olduğu için dışlanmalı mı?”, “Mültecilik nedir?”, “Dünyada neden barış yok?”, “İnsanların aklıktan ölmesi adil midir?”, “İnsanların

dünyayı kirletmesi adil mi?” vb.) İnsani olmanın gerekliliklerini, insancıl yaşamının değerine, demokratik topluma ve küresel sorunlara ilişkin hem soru sordular, sorguladılar hem de düşündüler, tartıştılar. Bu da onların özenli eleştirel demokratik vatandaşlık düzeyine eriştiklerinin ve ergen filozoflar olduklarının göstergesi kabul edilebilir. Cassidy (2016), çocukların ÇİF eğitimi ile soruları sorgulayarak, “neyin iyi, neyin doğru veya adil olduğunu anlayacak”, bu sorgulama ve düşünmeyi toplumun iyileştirilmesinde kullanacaklarını belirtir. Lipman vd. (1980), çocukların “iyi nedir?” “doğru olan nedir”, “adil ne demek?” gibi sorular sorduklarını ve bu sorular üzerinden “iyi” nin ne demek olduğunu anlamaya çalıştığını ve etikle ilgili düşündüklerinin göstergesi kabul edildiğini ifade eder. Ünal (2023), çocukların yetişkinlerden daha fazla etikle, ahlaki konularla, toplumsal sorunlarla ilgilendiğini ve onların bireysel ve toplumsal değerlere ilişkin soru sormasını mantıksal, eleştirel ve yaratıcı düşünceye sahip olmasından dolayı olduğunu belirtir (Ünal, 2023, s. 115). Leng (2020) ergenlerle yürüttüğü ÇİF eğitimi ile gençlerin hayatlarının amacı ve anlamı hakkında düşünmeye başladıklarını, her öğrenci kendi hayatının anlamını inşa etmek için kendi yolunu aktif olarak seçtiğini dolayısıyla yaşayan bir felsefeyi hayatlarına dâhil ettiklerini hayatlarını yaşama şeklini bu yeni öğrenmeyi uyguladıklarını ve karar almalarında etkili olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin vatandaş olarak önce kendi hayatlarının amacını anlamaları, düşünceleri felsefeyi hayatlarına dâhil etmeleri onların toplum içerisinde önce birey olarak var olmalarını sağlayacağı sonra da toplumun parçası olarak sorumlu, özenli demokratik vatandaş olmasını ve bu yönde hareket etmesini sağlayacağı ifade edilebilir.

Lipman (1988b) Sosyal bilgiler dersinde adalet ve özgürlük gibi demokratik kavramlar, açık ve tartışılabilir, tartışma ve açıklamayı davet eden kavramlar olarak sunulması gerektiğini belirtir. Araştırmanın bulgularında öğrenciler “kimlik, demokrasi, adalet, adil, eşitlik, hak, özgürlük, özgür düşünce, ön yargı, kalıp yargı, ayrımcılık, barış, savaş” gibi demokratik kavramları hem tanımladılar hem de bu kavramları çeşitli sorularla sorguladılar, tartıştılar. Lipman (1988b), öğrencilerin hem kendilerini hem de devletin kurumlarını, “bu kurumların fiilen uygulama ve toplumun ideallerinin gerçekleştirilmesini mümkün kılma biçimleri açısından değerlendirebilmeli” der ve “özgürlük, adalet, eşitlik, kimlik ve demokrasi” gibi kavramları net bir şekilde anlamadan, öğrenciler seçilmiş yetkililerin veya kurumların iyi veya kötü performans gösterip göstermediğini nasıl anlayabilirler?” sorusunu sorar (s.60).

Araştırmanın bulgularında öğrencilerin kullandıkları örneklerde genel ve evrensel ilkelere de ulaştıkları tespit edilmiştir. Örneğin, “Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri” içerisinde yer alan temalardan “sürdürülebilir şehir ve yaşam alanları” (toprağa çok katlı bina yapılmaması) ve “açlığa son” (açlığın sona ermesi için çözüm önerileri sunmuşlardır; yardım kuruluşları aracılığıyla açlık sorunu yaşayan insanlara, ülkelere yardım edilmesi, su israfının yapılmaması gibi) uygun örnekler vererek hem eleştirel düşünme becerilerinin hem de demokratik ve sorumlu vatandaş sorumluluğu ile düşündükleri tespit edilmiştir. Daniel & Auriac (2011), Çocuklar için felsefe ile öğrenciler günlük yaşamlarından örneklerden genel ve evrensel ilkelere ulaşmalar bile, karmaşık bir olgunun 'genel' bir anlayışına ulaşmak için benzetme vb. yapabileceğini ifade eder. Ancak yapılan bu araştırmanın bulgularında, öğrencilerin verdikleri örneklerle genel ve evrensel ilkelere ulaşabildikleri görülmüştür.

Trickey ve Topping (2007) ise çocuklar için felsefe eğitiminin tartışma sürecinde çocukların görüşlerini gerekçelerle desteklediğini ve ifade edilen görüşlere katılmaları ya da katılmamalarını nedenleriyle sunduklarını belirtir. Araştırmada eleştirel düşünmenin gerekçelendirme alt temasında en dikkat çekici ve beklenmedik bulgularından olarak nitelendirilebilecek “vatandaşlık algısı ölçeği” son testi uygulamasında öğrencilerden bazıları, likert ölçekte 2 maddede “katılmıyorum” kısmını işaretlemişler ve neden katılmadıklarına dair gerekçelendirmelerini ölçek kâğıdına yazarak yapmışlardır. Aslında öğrencilerden böyle bir şey istenmemiştir ancak iki öğrenci bu şekilde ölçeğe gerekçelendirme ifadesinde bulunmuştur. Vatandaşlık algısı ölçeğindeki 12.madde olan **“İnsana, insan olduğu için değer verilir.”** Maddesine öğrenci **“katılmıyorum”** kısmını işaretlemiş ve **“bir canlı olduğu için”** şeklinde katılmama nedenini gerekçelendirmesini yazmıştır. Öğrencinin “insana bir canlı olduğu için değer verilir.” Demek istediği söylenebilir. Başka bir öğrenci de 2. Madde **“İyi vatandaş, vergisini zamanında öder.”** Maddesine öğrenci **“katılmıyorum”** kısmını işaretleyerek **“vergi verip kurallara uymasa iyi vatandaş değildir.”** şeklinde gerekçelendirmesini yazmıştır. Burada da öğrencinin bir vatandaşın sadece vergi ödeyerek iyi vatandaş olunamayacağı, onun diğer toplumsal kurallara uymak, çevreye duyarlı olmak gibi kurallara da uyması gerektiğini ifade etmek istediği söylenebilir. Nicel verilerdeki bu nitel bulgular öğrencilerin ders sırasında katılmadıkları durumları gerekçelendirmeyi tamamen alıştıklarını ve beceri haline getirdikleri yorumunu yaptırmaktadır. ÇİF eğitiminin katılımcı öğrencilerin “eleştirel

düşünme”yi beceri haline getirdiklerini ve “demokratik vatandaşlık” algılarının geliştiğini gösteren önemli bir bulgu olduğu değerlendirilmektedir. Öğrenciler maddeleri eleştirel bakış açısıyla okuyup sorgulamış, zihninde gerekçelendirmesini yapmış ve demokratik vatandaş bilinciyle hareket ederek gerekçesini yazıya dökmüştür. Deney grubu öğrencilerin ÇİF eğitimi ile “eleştirel düşünme” becerilerinin ve demokratik vatandaşlık algılarının geliştiğini ve bu ölçekte uyguladıklarını gösteren önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. ÇİF ile düşünme ve muhakeme becerileri gelişirken, diğer yandan demokratik bir alanın yaratılmasını ve vatandaşlığın uygulanmasını sağlar (Scipione, 2020). Çocuklarla felsefe, çocukların bağımsız, eleştirel ve mantıklı düşünmelerine yardımcı olmayı hedeflediğinden, demokrasiye katkı sağlaması açısından da büyük değer taşır (Tuncel, 2023). Scipione (2020) ve Tuncel’in (2023) ifadelerinin bulguları tam da bu noktada destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersi, çocukların “savaş, devrim, sel, deprem, kıtlık” gibi olaylarla ve bu olayların toplumlar üzerindeki etkileriyle tanışmasını içerir. Bu etkiler, her düzeyde anlaşılabilir. Eleştirel düşünceye sahip bir çocuk, bu etkilerin farkında olmalıdır (Ramezani Fini vd. 2022). Bleazby & Slade (2019), insanlığın karşı karşıya kaldığı acil sorunlar olan, “küresel ısınma, terörizm, mülteci krizi, küresel eşitsizlik ve modern teknolojilerin oluşturduğu tehditler” gibi sorunlara karşı P4C/ÇİF eğitimcilerinin öğrencilere bu konulara yönelik demokratik değerleri, vatandaşlık algılarını, toplumsal sorunlara duyarlılık gibi becerilerini geliştirmelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Çocukları dışlayarak yetişkinlere ait konuları ayırmak imkânsızdır; çocuklar iklim değişikliğinden, yaşam ve çalışma koşullarından, ekonomiden, savaştan vb. etkilenirler ve onlar iklim değişikliği, ekonomi veya savaş gibi alanlarda karar alma süreçlerini etkilemezler ancak bu konularda müzakereye dâhil edilmelidirler (Cassidy, 2016). Araştırma kapsamında “Üretim, Tüketim ve Dağıtım”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında ilgili kazanımlarla emek, teknolojinin zararları, demokrasi, çocuk hakları, devlet-birey ilişkisi ve sorumluluğu, ön yargı-kalıp yargı-ayrımcılık, küresel ısınma, göç ve mülteci, açlık, barış, savaş gibi kavramlar konular hakkında çocuklarla ÇİF eğitimi ile sosyal bilgiler dersinde aktif bir sorgulama, tartışma gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler göçün küresel sorun olduğunun farkına varmışlar ve açlık konusu ile ilgili etkinlik sonrasında da öğrenciler dünyadaki sorunlardan daha çok haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Bu da onların eleştirel düşünme becerileri

sergileyerek demokratik vatandaş algılarının, anlayışlarının gelişmesine destek olduğu ve demokrasiyi deneyimleme fırsatına sahip oldukları söylenebilir. Di Masi & Santi, (2016), İtalya’da çocukların vatandaşlık eğitimini ÇİF ile yaparak demokratik düşünceyi öğretmeyi amaçladıkları çalışmada demokratik düşüncenin temel bir bileşeni olan ahlaki yargılarda bulunmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Makaiau & Tanaka (2018), Japonya ve Hawaii’de çocuklar için felsefeyi sosyal bilgiler dersinde uygulamışlar, 21. Yüzyıl küresel vatandaşlık eğitimine uygun olduğunu ve ülkelerin kendi kültürüne uygun olarak ÇİF çalışmasının yapılabileceğini ifade etmişlerdir.

McCall (1991, s.1) etkili bir vatandaş olmak için gerekli özellikleri şu şekilde sunar:

...bir kişi başkalarının görüşleri hakkında mantıklı yargılarda bulunabilmelidir ve gerekirse görüşünü değiştirebilmelidir. Bu, anlama becerilerini gerektirir, bu da analogik akıl yürütmede ve analogileri tanıma ve değerlendirmede beceri gerektirir; varsayımları belirleme; yanlışları tanıma; sonuçlara varma konusunda dikkatli olma; parça/bütün ilişkilerini tanıma; her zaman alternatiflerin farkında olma; hayatın her alanında tutarlılıkları ve tutarsızlıkları arama (Akt. Cassidy 2016).

Çocukları diyaloga dâhil ederek, politik okuryazarlıkları gelişecek ve yaşadıkları dünyayla etkileşime girme olasılıkları daha yüksek olacaktır. Böylesine etkileşime girmek, bir toplumun işlev görmesini sağlayan birbirine bağlılığı ve karşılıklı bağımlılığı fark etmelerini sağlayacaktır (Cassidy, 2016). Araştırmada öğrenciler yardımlaşma bilincinin geliştirdiğine dair çıkarım yaparak toplumsal bağlılığın önemini anladıkları söylenebilir. Aynı zamanda sivil toplum kuruluşları aracılığıyla yardım etmenin daha sağlıklı olduğunu, hem diğer ülkelere ve bulundukları şehir dışındaki insanlara yardım edebileceklerini hem de tanımadıkları insanlara yardım ederken korkmayacaklarını ve insanlar dışında hayvanlara da yardım edilmesi gerekliliğini belirterek farklı bakış açısıyla düşündükleri tespit edilmiştir. Toplumsal kurallara uyulup uyulmaması ile ilgili akıl yürütme yaparak da karşılıklı davranışların önemli olduğunu kimi insanların kurallara uyacağını kimisinin uymayacağını ve bazı öğrenciler kurallar olmalı derken bazıları gerek yok kural olsa da olmasa da uymayan insanların olduğunu ifade etmişler dolayısıyla hem eleştirel düşünme becerilerinin hem de demokratik vatandaşlığa ilişkin algılarını geliştiren ifadelerde bulundukları söylenebilir. Ünal & Güneş (2024), okul

öncesi çocuklarıyla yaptıkları ÇİF eğitimi etkinlikleri ile çocukların ahlaki ve toplumsal gelişimlerine etkisini inceledikleri çalışmada, çocukların paylaşma, iyilik yapma, kurallara uyma gibi sosyal kurallara ilişkin olumlu görüşler ifade ettiklerini bunun yanı sıra otorite kavramlarını sorguladıkları, duygusal anlayış ve sosyal yeterlilik gösteren cevaplar verdiklerini ve eleştirel düşünme becerilerinin de geliştiğini tespit etmişlerdir.

Garratt & Piper (2012)'e göre “şiddet, ayrımcılık, ırkçılık, hoşgörüsüzlük” gibi toplumsal sorunların arttığı bir dünyada, felsefi sorgulamanın toplumsal bir müzakere deneyimi olarak ele alınması, eğitim açısından ve sosyo-kültürel anlamda önemli bir rol oynamaktadır. Felsefe eğitimi eleştirel yeteneklerin geliştirilmesini sağlarken aynı zamanda gençlerde önemli insani ve ahlaki değerlerin de geliştirilmesini sağladığını savunurlar. Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde “Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı” SB.7.7.3. “Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular” kazanımı kapsamında etkinlik planı hazırlanmış ve “ön yargı, kalıp yargı, ayrımcılık, ırk” kavramlarıyla ilgili sorular oluşturmuş ve sorgulama yapılarak öğrencilerin çıkarım yaptıkları, empati yapabildikleri, öz farkındalıklarının geliştiği, öz düzenleme (müdahale sırasındaki verilerde ön yargılı davranışlarda bulunmama ve göç eden insanlara farklı davranmayacaklarına ilişkin yazılar gibi) yaparak öğrencilerin insani değerlerinin geliştiği söylenebilir. Müdahale uygulaması sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde, kalıp yargılardan kurtulduklarını, ön yargının kalktığını, hoşgörülü yaklaşmayı öğrendiklerini, empati duygularının daha iyi geliştiğini, bakış açılarının değiştiği, onların gözünden hayata bakmayı öğrendiklerini (göç eden, ayrımcılığa, ön yargıya maruz kalan ve açlık sorunu yaşayan insanlar), insanların zor şartlar altında göç ettiklerini anladıklarını öğrenciler ifade etmişlerdir. Çevik (2023), çocuklar için felsefe ile çocukların demokratik katılımı, aktif vatandaşlık, empati, hoşgörülü yaklaşımla demokratik beceri ve tutumlarını desteklediğini ifade eder. Çocukların eleştirel düşünme becerilerini sergileyerek varsayımları sorgulama, otoriteye meydan okuma, fikirleri gerekçelendirme farklı bakış açılarını değerlendirme becerilerinin gelişimini desteklerken farklılıkları tartışabilmeleri ve vatandaş olarak birlikte karar alma süreçlerine etkin şekilde katılım sağlayarak becerilerini geliştirdiklerini ifade eder. Çocuklar için felsefe çocuklara mantıklı düşünmeyi, adil ve tutarlı olarak tartışmayı, sonuca ulaşmadan önce ilgili alternatifleri gözden geçirerek eleştirel düşünme, rasyonel tartışma ve karar verme becerilerini geliştirilmesini sağlar. Demokratik vatandaş olarak ÇİF ile vatandaşların

iletişim kurmaları, birbirlerini anlamalarını, fikir çatışmalarında anlaşmazlıkları çözmelerini sağlar. Bu anlayışları, becerileri edinmeden farklı insan, fikir ve yaşamlara saygılı olmayı ve hoşgörülü davranışın, anlayışın sergilenmesi beklenmez (Nuyan &Yenisoy Şahin, 2023).

Fields (2022), ilkokul öğrencilerinin çocukların kendilerinden farklı öğrenen ve farklı davranan öğrencilere “Çocuklar için Felsefe” ile anlayışlarında bir değişim olup olmadığını tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında, çocukların farklı olmanın nedenlerini ve sonuçlarını anladığını gösterdiğini ortaya koymuştur. Çocukların tutumunun duygusal yönünün, müdahalenin ardından öğrenme farklılıkları olan birine karşı önemli ölçüde değiştirilebileceğini ve çok küçük çocukların bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini; özellikle çocuklara bunu yapma fırsatı verildiğinde bu erken müdahalenin çocukların tutumları üzerindeki olumlu etkisini (hoşgörü ve onlardan farklı olanların kabulü, ön yargının kırılması) tespit etmiştir. Ramezani Fini vd. (2022), İran’da sosyal bilgiler müfredatı ile Horkheimer’in eleştirel teorisi ve çocuklar için felsefeyi entegre ettiği çalışmasında öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlı ve aktif olmasını sağladığını belirtir.

Böylelikle hem düşünen, sorgulayan hem de demokratik vatandaşlık anlayışı gelişen insanların yetiştirilebileceği ifade edilebilir.

Çocuklarla felsefe yapmak, etkinliklerde çocuklara kendi ilgi alanlarını tartışmaya getirmeleri için alan sağlayarak iş birlikli ve demokratik bir öğretim tarzına yol açar. Bu, öğrencilerin felsefi konuların açıklığından ve belirsizliğinden aldıkları keyif, farklı fikir ve bakış açılarıyla etkileşim kurma fırsatını takdir etmelerini ve kendi görüşlerini gözden geçirme ve düşüncelerini değiştirme isteklerini sağlar (Michalik, 2019). Müdahale sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler en çok sevdikleri konuların “yardımlaşma, meslek seçimi ve ben kimim?, kıtlık-açlık, demokrasi, özgür düşünce ve bilimsel gelişmeler bağlamında “Bir fikirle ne yaparsın” etkinlikleri sevdiklerini öğrenciler belirtmiştir. Öğrencilerin bu etkinlikleri sevmeleri onların katılım düzeylerini arttırmış, tartışma yapmalarını arttırmış, sorulara cevap verme istekliliğini arttırmış ve birbirlerini etkili dinlemişler, saygı duymuşlar, birbirlerinin fikirlerini öğrenmişler, farklı bakış açılarını görmüşler, kendilerini fark etmelerini sağlamış ve soru sorma becerilerini de geliştirmiştir. Öğrencilerin sevdikleri konulara bakıldığı zaman hem bireysel

gelişimlerine katkı sağlayan hem de toplumsal sorunlara karşı farkındalıklarını ve duyarlılıklarını arttıran etkinliklere ilgi duydukları söylenebilir. Öğrencilere her ne kadar kazanımlar doğrultusunda etkinlikler hazırlanmış olması belki çok demokratik değil ancak kolaylaştırıcının (araştırmacının) bu konuda onları zorlamaması (bazı etkinliklerde soru sayısı ve katılımın az olmasında) demokratik sayılabilir. Kendi ilgilerini çeken, sevdikleri konularda aktif olmaları da onların demokratik katılım sürecini etkili kullandıklarını gösterdiği söylenebilir.

Çocuklar için felsefe eğitimi ile çocuklar eleştirel düşünme, akıl yürütme ve doğru yargılama becerileri kazanacak, yazılı metinlere ve kendilerinin ya da akranlarının argümanlarına düşünceli bir şekilde yaklaşmayı öğreneceklerdir. İşverenler, genç çalışanların daha açık fikirli olduğunu, sorunları çözebildiklerini ve alternatif çözümler sunduklarını, yeni teknolojilere uyum sağlamakta zorlanmadıklarını göreceklerdir. Son olarak, hükümetler ve topluma da fayda sağlayacak çünkü yukarıda belirtildiği gibi eğitilmiş genç vatandaşlar, toplumsal ve ekonomik sorunları daha iyi anlayacak, demagojik siyasi önerilere karşı daha dirençli olacak ve daha mantıklı ve teşvik edici diyalogları daha çok takdir edeceklerdir. Tüm bu unsurlar, gerçek bir demokrasinin inşası için hayati öneme sahiptir (Gruioniu, 2013).

Toprak ve “Ülkeye özen” ile ilgili sorgulamalar, çevresel ve sürdürülebilir uygulamaları anlamayı sağlar. Çocuklar için felsefe eğitimi, sorgulamayı sosyal bir süreç, eleştirel ve yaratıcı düşünme arasındaki diyalojik bir etkileşim olarak ele alan sağlam bir felsefe anlayışından yararlanır ve bu, öğrencilerin deneyimlerinden ve merakından kaynaklanan sınıf tartışmalarına doğal olarak katkıda bulunur. “Ülkeye bağlı olmak bilgili kalmaktır” dolayısıyla ülkeye özen göstermenin önemi, sadece temiz su yollarını korumak gibi fiziksel bir aktivite değil, fikirlerin karmaşıklığı arasındaki ilişkiyi kabul etmek ve toprağın maddiliğiyle ilişkilerini sağlayarak bir sorgulama yöntemi olarak kullanmak, (i) *öğrencilere dünyada olma ve inanç alışkanlıkları ile yaşam alanının inşası arasındaki karşılıklı ilişki hakkında çok daha büyük bir epistemik anlayış geliştirmeleri, yani doğayla ilişkili kimlikleri hakkında çok daha büyük bir anlayış geliştirmeleri, (ii) deneyimin kişisel kimlik ve topluluk kimliğiyle ilişkili rolünün anlaşılmasını kolaylaştırmak ve (iii) yerel ve küresel olarak sürdürülebilirliği etkileyen insan faaliyetleri ile ekolojik etkiler arasındaki ilişkileri anlamak için gerekli olan bir 'yer duygusu' geliştirmek için yerle ontolojik ilişkiler geliştirmek için fırsatlar sunarak insan-*

çevre ilişkilerini anlamayı ve iyileştirmeyi hedefler (Thornton vd. 2024). Nitekim araştırmanın öğrenme alanlarından “Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı” SB.7.5.1. “Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.” Kazanımı çerçevesinde Âşık Veysel’in “Benim Sadık Yârim Topraktır” türküsüyle etkinlik sonucunda öğrencilerde toprağın hangi kavramları içerdiğini öğrendikleri, toprağın değerini fark etmeleri ve toprağın önemli olduğunun bilincine varmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerde “yer duygusunu” geliştirdiği, insan-çevre ilişkilerini, yararlılık-sahiplik açısından değerlendirmelerini sağladığı ifade edilebilir. Müdahale uygulaması sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilerde “milli bilinç”i geliştirdiğine dair ifadesinin “yer duygusu”nu karşıladığı, onların düşünme becerilerini geliştirirken özenli, sorumlu demokratik vatandaş olmalarını da gerçekleştirdiği söylenebilir.

Bir düşüncenin yaratıcı sayılması için ifade edilen düşüncenin orijinal olmasına ek olarak düşüncenin sosyal açıdan da kullanışlı, değerli ve estetik olması gerekmektedir (Shalley vd. aktaran Taş, 2017, s.32). Araştırmada da öğrencilerin yaratıcı düşünceye ilişkin bulgularının genellikle sosyal bilgiler dersinin vatandaşlıkla ilgili kazanımlarında farklı fikirler kullanarak ve esnek düşünerek fikirlerini sundukları görülmektedir. Örneğin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı 1. Kazanım “toprak” ve Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı 3. ve 4. Kazanımında” ön yargı veya açlık etkinliklerinde olduğu gibi.

ÇİF’in temel amacı, çocukları kendileri için ve bir topluluk içinde düşünmelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Öğrenciler her görüşün saygı gördüğü bir topluluk içinde düşünmeleri, her öğrenci başkalarının görüşlerine “Katılıyorum” veya “Katılmıyorum” ifadelerini kullanarak yanıtlarını diğer öğrencilerin söyledikleriyle ilişkilendirerek onları dinlemenin göstergesi olarak kabul edilir (Ventista, 2021). Araştırmanın bulgularında öğrenciler “katılıyorum”, “katılmıyorum” ifadelerini kullanarak hem birbirlerini dinlediklerini hem de birbirlerine karşı saygılı ifadeler kullanmalarının kanıtı olduğu söylenebilir. Böylelikle öğrenciler demokratik bir ortamda derse katılımı deneyimlemişlerdir. Kaya (2020), yaptığı ÇİF çalışması ile çocuklar için felsefenin sadece felsefi düşünmeye değil aynı zamanda demokratik ve saygılı bir sorgulama topluluğunun oluşumuna da katkı sağladığını belirtir.

Araştırmanın bulguları; öğrencilerin, devletin ve bireylerin sorumluluklarının farkına varıp birbirlerinden farklı fikirler kullanarak demokratik vatandaş anlayışlarının geliştiğinin dolayısıyla vatandaşlık okuryazarlığının geliştiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Lipman (1988b), öğrencilere sosyal bilgiler dersinde Çocuklar için Felsefe Eğitimi verilmesi ile çocukların devletin ve bireylerin sorumluluklarının farkına varmasını sağlayacağını belirtir. Dombaycı (2014), demokratik bir toplum için hem özerk düşünebilen bireylere hem de sorumluluk sahibi vatandaşlara ihtiyaç olduğu ve bu dengeyi sağlamanın yolunun felsefi sorgulamayı eğitime entegre etmekten geçtiğini ifade eder.

MEB (2024) “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ile belirlediği okuryazarlıklar içerisinde “Vatandaşlık Okuryazarlığı”nın 3 başlık altında “Vatandaşlığı Anlama”, “Vatandaşlık Hak ve Sorumluluklarını Sorgulama”, “Hak Arama” olarak belirlenmiştir. Bunlara ilişkin süreç bileşenleri olarak adlandırdığı kazanımlar şöyledir: **“Vatandaşlığı Anlama”**: “Devlet ve birey kavramlarını tanımak”, Devlet organlarını ve devlet kurumlarını tanımak”, “Toplumsal kuralların farkına varmak”, “Farklılıklara saygı duymak.”. **“Vatandaşlık Hak ve Sorumluluklarını Sorgulama”**: “Temel hak ve sorumlulukları tanımlamak”, “Temel hak ve sorumluluklarla ilgili sorular sormak”, Temel hak ve sorumlulukları hakkında bilgi toplamak”, “Toplanan bilgilerin doğruluğunu değerlendirmek”, “Toplanan bilgiler üzerinden çıkarım yapmak”. **“Hak Arama”**: “Başvuru yollarını tanımak”, “Başvuru yollarını kullanmak” (<https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/okuryazarlik-becerileri>). Nitekim elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle görülmektedir ki öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri gelişirken özellikle eleştirel düşünme becerisinin gelişimi ile ÇİF uygulaması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde de yer alan “Vatandaşlık Okuryazarlığı”na ve Sosyal Bilgiler programına uygun olup bu eğitimin, beklendiği gibi öğrencilerin demokratik vatandaşlık anlayışını geliştirdiği söylenebilir. Öğrenciler ÇİF eğitimi aracılığıyla felsefi diyalogla sorgulama yaparak sosyal bilgilerin vatandaşlıkla ilgili kazanımlarında yer alan beceri, kavram ve değerlerine ilişkin algılarının, anlayışlarının geliştiği vatandaşlık okuryazarlığının dolayısıyla demokratik vatandaşlık algılarının geliştiği söylenebilir.

4.3. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ÇİF programı ile yürütülen sosyal bilgiler dersi öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını tespit etmek amacıyla “Akademik Başarı Testi” deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre deney grubu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin Akademik Başarı Testi son test puan ortalamasının, Akademik Başarı Testi ön test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunun Akademik Başarı Testi ön test puan ortalaması, Akademik Başarı Testi son test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir, ancak deney grubunun akademik başarı puan ortalama farkı daha yüksektir.

- Bu bağlamda 15 hafta boyunca ÇİF programı ile yürütülen sosyal bilgiler dersinin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney grubunun “Akademik Başarısı”nın gelişmesinde “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve işbirlikli düşünme” becerilerinin gelişmesinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Nitel verilerden elde edilen bulgular da göstermektedir ki deney grubu öğrencilerinin “Akademik Başarı”larının geliştiği görülmüş ve hem nicel verilerin hem nitel verilerin sonuçları bu doğrultuda birbirini destekler niteliktedir.

Gruioniu (2013), Çocuklar için felsefe ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin esnek ve yaratıcı olan eleştirel düşüncesini geliştirmeyi amaçladığı için sınıf içi etkinlik, bilinen felsefi konuları ele almaya odaklanmak yerine, müfredatta önerilen öğrenim birimlerinin bir parçası olabilecek çeşitli konuların tartışılmasına odaklanmasını ifade eder. Ancak, bu tartışmalar felsefi bir tartışmanın teşvik edici tarzını ve yöntemini takip ederek yapılmalı ve bu tür dersler genellikle oldukça çekici ve etkili olduğu çünkü felsefi egzersiz özgür bir eylem ve belirli bilgilerin ezberlenmesini gerektirmediğini ifade eder. Tuncel (2023), Kant’ın ahlak felsefesini “Ne yapmalıyım?” sorusu üzerine düşünmek olarak nitelendirdiğini ve Sosyal Bilgiler dersinin çoğu öğrenme alanlarındaki konuların, bireyin toplum içindeki “ne yapmalıyım?” sorusuyla ilişkili olduğunu ifade eder. Araştırmada sosyal bilgiler dersi 7.sınıf 2.dönem öğrenme alanları olan “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık”, “Küresel Bağlantılar” öğrenme

alanları Çocuklar için Felsefe eğitimine uygun olarak kazanım, beceri, kavram ve değerler bütüncül olarak entegre edilmiştir. Tuncel (2023), çocuklarla felsefe okul müfredatında, özellikle Sosyal Bilgiler gibi kapsamlı derslerin müfredatına dâhil edildiğinde, eğitim ve öğretim hedefleri boyutunda önemli niteliksel adımlar atılacağını belirtir.

Öğrenciler, soru oluşturarak, kavramları tanımlama- analiz ederek, akıl yürütme ve çıkarım yaparak, gerekçelendirme yaparak, değerlendirme yaparak, yeni fikirler üreterek, çözüm önerileri sunarak, esnek düşünerek, tartışma yaparak, birbirlerinin fikirlerinden yararlanarak, birbirlerinin fikirlerini genişletmişler, derslere aktif katılım sağlamışlardır. Bunları gerçekleştirirken sorgulama topluluğu yaklaşımıyla hareket edilmesi iş birlikli düşünme ortamını sağlamış, birbirlerinin görüşlerine saygı duyarak etkili dinleme, kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmiş aynı zamanda akademik başarılarına da katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilere öğrenme alanlarında ve kazanımlardaki hiçbir konu ezberlettirilmeden, ev ödevi verilmeden, sorgulamayla, diyalogla, tartışma ve yorumlamalarla zihinlerindeki var olan önceki öğrendikleri ile ve eksik kaldıkları ya da yanıldıkları noktada arkadaşlarının görüşleriyle destekleyerek öğrenmelerini geliştirdikleri söylenebilir. Nitekim deney grubu öğrencileriyle müdahale sonrası yapılan görüşmelerde sosyal bilgiler dersinin “Çocuklar için Felsefe Eğitimi” ile yürütülmesinin daha iyi, verimli olduğunu, tartışarak, yorumlayarak, eğlenceli olduğunu, deneme sınavlarının da yorum soruları olduğunu ve onun için fayda sağladığını, aynı zamanda her iki taraflı düşünmeyi öğrendiklerini ve kendi fikirleri olduğu için daha çok akılda kalıcı olduğunu bu nedenle bu yöntemle işlenmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın “kararsız” olduğunu belirten bir öğrenci olmuştur. “Kararsız” olmasının nedenini de ezber bilginin gerekli olduğunu düşünen E.Ö.9, aynı zamanda yorumlama becerisini geliştirdiği için LGS’ de işine yarayacağını ifade ederek kararsızlığını belirtmiştir. Özkılıç (2023) ortaokul 7. Sınıf öğrencileriyle ÇİF eğitimini fen bilimleri dersinde yürüttüğü çalışmada öğrenciler dersin bu şekilde işlenmesini istedikleri, bazı öğrenciler diğer derslerde de kullanılması gerektiği bazı öğrencilerin de diğer derslerde kullanılmasının etkisi olmayacağını ifade ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerden biri yazı yazma dışında dersin işlenişinden memnun olduğu yönünde belirtmiştir. Aksoy (2024), ilkokul 4. Sınıf öğrencileriyle fen bilimleri dersinde ve Türksoy’un (2020), 5.sınıf öğrencileriyle fen bilimleri dersinde yapmış olduğu ÇİF eğitimi çalışmada öğrencilerin

düşünme becerilerini geliştirdiği, derse ilgilerini arttırdığını ve derse karşı olumlu tutum sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Bir öğrenci “*Aynı deneme sınavındaki sorular gibi yoruma dayalı bu derste de yorumlayarak öğreniyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmanın 7. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmesinin sebebi, öğrencilerin bir yıl sonra LGS’ye girecek olmalarından dolayı özellikle deneme sınavlarında başarıyı önemsemeleri olarak ifade edilebilir. İki öğrencinin ifadesi ise tam da çocuklar için felsefeyi özetler şekildedir: “her iki taraflı düşünmeyi öğreniyoruz”, “farklı fikirleri görmemizi ve yeni bir düşünce öğrenmemizi sağlıyor”. “*Evet hocam olabilir, çünkü hocam siz bir konu üzerinden soru soruyorsunuz, biz de yorum yapıyoruz. Oradan başka bir arkadaşımız farklı bir yorum getiriyor. Konuyla ilgili bu sefer biz her iki taraflı düşünmeyi geliştirmiş oluyoruz, yani işlenmeli.*” Başka bir öğrencinin ifadesi de “*Ezber bizde kalıp bilgiler oluşmasını sağlıyor ama arkadaşlarımızla tartışmak bizde farklı fikirleri görmemizi, yeni bir düşünce öğrenmemizi sağlıyor.*” Öğrenciler burada işbirlikli olarak da öğrenme ve düşünme becerilerinin geliştiğini ifade ettikleri söylenebilir. Müdahale sonrası öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilere bu işlediğimiz dersle önceki (MEB mevcut programa göre) işledikleri sosyal bilgiler dersinin farkı olup olmadığı ve ders başarısına katkı sağlayıp sağlamadığı sorulduğunda öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin bu şekilde işlenmesinin onlar için fayda sağladığını diğer mevcut yöntemle işlenen dersin ezbere dayalı ve kalıp şekilde ilerlediğini, öğretmenin onları aktifleştirmede, hazır özet bilgi ve sorular verdiğini, öğretmen merkezli bir eğitim olarak tasvir etmişlerdir. Öğrenciler ezber yöntemden memnun olmadıklarını, felsefe dersinde aktif olduklarını dile getirerek aktif öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Arkadaşlarının ne düşündüğünü, fikirlerini öğrendiklerini ifade ederek işbirlikli düşünmeye işaret ettikleri de söylenebilir. Bu derste aynı zamanda ayrıntılı düşünme, tartışma, konuşma yapıldığını ifade etmişlerdir. Dersin eğlenceli olduğunu, birbirlerinden farklı, zıt fikirlerin ortaya çıkması, onların konuşulanları ileride bile hatırlamalarına yardımcı olacağını dile getirmişlerdir, böylelikle öğrencinin kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını ifade ettiği söylenebilir. Bir öğrencinin ifadesi de ÇİF ile ders işlemenin olumlu katkısını özetlediği sözleri şöyledir: “*Evet hocam normal sosyal bilgiler dersi ezbere dayalı yapıyoruz çoğunlukla. Örneğin felsefede arkadaşlarımızla tartışarak yorumlayarak yapıyoruz, ezbere dayalı olmuyor. Arkadaşlarımızla tartıştığımız da bazı fikirlerde anlaşıp bazı fikirlerde anlaşamadık. Zıt*

fikirler ortaya çıktı. Böyle olunca belki ileriki yıllarda bile konuştuklarımızı hatırlayacağız.” Öğrenci işbirlikli ve demokratik öğrenme ortamında tartışıp yorumlayarak konuştuklarını hatırlayacaklarını ifade etmiştir. MEB’in “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” (2024) olarak belirlediği yeni program ve hedefler doğrultusunda “Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi, Tarihsel Empati Becerisi, Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Sosyal Katılım Becerisi, Girişimcilik Becerisi, Mekânsal Düşünme Becerisi, Coğrafi Sorgulama Becerisi, Mantıksal Muhakeme Becerisi, Felsefi Sorgulama Becerisi, Felsefi Muhakeme Becerisi, Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi, Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi” gibi becerileri öğrencilere edindirme ve deneyimletmede “Çocuklar için Felsefe Eğitimi” ile Sosyal Bilgiler dersine entegre edildiği takdirde açıkça yer bulabileceği görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğretim programlarında yirmi bütünleşik beceri olarak (i) çelişki giderme, (ii) gözlemlleme, (iii) özetleme, (iv) çözümleme, (v) sınıflandırma, (vi) bilgi toplama, (vii) karşılaştırma, (viii) sorgulama, (ix) genelleme, (x) çıkarım yapma, (xi) gözleme dayalı tahmin etme, (xii) mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, (xiii) yapılandırma, (xiv) yorumlama, (xv) yansıtma, (xvi) muhakeme (akıl yürütme), (xvii) değerlendirme, (xviii) tartışma, (xix) mantıksal denetleme ve (xx) sentezleme olarak belirlenmiştir (<https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-bilimler-alan-becerileri.>).

Cocuklar ezberlemeden sosyal bilgilerin kazanım, beceri, kavram ve değerlerini öğrendikleri söylenebilir Akkocağolu- Çayır (2018), öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adayları ÇİF’i her derste kullanmanın, öğrencilerin kavramları derinlemesine sorgulamayı sağlayacağı, eleştirel düşünme becerilerini geliştireceğini, diyalogla ezberci öğrenmeden uzaklaşarak kalıcı öğrenme sağlayacağını aynı zamanda öğretmen olduklarında da bu yöntemi derslerinde kullanacaklarını, disiplinleri birbirine bağlamak ve müfredatın hedeflerini desteklemek için felsefeden yararlanacaklarını ifade ettiklerini belirtmiştir.

Leng (2020), sosyal bilgiler dersinde yürüttüğü çocuklar için felsefe çalışması ile öğrencilerin gerçekleri ve olayları ezberlemek zorunda oldukları tarih ve sosyal bilgiler derslerini eleştirerek çocuklar için felsefe ile dersin işlenmesini istemişlerdir. Böylelikle derste istedikleri konu hakkında rahatça fikirlerini sunduklarını belirtmişlerdir. Hashim vd. (2018) felsefi sorgulama ile Hikmet Pedagojisini entegre ettikleri çalışmada, öğrenciler tartışmaların, düşüncelerini ve bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu

ve dersleri daha iyi anlamalarına katkı sağladığını ifade etmişler. Bunun yanı sıra hem düşünme becerilerini geliştirdiği hem de konuşma ve dinleme derslerinde ve kompozisyon yazma becerilerinde akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sırasında öğrenciler etkinlik kâğıtlarını ve yansıtıcı günlüklerini ilk haftalarda yazmakta zorlanmışlardır ve her hafta araştırmacıya “ne yazacağız?” Diye sormuşlardır ancak araştırmacı bu konuda ne yazacaklarını söylemeyerek derste konuşulanlar hakkında aklınızda kalan, dikkatinizi çeken noktalar hakkında yazabileceklerini belirtmiştir. 5. Haftadan itibaren öğrencilerin daha rahat yazdıkları tespit edilmiş ve öğrenciler kendileri de bu durumu fark etmişler (öz farkındalık) ve araştırmacıya artık zorlanmadıklarını ve daha rahat yazdıklarını ifade etmişlerdir. Böylelikle öğrencilerin yalnızca sosyal bilgiler dersine yönelik başarıları artmamış yazma becerilerini de geliştirerek Türkçe derslerine de katkı sağladığı söylenebilir. Özcan (2022), 5. Sınıf öğrencileriyle Türkçe dersinde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesinin yanı sıra akademik başarıya da katkı sağladığını Türkçe dersinin dört temel becerisinden okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, deneme sınavlarında başarılarının arttığı, başarı sıralamasının yükseldiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu öğrenciler, “Çocuklar için Felsefe”nin yorumlama becerilerini geliştirmelerine dayandırmışlardır. Öğrencilerin deneme sınavlarındaki başarılarının ve başarı sıralamalarının artması genel anlamda diğer derslerinin başarısına katkı sağladığı yorumunu yaptırmaktadır. Fisher (2007), İlkokullarda Felsefe ile ilgili yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular ile ÇİF (P4C) eğitiminin öğrencilerin akademik testlerdeki başarılarını, çocukların öz saygılarını ve öz kavramları, çocukların soru sorma becerileri ve kalitesini, yaratıcı düşünme ve sözel muhakeme becerilerinin kalitesini, başkalarını dinleme ve sınıf tartışmalarına etkin bir şekilde katılma yeteneklerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Öğrenciler ayrıca ilk haftalardan itibaren dersin adını “felsefe” olarak adlandırmışlardır. Araştırmacı *sosyal bilgiler dersini bu şekilde, farklı bir yöntemle işliyoruz ismi çocuklar için felsefe* olduğunu belirtse de öğrenciler hem müdahale sırasında etkinliklerde hem müdahale sonrası görüşmelerde adını “felsefe” olarak söylemişlerdir. Böyle nitelendirmeleri dahi onların normal sosyal bilgiler dersi ile çocuklar için felsefe ile entegre edilen sosyal bilgiler dersinin farklı olduğunu

düşündüklerinin göstergesi kabul edilebilir. Benzer şekilde Akkocaoğlu-Çayır (2015), ilkokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin dersin adını felsefe olarak adlandırdıklarını ifade etmiştir.

4.4. Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerde Ulaşılan Diğer Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğrenciler derslerin eğlenceli olduğunu ve güzel geçtiğini, keyif aldıkları, kendilerini mutlu hissettikleri, iyi hissettikleri, özgürce ifade ettiklerini ve düşünmeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Diğer araştırmacıların çalışmalarında da benzer şekilde öğrenciler eğlenceli, keyifli bulmuşlar ve mutlu hissetmişlerdir (Kaya, 2020; Dal, 2024; Turhan 2021; Kayaalp, 2021; Akan, 2022; Korla-Öztürk, 2022; Özcan, 2022; Şişman vd., 2023; Yıldız, 2024). Ayrıca öğrencilerin felsefeye karşı ilk başta ön yargıları olduğu (bu durum ailelerinin söylemlerinden kaynaklandığı), etkinliklerle bu ön yargılarının kırıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, toplumsal açıdan da felsefeye olan ön yargının ÇİF eğitimi ile yenilebileceğinin göstergesi sayılabilir.

Müdahale sonrası yapılan görüşmelerde ÇİF eğitiminin onlara katkı sağlayıp sağlamadığı sorulduğu zaman bir öğrenci; katkı sağlamadığını düşündüğünü ve bunun nedeni olarak ise normal zamanda da bu dersten önce de hayatı sorguladığını ifade etmiştir. Öğrenci ayrıca “Dünyadaki çeşitli sorunlara karşı bakış açınız değişti mi?” sorusuna da bakış açısının değiştiğini ancak “uygulamada değişmediğini” ifade etmiştir. Uygulamada değişmemesinin nedeni elbette aile, çevre, medya ve sosyal medya gibi unsurlar olabilir. Öğrencinin bunu dürüst bir şekilde ifade etmesinin de önemli olduğu söylenebilir. Özkılıç’ın (2023) 7.sınıflarla Fen bilimleri dersinde ÇİF eğitimi yürüttüğü çalışmada da yaptığı görüşmede bir öğrenci katkı sağlamadığını ifade etmiştir.

Öğrencilere “Sosyal Bilgiler dersinde bu yönteme ÇİF’e ilişkin ile önerileriniz var mı, daha iyi olabilirdi dediğiniz noktalar var mı varsa nelerdir?” sorusu yöneltildiğinde genellikle eksiği yok ifadesinde bulunmuşlar, bazı öğrenciler animasyonlar daha iyi olabilirdi, son etkinlikteki tekrar etkinliğinin yapılmaması gerektiği, sınıf dışı- okul dışında da yapılması, diğer okul seviyelerinde yapılması, sosyal bilgiler dersinde yapılması, okullarda haftada 1-2 ders saati felsefe dersi verilmesi gerektiğine dair öğrencilerin önerileri olmuştur. Bu ifadelerle baktığımız zaman uyaran seçiminin önemli olduğu görülmektedir. Nitekim Lipman (2003), Akkocaoğlu-Çayır (2015) ve Dal (2024)

uyaran seçiminin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yıldız'ın (2024) okul öncesi öğrencileriyle yürüttüğü ÇİF eğitimi çalışmasında da olumsuz görüş bildiren öğrenciler olmuş, sınıf düzeni ve kuralları, materyaller ve sürece dair hoşlanmadıkları durumlardan bahsetmişlerdir. Ayrıca Yıldız'ın (2024) çalışmasında da yapılan gözlemler sonucu ve görüşmelerde iletilen önerilerden birinin sınıf dışı eğitim ortamlarında yapılmasıdır; sınıf- okul bahçesi, eğer okulda varsa drama atölyesinde, okul dışında müze, orman gibi yerlerde yapılarak çocukların ÇİF etkinliğine ilgilerinin arttırılabileceğini belirtir. Ayrıca yapılan araştırmalara baktığımız zaman öğrencilerin önerilerinden felsefe dersinin haftada 1-2 saat verilmesi önerisi literatürde birçok araştırmacı tarafından da öneri olarak sunulmuştur. Sosyal bilgiler dersinde yapılmasına ilişkin önerilere baktığımız zaman Tuncel (2023), Özdemir (2021), Akkocaoğlu-Çayır (2021), Yüceer (2020) ve Kaya'nın (2020) çalışmalarında öneri olarak görmekteyiz.

4.5. Araştırmanın Nicel ve Nitel Sonuçlarının Meta-Çıkarımı

Karma yöntemde bütünleştirme sonuçları genellikle bir raporun sonuçlar veya tartışma bölümünde bulunur. Bunlar kelimelerle tanımlanır veya hem niceliksel hem de nitel sonuçları birleştiren ortak görsel üzerinde sunulur. Entegrasyon sonuçlarının yorumlanması, araştırmacının birleşik sonuçlardan ve ortak gösterimden çıkarımlar yapmasını içerir. Bu yorumlamalar, çalışmanın ve entegrasyonun amacına göre entegrasyonu anlamlandırmayı amaçlar ve tartışma bölümüne dâhil edilir (Creswell & Plano-Clark, 2018). Teddlie & Tashakkori (2009), karma yöntemli araştırmalardaki çıkarımların, bir çalışmanın ayrı ayrı nicel ve nitel bölümlerden (meta çıkarımlar) çıkarılan sonuçları veya yorumları olduğunu belirtir. Bu nedenle karma yöntemli birleştirme analizinin bulgularına ilişkin veri entegrasyonu sonucu meta-çıkarımla aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.1: Nicel ve Nitel Verilerden Elde Edilen Bulguların Meta-Çıkarımı

Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar (ÇİF bileşenlerine göre)	Nicel ve Nitel Verilerin Meta-Çıkarımı/ Entegrasyonu
Eleştirel Düşünme Testi Sonucu Deney grubu öğrencilerinin Son Test Eleştirel Düşünme Puan ortalaması, kontrol grubu öğrencilerin Son Test Eleştirel Düşünme Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük çıkmıştır ($p=,000<0,05$).	Sosyal bilgiler dersi 7. Sınıf 2. Dönem öğrenme alanları kapsamında ÇİF eğitimi ile entegre edilerek yürütülen derste, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini gelişmesine ilişkin eleştirel düşünme becerileri dışında yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve iş birlikli düşünme becerileri gelişmiş. Bu dört boyutlu düşünme süreci eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiştir. Tüm nitel veriler bütüncül olarak değerlendirilerek bulgular ve sonuçları elde edilmiştir. Sadece bir öğrenci katkı sağlamadığını belirtmiştir.	Cornell Eleştirel düşünme testi sonuçları ile nitel bulgular hem müdahale (müdahale sırasında çok sayıda nitel veri toplama aracı kullanılmış) hem müdahale sonrası (odak grup görüşmesi ile) toplanan nitel verilerden elde edilen bulgular birbirini destekler ve doğrular niteliktedir. Nitel bulgularda eleştirel düşünmenin gelişimi çok boyutlu düşünme ile de gerçekleştiği söylenebilir.
Vatandaşlık Algısı Ölçeği Sonucu Deney grubu son test Demokratik Vatandaşlık alt boyutu kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklı ve büyük çıkmıştır ($p=,000<0,05$). Deney ve Kontrol gruplarında Son Test Geleneksel Vatandaşlık Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık tespit edilmemiştir ($p=,081>0,05$). Deney grubu Son Test Vatandaşlık Algısı Ölçeği Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$).	Sosyal bilgiler dersi 7. Sınıf 2. Dönem öğrenme alanları kapsamında ÇİF eğitimi ile entegre edilerek yürütülen derste kazanımların geneli öğrencilerin vatandaşlık algısını geliştiren kazanımlar olmasından dolayı elde edilen tüm verilerin vatandaşlık algılarına özellikle “demokratik vatandaşlık algıları”nın gelişimini olumlu etkilemiştir. Dersin çocuklar için felsefe eğitimi ile yürütülmesinden dolayı eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve iş birlikli düşünme becerilerinin gelişmesi vatandaşlık algılarının gelişmesine de olumlu katkı sağlamıştır.	Vatandaşlık Algısı Ölçeği sonucu ile hem müdahale hem de müdahale sonrası toplanan verilerden elde edilen bulgular birbirini destekler ve doğrular niteliktedir. Nitel bulgularda vatandaşlık algısının gelişiminin çok boyutlu düşünme süreci ve demokratik ortamda dersin yürütülmesi ile gerçekleşmesi onların demokratik vatandaşlık algılarını ve tutumlarını da etkilediği söylenebilir.

Tablo 4.1: Nicel ve Nitel Verilerden Elde Edilen Bulguların Meta-Çıkarımı (Devamı)

Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar (ÇİF bileşenlerine göre)	Nicel ve Nitel Verilerin Meta-Çıkarımı/ Entegrasyonu
Akademik Başarı Testi Sonuçları Kontrol grubu son test Akademik başarı testi puanı ön test puanına göre anlamlı derecede farklı ve büyük çıkmıştır. Deney-Kontrol gruplarına göre Son Test Akademik Başarı Testi Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir (p=,001<0,05). Deney grubu katılımcılarının Son Test Akademik Başarı Testi Puanı ortalaması, kontrol grubu katılımcıların Son Test Akademik Başarı Testi Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.	Sosyal bilgiler dersi 7. Sınıf 2. Dönem öğrenme alanları kapsamında ÇİF eğitimi ile entegre edilerek yürütülen derste kazanım, beceri, kavram ve değerler bütüncül olarak derste ele alınmış böylelikle öğrenciler ezberlemeden felsefi sorgulama, tartışma, yorumlama ve diyalog aracılığıyla düşünme becerilerinin gelişimi ile dersin kazanım, beceri, kavram ve değerlerini de edinim sağlamışlar, konuları düşünerek öğrenip pekiştirmişlerdir. Öğrenciler ayrıca dersin bu şekilde işlenmesinden memnuniyet duymuş, bu şekilde işlenmesini hem istemişler hem de öneri olarak sunmuşlardır.	Akademik başarı testi sonuçları ile hem müdahale hem de müdahale sonrası toplanan verilerden elde edilen bulgular birbirini destekler ve doğrular niteliktedir. Nitel bulgularda akademik başarının gelişimini gösteren unsur onların çok boyutlu düşünme becerilerinin de gelişmiş olmasındandır denilebilir.

Yukarıda tabloda özet şekilde verilen bilgiler nicel ve nitel bulgular başlıkları altında ayrı ayrı analiz edilmiştir. Tartışma kısmında da nicel ve nitel bulgulara ilişkin değerlendirmeler, yorumlamalar birlikte bütüncül olarak verilmiştir. Araştırmanın karma yönetime ilişkin verilerinden elde edilen bulguları sonuç ve entegrasyon çıkarımı olarak kısaca yukarıda verilmiş, bunlara bütüncül gözle bakılması sağlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri ve amacı kapsamında baktığımız zaman sosyal bilgiler dersinde ÇİF eğitim programını entegre ettiğimiz takdirde hem uygulanabilirliği görülmüş hem de öğrencilerin çok boyutlu düşünme ile eleştirel düşünme becerilerinin, vatandaşlık algılarının (demokratik vatandaşlık) ve akademik başarılarının geliştiği, arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.6. Öneriler

- Araştırmanın sonuçları göstermiştir ki 2018 Sosyal bilgiler 7.sınıf 2.dönem programına göre ÇİF eğitimi entegre edilerek öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, vatandaşlık algıları ve akademik başarılarının gelişimlerini olumlu

etkilemiştir. Bu olumlu etkinin ÇİF (P4C) bileşenleri 4C olarak adlandırılan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve işbirlikli düşünme yani çok boyutlu düşünme ile öğrencilerin sayılan gelişimlerinin sağlandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda Sosyal bilgiler dersi programlarına çocuklar için felsefe eğitiminin tüm sınıflara entegre edilmesi önerilebilir.

- Öğrencilerin önerilerinden hareketle sosyal bilgiler dersi işlenirken okul-dışı eğitimlerle entegre edilerek yapılabilir. Örneğin sanat galerileri, müze, açık hava müzeleri ve ören yerlerinde yapılarak tarihe ilgi ve merak, tarihi eserlerin önemi, sanat eserlerinin korunmasına yönelik farkındalıkları da arttırılabilir.
- Çocukların önerilerinden hareketle çocuklar için felsefe dersi eklenebilir.
- Sosyal bilgiler dersi ve ilgili seçmeli dersler için öğretmenlere kılavuz hazırlanabilir.
- Öğrencilerin etkili ve doğru bir şekilde alabilmelerini sağlamak amacıyla ÇİF eğitiminin MEB öğretmen akademilerinde verilmesi, ayrıca diğer öğretmen hizmet içi eğitimleriyle ve projelerle eğitilmeleri sağlanmalıdır.
- Üniversitede Eğitim Fakültesinde akademisyenlerin eğitilmesi için hizmet içi eğitim, seminer, atölye çalışmaları sağlanmalı ve öğretmen adaylarının eğitilmesi için tüm üniversitelerin lisans ve lisansüstü eğitimlerine dersler eklenmelidir.
- Bu tez araştırması karma yöntemle planlanarak yapılmış eylem araştırması şeklinde de tasarlanabilir.
- 2018 Sosyal Bilgiler programı 7.sınıf 2.dönem öğrenme alanları olan “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık”, “Küresel Bağlantılar”a yönelik yapılmıştır. Yeni müfredata uygun olarak farklı sınıf ve öğrenme alanları ile araştırma yapılması önerilebilir.
- Araştırma uygulama olarak 15 hafta yapılmış, daha uzun süreli araştırmalar da yapılabilir.
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ÇİF eğitimi verilerek bu eğitimlere göre araştırmalar yapılabilir.

- Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi X, Vatandaşlık Algısı Ölçeği ve Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Başka nicel ölçme araçları da kullanılarak farklı beceri, algı ve tutumlara bakılabilir.
- Araştırmada kalıcılığa bakılmamıştır. Diğer araştırmacılar kalıcılığa bakabilir.
- Araştırmada öğrencilerin deneyimlerine ilişkin görüşler alınmış, öğretmen ve veliler de dâhil edilerek onların gözlemleri ile birlikte değişim olup olmadığı değerlendirmeye alınarak araştırmalar yapılabilir.
- Sosyal bilgiler dersi için uygun uyaranlar ve hangi kazanımlarda kullanılabileceğine ilişkin ortaokula yönelik araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Aarohi, M. (2024). Using the P4C Method With Adults to Understand its Benefits and Impact. *Interdisciplinary Research in Counseling, Ethics and Philosophy-IRCEP*, 4 (10), pp.50-67 <https://doi.org/10.59209/ircep.v4i10.74>.
- Abaspour, N., Nowrozi, R.A. & Latifi, Z. (2015). Investigating the Effect of Educating Philosophy in the Children on the Spiritual Development Of Female Students With 12-14 Years Old in the City Of Isfahan. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 162-166.
- Akan, R. (2022). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Yaratıcı Düşünme Becerisi Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Üniversitesi.
- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2018). Philosophy For Children in Teacher Education: Impacts, Challenges, and Suggestions: Impacts, Challenges, and Suggestions. *International Electronic Journal of Primary Education*, 11(2), 173–180. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/598>
- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2021). *İlkokul için Örnekleriyle Öğretmenler için Çocuklarla Felsefe (P4C) Rehberi*, (2.Baskı). Pegem Akademi.
- Aksoy, M. (2024). *Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Fene Yönelik Tutum ve Problem Çözme Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, A. (2020). *Felsefeye Giriş*, (29. Baskı), Serbest Akademi.
- Aster V. Ernst (1994). *Bilgi Teorisi ve Mantık*, (Çev. Macit Gökberk). 3.Baskı. Sosyal Yayınlar.
- Ayim, M. (1980). Pre-College Philosophy: Defined and Defended. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 5(2), pp.15-22. doi:10.2307/1494310.
- Aykırı, K. (2019). Sosyal Bilgilerin Felsefe ile İlişkisi ve Felsefi Temelleri, (içinde) (Edt. S. İnan). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, 69-95, (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2012). Dört Katlı Düşünme Modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 29-36
- Badri, R. & Vahedi, Z. (2017). The Effectiveness of the Philosophy For Children Program on the Spiritual Intelligence of the Student. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 20(20), 1-7.
- Bailin, S. & Siegel, H. (2003). *Critical Thinking, The Blackwell Guide to: the Philosophy of Education*, Edited by Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith, and Paul Standish, Blackwell Publishing.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. Sage.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas: The Professor's Guide To Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. John Wiley & Sons.

- Bhurekeni, J. (2021). An Afrophilic P4C intervention: The case of Sebakwe primary schools in Zimbabwe, *Journal of Philosophy in Schools* 8(1).
- Biggeri, M. & Santi, M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395, DOI:10.1080/19452829.2012.694858.
- Bleazby, J. & Slade, C. (2019). Philosophy for children goes to university. G. Burgh & S.Thornton (Edt). In. *Philosophical inquiry with children: The development of an inquiring society in Australia* (215-232), Abingdon, Routledge.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. (1971). *Handbook On Formative and Summative Evaluation Of Student Learning*. McGraw-Hill.
- Bochenski, J. M. (1994). *Felsefe Düşünmenin Yolları*, (Çev. Kurtuluş Dinçer). 1. Baskı. Ark Yayınevi.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research For Education: An Introduction To Theories and Methods*. Boston, MA: Pearson.
- Boyras, C. (2019). *İlkokulda Çocuklarla Felsefe Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması*, (Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Börklüoğlu, E. (2024). *Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uygulamalarının Tartışmacı Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Britz, J. (1993). Problem Solving in Early Childhood. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. Advance online publication. ED355040*.
- Burgh, G. (2005). "From Socrates to Lipman: Making Philosophy Relevant", *Creative Engagements: Thinking with Children*, (Edt) Daniel Shepherd, Dr Robert Fisher (Series Editor), (First published), United Kingdom.
- Bush, Kirsten S.B (2017). "Philosophy for Teachers (p4t): A Study of the Philosophy for Children Hawai'i (p4cHI) Educational Framework Applied in Pre-Service Teacher Education", The Degree of Doctor of Philosophy, University of Hawai'i at Manoa.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö.& Köklü, N. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, (24. Baskı). Pegem Akademi.
- Cam, P. (2006). *20 Thinking Tools: Collaborative Inquiry For The Classroom*. Camberwell: ACER Press.
- Cam, P. (2019). Writing For Children And Teachers, *Philosophical Inquiry With Children: The Development of an Inquiring Society in Australia*, (Edited) G. Burgh and S. Thornton, (First published), by Routledge, New York.
- Canuto, A. T. (2018). Developing Children's Reasoning and Inquiry, Concept Analysis, and Meaning-Making Skills Through The Community Of Inquiry. *Childhood & philosophy*, 14 (30), pp. 427-452.
- Cassidy, C. & Christie, D. (2013). Philosophy With Children: Talking, Thinking, and Learning Together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083.
- Cassidy, C. & Heron, G. (2018). Breaking Into Secure: Introducing Philosophical Discussions To Young People in Secure Accommodation. *Journal of Social Work* 0(0) 1–20. <http://dx.doi.org/10.1177/1468017318815399>

- Cassidy, C. (2016). Promoting Human Rights Through Philosophy With Children. *International Journal of Children's Rights*, 24 (3). 499 – 521. (<https://doi.org/10.1163/15718182-02403001>)
- Cevizci, A. (2013). *Felsefeye Giriş*, 2. Baskı, Say Yayınları.
- Chamberlain, M.A. (1993). “*Philosophy for Children Program and The Development Of Critical Thinking Of Gifted Elementary Students*”, The Degree of Doctor of Philosophy, University of Kentucky.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz*. (Çev: A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Cleary, C.P. (2011). *The Role Of Philosophy For Children's Community Of Philosophical Inquiry in Critical Media Literacy*. Doctoral Dissertation, Montclair State University.
- Cloutier, A.B. (2021). “How Can Rationality Empower Children?”, *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*. 41(2), pp.32-46.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cooke, Patricia, A. (2015). “*The Impact of Engaging in Philosophy with Middle School Children on the Development of Critical Thinking*”, University of Rochester, New York, Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.
- Coşkun, Ç. & Gelbal S. (2024). Öğretmen ve Öğrenci Gözünden Sınıflarda Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Kazandırılması ve Belirlenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 259-281.
- Cox, G. (2014). *Nasıl Filozof Olunur?*. (Çev. Ahmet Ergün Akça), 1. Baskı, Aylak Kitap.
- Creswell, J.W. & Miller, D.L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39 (3), 124-130.
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nitel ve Nicel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev.). Edam.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (Çev. Edt. S. Beşir Demir & Mesut Bütün). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.,I. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 2nd Edition, Sage
- Creswell, J.W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev. Mustafa Sözbilir). (3.Baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J.W.& Creswell J.D. (2023). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (Sixth Edition.) SAGE.
- Creswell, J.W.& Gutterman, T.C. (2019). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (6th ed.), Pearson. NewYork.
- Ćurko, B. (2017). “Philosophical Education, An Overview of” M.A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Springer, Singapore DOI 10.1007/978-981-287-588-4
- Cyr, J. (2017). The Unique Utility Of Focus Groups For Mixed-Methods Research. *PS: Political Science&politics* 50 (4), 1038-1042.

- Çakmak, Z. & Kara, C. (2018). Sosyal Bilgiler ve Felsefe, (Edt.) R.Turan & T.Yıldırım. *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, İçinde. 61-89. Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, M. (2019). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 114-134.
- Çam-Aktaş, B. (2013). *Ortaöğretimde Uluslararası Bakalorya Programı ile Ulusal Programdaki Anadil Öğretimi Derslerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından Karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, B. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Çevik, D. (2023). Çocuklarla Felsefe ve Demokrasi: Olanaklar ve İlişkiler, *Kaygı*. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 22 (3), 173-205 DOI: 10.20981/kaygi.1324414
- Çilingir, L. (2007). Felsefe Nedir?, *Niçin Felsefe*, İçinde. ss. 9-32, (2. Baskı), (Der. Lokman Çilingir), Elis Yayınları.
- Çotuksöken, B. (2018). *Antropontoloji Ya Da İnsan –Varlıkbilgisi*, (1. Baskı). Notos Kitap.
- Çüçen, A. Kadir (2022). Prof. Dr. Kerime Üstünova Armağanı. İçinde. *Düşünmeden Düşünceye ve Düşüncede Dile Gelen Felsefe* (Edit. Hasene Aydın & İbrahim Karahancı), E-kitap.(s.37-42). Efeakademi Yayınları.
- Dal, H.B. (2024). *Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Göre İşlenen Türkçe Metinleriyle Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Daniel, M. F. & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy For Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x
- Daniel, M.F. & Fiema, G. (2017). Dialogical Critical Thinking in Children. *Knowledge Cultures*, 5(4), pp. 42-65.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio, L. Splitter, C. Slade, & T. de la Garza. (2005). Modeling the Developmental Process of Dialogical Critical Thinking in Students Ages 10 to 12. *Communication Education* 54 (4), 334–354. doi:10.1080/03634520500442194
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C., & de la Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education* 54 (4), pp. 334-354
- Daşdelen, K. (2021). *Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimine Yönelik Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davey, S. (2005). Creative, Critical and Caring Engagement – Philosophy through Inquiry, *Creative Engagements: Thinking with Children*, (Edt. Daniel Shepherd) pp.35-40. Inter-Disciplinary Press, Oxford, United Kingdom,
- Dellinger, A. & Leech, N., (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 309 - 332.
- Demir, H. & Baş, Ö. (2019). Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Eleştirel Düşünme Ölçütlerini Karşılama Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 983-1006.

- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (29. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Sorgulama Süreçlerinde Oluşturdıkları Soruların Düzeyi Ve Verdikleri Cevapların Niteliği. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 277-294.
- Demissie, F. (2017). The praxis of P4C in teacher education, *Philosophy for Children: Theories and praxis in teacher education*, (Edited) Babs Anderson, (First Published), Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Descartes, R. (2023). - *Aklını İyi Yönetmek ve Bilimlerde Hakikati Aramak İçin- Yöntem Üzerine Konuşmak*. Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi. (Çev. Murat Erşen). (VI. Basım). İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dewey, J. (2021a). *Felsefenin Yeniden İnşası*. (Çev. S. Aydın). Fol Kitap.
- Dewey, J. (2021b). *Deneyim ve Eğitim*. (Çev. S. Akıllı), 5. Basım, ODTÜ Yayıncılık.
- Dewey, J. (2022). *Nasıl düşünüyoruz?* (H. Kayıkçı çev.). Fol Kitap.
- Dikmelik, E. (2022). *Sorgulayan Çocuklar: Çocuklarla Felsefe El Kitabı*, İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Dilekli, Y. (2019). *Etkinliklerle düşünme öğretimi*. Pegem Akademi
- Diñer, K. (2012). *Kısaca Felsefe*, Pharmakon Yayınevi.
- Direk, N. (2019). *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. (7. Baskı). Pan Yayınları.
- Dirican, R. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Y., Kabapınar, Y., Zaman, S., & Duman, E. Z. (2023). Sosyal Bilimler Alan Becerileri: Kavram, Kapsam ve Geliştirme Öyküsü. *Millî Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 1055-1118. DOI: 10.37669/milliegitim.1309009
- Doğanay, A. & Yağcı, R. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0400, 6, (2), 1679-1702.
- Dombaycı, M. A. (2014). Philosophy For Children and Social Inquiry: An Example Of Education For Democratic Citizenship Through Political Philosophy. *Philosophy*, 3(2), 85- 101.
- Dombaycı, M.A., Bayraktar, O.& Doğru, S.G. (2020). *Felsefi Okuma ve Yazma*. Çizgi Kitabevi.
- Dumitru, D. (2012). Communities of inquiry. A method to teach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 238-242.
- Durkheim, E. (2018). *Felsefe Dersleri*, (Çev. D. Kartun & Âdem Beyaz), 1.Baskı, Pinhan Yayıncılık.
- Durualp, E. ve Doğan, İ. (2017). Vatandaşlık Algısı Ölçeği'nin Faktör Yapısının İncelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies* (62), 65-83.
- Echeverria, E. and Hannam, P. (2017). The Community Of Philosophical Inquiry (P4C): A Pedagogical Proposal For Advancing Democracy, The Routledge International

- Handbook of Philosophy for Children, (Edited by Maughn Rollins Gregory, Joanna Haynes and Karin Murris), First published, New York.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment, Theory into Practice, 32(3), Teaching for Higher Order Thinking, pp. 179-186.
- Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception, The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education, Edited by Martin Davies and Ronald Barnett, Palgrave Macmillan, New York.
- Ergut, G. (2019). *Felsefi Sorgulama İle Birleştirilmiş Matematik Etkinliklerinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerine Etkisi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Facione, P.A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, (The Delphi Report). *Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy of the American Philosophical Association*. ERIC ED 315 423.
- Ferreira, L. B. Moura (2004). *The Role of a Science Story, Activities, and Dialogue Modeled on Philosophy for Children in Teaching Basic Science Process Skills to Fifth Graders*, the degree of Doctor in Education, Montclair State University Upper Montclair, NJ.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fields, D. (2022). *What Do Young Children Think and Feel About Others Who Learn and Behave Differently to Themselves, and Can Those Thoughts and Feelings Be Changed?*, Doktora Tezi, The University of York (United Kingdom).
- Filippakos, Z. (2017). Giving Feedback: Preparing Students For Peer Review And Self-Evaluation. *The Reading Teacher*, 71(1), pp. 13-22.
- Fisher, R. (1994). Stories for thinking the Philosophy in Primary Schools (PIPS) Project, *Early child Development and Care*, 107, pp. 85-95.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Learn*, Stanley Thomes (Publishers), London.
- Fisher, R. (1996). Philosophy For Children fostering communities of philosophical enquiry and reflection in primary and secondary schools, A thesis submitted to Brunel University for the degree of Doctor of Philosophy (Published Work) in the School of Education.
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy, pp. 67-73. Published by Blackwell Publishers, Oxford USA.
- Fisher, R. (2007). Dialogic Teaching: Developing Thinking And Metacognition Through Philosophical Discussion, *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom*, Fourth edition. Bloomsbury Publishing.
- García-Moriyón, F, González-Lamas, J, Botella, J., González Vela, J., Miranda-Alonso, T., Palacios, A.& Robles-Loro, R.. (2020). Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students, *Education Science*, 10(119). doi:10.3390/educsci10040119.
- Garratt, D. & Piper, H. (2012). Citizenship education and philosophical enquiry: Putting thinking back into practice. *Education, Citizenship and Social Justice* 7(1) 71–84

- Gatley, J., Woodhouse, E. & Forstenzer, J. (2020) Youth Philosophy Conferences and The Development Of Adolescent Social Skills In Advance. *Precollege Philosophy and Public Practice*, 2. pp. 107-125. ISSN 2576-9901
- Gaut, B. & Gaut, M. (2021). *Çocuklar İçin Felsefe: Pratik Bir Rehber*, (Çev. Feray Orman). Karakarga Yayınları.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10. ed.). Pearson.
- Ghaedi, Y., Mahdian, M. & Fomani, F.K. (2015). Identifying Dimensions Of Creative Thinking In Preschool Children During İmplementation Of Philosophy For Children (P4C) Program: A Directed Content Analysis. *American Journal of Educational Research*, 3(5), 547-551.
- Gilmore, R. (2016). Kids Can Think Philosophical Challenges for the Classroom, Rowman & Littlefield Publishing Group, Lanham • Boulder • New York • London.
- Glesne, C. (2016). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction* (5. Edt.). Pearson.
- Goering, S. (2008). Finding and Fostering The Philosophical Impulse in Young People: A Tribute To The Work Of Gareth B. Matthews. *Metaphilosophy*, 39(1), 39-50.
- Golding, C. (2011). Educating Philosophically: The educational theory of Philosophy for Children, *Educational Philosophy and Theory*, 43(5). doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00741.x
- Gorard, S., Siddiqui, N. & See, B. H. (2015). Philosophy For Children Evaluation Report And Executive Summary, *Education Endowment Foundaditon*.
- Gökalp, N. (2018). Türkiye’de Felsefe Eğitimi’nin Yaygınlaştırılması, Türkiye’de Felsefe Sorunlar ve Çözümler, (1. Baskı.), ss. 81-99. Yayına Haz. Celal Türer, *Türk Felsefe Derneği Yayınları*: 3.
- Gönenç, S. & Açıkalın, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- Green, L. (2017). Philosophy For Children Developmental Psychology: A Historical Review, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, (Edited by Maughn Rollins Gregory, Joanna Haynes and Karin Murris), First published, New York.
- Gregory, M. (2007). A Framework for Facilitating Classroom Dialogue, *Teaching Philosophy*, 30(1), March, pp.59-84.
- Gregory, M. (2013b). Precollege Philosophy Education, *Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers*, (Edit. Sara Goering, Nicholas J. Shudak, and Thomas E. Wartenberg), First published, by Routledge Taylor&Francis Group.
- Gregory, M. (2017). Philosophy for children Where are we now?, History, Theory and Practice of Philosophy for Children International Perspectives, Routledge Research in Education, (Edited by Saeed Naji and Rosnani Hashim), First published, by Routledge, Newyork, pp.207-221.
- Gregory, M. R. (2013a). Wisdom And Other Aims For Precollege Philosophy Education, *Philosophy For, With, and Of Children*, (Edit. Monica B. Glina) first published, Cambridge Scholars Publishing.

- Gregory., M. (2012). A Philosophy of Education for Teaching Reasoning in Pre-College Classrooms, *Philosophy and Education: Introducing Philosophy to Young People*, Edited by Jana Mohr Lone and Roberta Israeloff, Cambridge Scholars Publishing.
- Gruioniu, O. (2013). The philosophy for children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 378-382.
- Guin, P.C. (1992). Thinking for Oneself, *Studies in Philosophy for Children Harry Stottlemeier's Discovery*, (Edited By A. M. Sharp And Ronald F. Reed), Philadelphia: Temple University Press.
- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güler, O., Şengül, A. A. (2023). Argumentation-Based Learning and P4C Approach: A Seventh-Grade Study on Socio Scientific Issues. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22 (3), 457-481. DOI: 10.20981/kaygi.1334782
- Güneş, F. (2016). Eğitimde Sorgulamanın Gücü, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), s.188-204, Doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000184583
- Gürdal, G. (2022). Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Hipotetik Düşünme Yönteminin İlkokul Bilem Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Güven, B. (2019). Çocuklarla Yapılan Felsefe Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson Education.
- Hashim, R. & Alias, H. (2020). Developing High-Order Thinking in Primary School Students through Qur'anic Stories and the Hikmah Pedagogy of Philosophical Inquiry, *IIUM Journal of Educational Studies*, 8(1), 89-111.
- Hashim, R., Wan Yusoff, W. M., Hussien, S., Khalid, M. & Kamalludeen, R. (2018). Aplikasi Pedagogi Hikmah bagi Pengajaran Bahasa Malaysia dan Bahasa Inggeris Abad ke-21 (The Application of the Hikmah (Wisdom) Pedagogy in the Teaching of Malay and English Language in the 21st Century). *Jurnal Pendidikan Malaysia* 43(2), 37-47.
- Hawken, J. (2024). The Development Of Caring Openmindedness Is At The Heart Of True Critical Thinking In Philosophy For Children. *INQUIRY: Critical Thinking Across the Disciplines* DOI: 10.5840/inquiryct2024129
- Haynes, J. (2008). Making Room For Children To Participate, *Children as Philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*, Second Edition, Taylor & Francis e-Library.
- Haynes, J. (2008b). Thinking, Democracy and Citizenship, *Children as Philosophers: Learning Through Enquiry And Dialogue in the Primary Classroom*, Second Edition, Taylor & Francis e-Library.

- Haynes, J. (2015a). Philosophy's children, *Philosophy and Education: An Introduction To Key Questions And Themes*, (Edt.) Joanna Haynes, Ken Gale and Melanie Parker, First published, Routledge.
- Haynes, J. (2015b). Critical Thinking, Dialogue and Communities Of Enquiry, *Philosophy and Education: An introduction to key questions and themes*, (Edt.)Joanna Haynes, Ken Gale and Melanie Parker, First published, Routledge.
- Haynes, J. (2017). "Being and Becoming A Philosophical Teacher", *Philosophy for Children: Theories and Praxis in Teacher Education*, Edited by Babs Anderson, First Published, New York: Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Heidegger, M. (2019). *Düşünmek Ne Demektir?*, (Çev. İlhan Turan), (2. Baskı), Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Hesse-Biber, S.N. (2010). *Mixed Methods Research: Merging Theory With Practice*, The Guilford Press.
- Hinton, L. & Davey- Chesters, S. (2013). A Whole School Approach to Philosophy in School Outcomes and Observation, *Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers*, (Edit. Sara Goering, Nicholas J. Shudak, and Thomas E. Wartenberg), First published, by Routledge Taylor&Francis Group, New York <https://sozluk.gov.tr/dusunmek> Erişim tarihi 2.10.2024.
- İşıklar, S. (2019). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi.
- İçen, M. (2020). A Study of Reliability and Validity for Citizenship Knowledge and Skill Scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*.7(4), 715-734
- İyi, S. (2018). "Felsefe ve Düşünmek". A. Tunçel, Z. Kutlusoy ve G. Önkall (Yay. Haz.) içinde, *Felsefeye Giriş Yolları - Betül Çotuksöken'e Armağan* (ss.243- 248). Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Jaspers, K. (1997). *Felsefe Nedir?* (Çev.) İsmet Zeki Eyüboğlu, (3. Baskı), Say Yayınları.
- Jones, T. (2015). *Community in the Classroom: An Approach to Curriculum and Instruction as a Means for the Development of Student Cognitive, Social and Emotional Engagement in a High School Classroom*, Doktora Tezi, University of Hawai'i at Manoa.
- Kaiser, H. F. (1974). An Index Of Factorial Simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kant, I. (2013). Eğitim Üzerine. (Çev.) Ahmet Aydoğan, 3. Baskı, Say Yayınları.
- Karagöz, S. (2022). *Çocuklarla felsefe eğitiminin 60-72 aylık çocukların akıl yürütme örüntüleri ve kanıt kullanımları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (35. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Kartal, A., (2020). An overview of social studies in primary education: a meta synthesis study, *Education and science*, 45 (203), 123- 151.
- Kaya, N. B. (2020). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayış A. (2009). Güvenirlilik analizi, *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (s.403-419), Ş. Kalaycı (Ed.), 4.Baskı. Asil Yayın.
- Kazdal, İ.G. (2023). *Paydaş görüşlerine göre ilkokul dördüncü sınıf çocuklar için felsefe dersi öğretim programının özellikleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kelleci, D. (2023). *İlkokul Öğrencilerinin Felsefi Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kennedy, D. (2013). Developing Philosophical Facilitation A Toolbox of Philosophical “Moves”, *Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers*, (Edit. Sara Goering, Nicholas J. Shudak, and Thomas E. Wartenberg), First published, by Routledge Taylor&Francis Group.
- Kennedy, N. & Kennedy, D. (2012). Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design, *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*, (Edited by Nancy Vansielegheem and David Kennedy), 45(2) of The Journal of Philosophy of Education, Wiley-Blackwell Publishing.
- Kerslake, L. (2018). End-in-Itself of Means to an End? Exploring the tensions between philosophizing and schooling. In Duthie, E., Moriyon, F. G., & Loro, R. (Eds.) *Parecidos de Familia*. Madrid: Anaya, pp. 250-263.
- Kılıç S. (2016). Cronbach’s alpha reliability coefficient, *Journal of Mood Disorders*, 6 (1), 47-49.
- Kiraz, O. (2023). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research: qualitative research methods*. SAGE.
- Kitami, Y. (2019). *The Influence of Philosophy for Children on Japanese Secondary School Students’ Socioemotional Learning*, University of Hawai’i at Manoa The Degree of Doctor of Philosophy in Educational Psychology
- Kitzinger, J. (1995). *Qualitative Research: Introducing focus groups*. BMJ 311:299-302.
- Kizel, A. (2016). Philosophy with Children as an educational platform for selfdetermined learning, *Cogent Education*, 3(1), 1244026, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1244026
- Kohan, W. O. (2014). *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*. Palgrave Macmillan, First Published, NewYork.
- Kohan, W.O. (2013). Does Philosophy Fit in Caxias? A Latin American Project, *Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers*, In. (Edit. Sara Goering, Nicholas J. Shudak, and Thomas E. Wartenberg), (First published), Routledge Taylor&Francis Group.

- Korla-Öztürk, A. (2022). “Çocuklar İçin Felsefe Programının 10. Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi”, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Düzce Üniversitesi. Lisanüstü Eğitim Enstitüsü.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2015). Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research (5th Edt.), SAGE.
- Kuçuradi, İ. (2022). *İnsan Hakları: Kavramları ve Sorunları*, (5. Baskı,) Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lam, C.M. (2013). *Childhood, Philosophy and Open Society, Implications for Education in Confucian Heritage Cultures*, The Hong Kong Institute of Education Tai Po, New Territories Hong Kong, China, Springer Singapore Heidelberg New York Dordrecht London.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60.
- Leng, L. (2015). *The Role of Philosophical Inquiry in Helping High School Students Engage in Learning and Seek Meaning in Lives*, (Unpublished Doctoral Dissertation), University
- Leng, L. (2020). The Role of Philosophical Inquiry in Helping Students Engage in Learning. *Front. Psychol.* 11(449). doi: 10.3389/fpsyg.2020.00449
- Leong, Y.W & Tan, C. (2008). The use of audio-visual media in the teaching of philosophy in secondary schools, *International Journal of Pedagogies and Learning*, 4(5), pp. 36-47.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133–139. doi:10.1071/he09133
- Lin, C.C. (2013). Dialogic Pedagogy And Its Discontent, *Philosophy For, With, and Of Children*, In. (Edit. Monica B. Glina) first published, Cambridge Scholars Publishing.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. (1979). “Some Educational Presuppositions of P4C”, Thinking, *The Journal of Philosophy for Children*, Volume 1, Number 2, pp.47-50.
- Lipman, M. & Sharp, A.M. (1975). Teaching Children Philosophical Thinking: An Introduction to the Teacher's Manual for Harry Stottlemeier's Discovery.". Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*. 7(1), 17-39.
- Lipman, M. (1978). Can Philosophy For Children Be The Basis Of Educational Redesign?. *The Social Studies*, 69(6), 253-257, DOI: 10.1080/00377996.1978.9959416
- Lipman, M. (1985). Philosophical Practice and Educational Reform, *Journal of Thought*, 20(4), pp. 20-36.
- Lipman, M. (1987). Ethical Reasoning and the Craft of Moral Practice, *Journal of Moral Education*. 16(2), pp. 139-147

- Lipman, M. (1988a). Critical thinking: what can it be? *Educational Leadership*, 38-43
- Lipman, M. (1988b). *Philosophy Goes to School, Philadelphia*. Temple University Press.
- Lipman, M. (1992). On Writing a Philosophical Novel, *Studies in Philosophy for Children Harry Stottlemeier's Discovery*, In. (Edited By A. M. Sharp And Ronald F. Reed), Philadelphia: Temple University Press
- Lipman, M. (1997). Special Report to the APA Committee on Pre-College Instruction in Philosophy, *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 70 (5), pp. 105-109
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71(5), 277-280. doi:10.1080/00098659809602723.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. (Second Edit). Cambridge University Press. United Kingdom.
- Lipman, M. (2014). The educational role of philosophy (with a new commentary by Philip Cam). *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 4-14. DOI: <http://doi.org/10.21913/jps.v1i1.988>
- Lipman, M., Sharp, A. M.& Oscanyan, F. S. (1977). *Philosophy in the Classroom*, The Institute For The Advancement of Philosophy for Children Montclair State College, Upper Montclair.
- Lipman, M., Sharp, A. M.& Oscanyan, F. S. (1980). "Philosophy in the Classroom", The Institute For The Advancement of Philosophy for Children Montclair State College, Upper Montclair.
- Locke, J. (2021). *Anlama Yetisinin Yönetimi Üzerine*. (Çev. H. Bravo). Fol Kitap.
- Lomaca, C.& Chiodo, J.A. (2019). Learning values and critical thinking: a p4c approach for young children. *Revista de Filosofie Aplicată*, 2(2),22-38.
- Lone, J. M. (2012). Teaching Pre-College Philosophy: The Cultivation of Philosophical Sensitivity, *Philosophy and Education: Introducing Philosophy to Young People*, In, (Edited) Jana Mohr Lone and Roberta Israeloff, Cambridge Scholars Publishing
- Lone, J. M. (2013). The philosopher as teacher Philosophical Sensitivity, *Metaphilosophy*, 44(1-2).
- Lone, J. M. & Burroughs, M.D. (2016). *Philosophy in education: Questioning & dialogue in K-12 classrooms*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lutkehaus, N. (2009). Margaret Mead: Public Anthropologist, *Anthropology Now*, 1(1), pp. 29-35, (Taylor & Francis).
- Lyle, S. (2008). Dialogical Teaching: Debating Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22, 222-240. <http://dx.doi.org/10.1080/09500780802152499>
- Makaiau, A. S. & Tanaka, N. (2018). Philosophy for children: A deliberative pedagogy for teaching social studies in Japan and the USA. *The Journal of International Social Studies*. 8(2) 29-54.
- Makaiau, A. S. (2017). A citizen's education: The Philosophy for Children Hawai'i approach to deliberative pedagogy, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, (Edited by Maughn Rollins Gregory, Joanna Haynes and Karin Murris), First published, New York.

- Marashi, S.M. (2008). Teaching Philosophy to Children: A New Experience in Iran, *Analytic Teaching*, 27 (1), 12-15.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2), Art. 20. doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089.
- McCall, C. C. & Weijers E. (2017). A philosophical analysis of philosophy in Philosophy with Children, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, (Edited by Maughn Rollins Gregory, Joanna Haynes and Karin Murris), First published, New York.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama. Felsefi Sorgulama Topluluğu'nun Kökenleri ve Gelişimi*. (Çev. Ed. K. Gülenç ve N. Petek). Nobel Akademik Yayıncılık.
- McKernan, J. (1996). Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner. (2. Baskı). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group
- McPeck, J.E. (1990). What Kind Of Knowledge Will Transfer?, Teaching Critical Thinking Dialogue and Dialectic, Routledge New York London
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*, Ankara.
- MEB (2024). <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-bilimler-alan-becerileri>. erişim tarihi 13.11.2024.
- Mengüşoğlu, T. (2013). *Felsefeye Giriş*, Yay. Haz. Uluğ Nutku. Doğu Batı Yayınları.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Michalik, K. (2019). Teacher and learner perspectives on philosophical discussion - uncertainty as a challenge and opportunity, *Childhood & Philosophy*, 15, pp. 01-20.
- Michalik, K. (2023). Philosophising with children – learning to live with uncertainty as a condition of human life and a challenge for teaching and learning, *Teachers and Teaching*, 29:7-8, 680-694, DOI: 10.1080/13540602.2023.2172394
- Michaud, O. (2020). What Kind of Citizen is Philosophy for Children Educating? What Kind of Citizen Should it be Educating?, *Philosophical Inquiry in Education*, 27(1), pp. 31–45.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2011). “*Meb 21. Yüzyıl Öğrenci Profili*”, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara, s.304
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Düşünme Eğitimi Dersi (7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- Moodley, D.E. (2021). Towards Education For 21st Century Democratic Citizenry — Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement (P.E.A.C.E.) Curriculum: An Intentional Critique. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 41(2).
- Morgan, DL (1996). Focus Groups. *Annu. Rev. Sociol.*, 22 (1), 129-152.

- Murris, K.S. (2008). Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium, *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4).
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası: Eleştirel Düşünme Rehberi*, Çev. Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK, Anı Yayıncılık.
- Nuyan, E. & Yenisoy Şahin, E. (2023). Çocuklar için Felsefe: özerk düşünme, demokrasi ve demokratik yurttaşlık. *Felsefi Düşün-Academic Journal of Philosophy*, (20), 65-84.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Qualitative Report*, 11, 474-498.
- Onwuegbuzie, A.J. ve Johnson, R.B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the schools*, 13 (1), 48-63.
- Özcan, S. (2022). *Felsefe Temelli (P4c) Soru Sorma Öğretiminin Özel Yetenekli ve Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anlama Becerileri ile Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, M. (2024). *Çocuklar için Felsefe (P4C) Yöntemiyle Gerçekleştirilen Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerisine ve Yazma Tutumuna Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe Sınıfı, İlkokul Öğretim Programlarıyla Bütünleştirilmiş Çocuklarla Felsefe Uygulamaları*, Nobel Akademik.
- Özensoy, A. U., (2020a). *Eleştirel Düşünme*, Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi, İçinde: Aksoy, B., Akbaba, B. ve Kılcan, B. (Ed.), Pegem Akademi, Ankara.
- Özensoy, A. U., (2020b). *Hayata sorgulayıcı bir pencereden bakmak: Eleştirel düşünme*, Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar II, İçinde: Ersoy, A. F. ve Karaduman, H. (ed). Anı Yayıncılık.
- Özensoy, A.Ü. (2012). Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 13-25.
- Özkılıç, G.E. (2023). *Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Eğitiminin Bilişsel Farkındalığa ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi: Karma Yöntem Araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmen, H. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı), Pegem Akademi.
- Pacillo, M. (2010). "Community of inquiry and the intersection of epistemology and pedagogy: A grounded theory analysis", Doktora Tezi, Montclair State University, NJ.
- Pala, F. (2022). The Effect of Philosophy Education for Children (P4C) on Students' Conceptual Achievement and Critical Thinking Skills: A Mixed Method Research, *The Asian Institute of Research Education Quarterly Reviews* 5(3), 27-41. DOI: 10.31014/aior.1993.05.03.522.

- Parker, W. C. (2010). Social studies education eC21. (İçinde) W. C. Parker (Ed.), *Social Studies Today Research And Practice* (ss. 3-16). New York, NY: Routledge
- Patrick, J. J. (1986). Critical thinking in the social studies. *Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*. ERIC Digest 30.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çev. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir), (2.Baskı). Pegem Akademi.
- Paul, R. & Elder, L. (2020). *Kritik Düşünce*, 3. Basımdan Çeviri, Çev. Edt. Prof. Dr. A. Esra Arslan, Doç. Dr. Gamze Sart, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pritchard, A. (2015). *Öğrenme Yolları, Sınıfta Öğrenme Teorileri ve Öğrenme Stilleri*, (Çev. Edt. Mustafa Çevikbaş & Seher Çevikbaş), (3. Basımdan Çeviri). Nobel Akademik.
- Pritchard, M. (1993). Reasonable Children, *Center for the Study of Ethics in Society Papers.*, 6 (3 & 4), Western Michigan University.
- Pritchard, M. (2006). Philosophy for children. In E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Erişim Tarihi 23.09.2022. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2006/entries/children/>
- Rahdar, A., Pourghaz, A. & Marziyeh, A. (2018). The Impact Of Teaching Philosophy For Children On Critical Openness And Reflective Skepticism In Developing Critical Thinking And Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 11(3), 539-556. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11337a>
- Ramezani Fini, M., Begheri NoaParast, K., & Sajadieh, N. (2021). Essential Foundations, Goals and Themes of Social Studies Curriculum in Primary School based on Critical Theory of Horkheimer and Philosophy for Children(P4C) Program. *Foundations of Education*, 11(1), 135-157. doi: 10.22067/fedu.2021.31297.0
- research. *Journal of mixed methods research*, 1 (4), 309-332.
- Reznitskaya, A. (2012). "Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions", *The Reading Teacher*, 65(7) pp. 446–456 Doi:10.1002/Trtr.01066 International Reading Association
- Reznitskaya, A.& Glina, M. (2012). "Comparing Student Experiences with Story Discussions in Dialogic Versus Traditional Settings", *The Journal of Educational Research*, 106:49–63, Taylor & Francis Group, DOI:10.1080/00220671.2012.658458.
- Rogers, J. (2013). "Teaching Ethics Responsibly: Bringing Global Awareness To The Classroom", *Philosophy For, With, and Of Children*, (Edit. Monica B. Glina) first published, Cambridge Scholars Publishing.
- Ross, G.M. (1988). Philosophy in Schools, *Journal of Philosophy of Education*, 22(2), 207-219.
- Saldana, J. (2019). *Nitel Araştırmacılar için Kodlama El Kitabı*, (3. Baskıdan çeviri), çev. edt. (A.T..Akcan & S.N. Şad). Pegem Akademi.
- Säre, E., Luik, P. & Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the Philosophy for Children Programme. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273.
- Säre, E., Tulviste, T.& Luik, P. (2019). The function of questions in developing preschool children's verbal reasoning skills during philosophical group discussions. *Early Child Development and Care*, 189(4), pp. 555-568.

- Schiller, N. (2008). Finding a Socratic method for information literacy instruction. *College&UndergraduateLibraries*,15(12).<https://doi.org/10.1080/10691310802176798>
- Scipione, L. (2020). Philosophy (and argumentation) for children: some reflection for primary school. *Childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 16, pp. 01 – 25.
- Sezer, Ş. (2023). *Birleştirilmiş Sınıflarda Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları: Bir Durum Çalışması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Amasya Üniversitesi.
- Shapiro, D. A. (2013). “Engaing Students of Any Age- in Philosophical Ingury How Doing Philosophy for Children Changed the Way I Teach Philosophy to College Students”, *Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers*, (Edit. Sara Goering, Nicholas J. Shudak, and Thomas E. Wartenberg), First published, by Routledge Taylor&Francis Group, New York
- Sharp, A.M. (1992). A Letter to a Novice Teacher: Teaching Harry Stottlemeier's Discovery, *Studies in Philosophy for Children Harry Stottlemeier's Discovery*, In, (Edited By A. M. Sharp And Ronald F. Reed), Philadelphia: Temple University Press
- Sharp, A.M. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values, *Early Child Development and Care*, 107:1, 45-55, DOI:10.1080/0300443951070106.
- Sharp, A.M. (2017). “Philosophy in the school curriculum”, *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*, (Edited: Saeed Naji and Rosnani Hashim), Routledge, Taylor & Francis Group.
- Siddiqui, N., Gorard, S. & See, B.H. (2019). “Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment?”, *Educational Review*, Vol. 71, no. 2, 146–165. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1400948>.
- Şimenc, M. (2009). Citizenship education, philosophy for children, and the issue of participation. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 5, 10-26.
- Sormaz Ögüt, F. (2019). *Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sönmez, V. (2020). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, 19. Baskı, Anı Yayıncılık.
- Splitter, L. (2011). Identity, Citizenship and Moral Education, *Educational Philosophy and Theory*,43 (5), pp.484-505. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00626.x
- Stoyanova –Kennedy, N. & Kennedy, D. (2013). “Philosophical Dialogue Across The School Curriculum: The Case Of Mathematics”, *Philosophy For, With, and Of Children*, (Edit. Monica B. Glina) first published, Cambridge Scholars Publishing.
- Su, M. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Eğitiminin Dini Düşünce Gelişimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma*, (Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, E. (2016). *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Akademik Başarılarına Üstbilis ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, Z. B., Ünlü, İ. & Kaşkaya, A. (2023). The effect of p4c aplication in the philosophy for children education program on the metacognitive awareness of

- secondary school 5th grade students, *International Journal Of Education, Technolgy and Science*, 3(3), 406- 426.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P., & Benefield, P. (2005). Thinking skills in the early years: a literature review. *National Foundation for Educational Research*
- Tarman, B., Acun, İ. & Yüksel, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Tezlerin Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), ss.725-746.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 671–701). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdelen, V. (2012). Düşünme Eğitimi ve İyi Hayat Kavramı, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, ss. 20-28.
- Taşkın, A. (2018). Türkiye’de Felsefenin Sorunu, Türkiye’nin Felsefi Sorunu, Türkiye’de Felsefe Sorunlar ve Çözümler, İçinde, ss.109-138. (Yayına Haz.) Celal Türer, (1. Baskı). Türk Felsefe Derneği Yayınları: 3.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*, Sage Publications.
- Tepe, H. (2015). UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe, *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, (Yay. Haz.) Betül Çotuksöken, Harun Tepe, (2.Baskı), Türkiye Felsefe Kurumu.
- Thornton, S, Burgh, G., Graham, M & (2024). Place, empire, environmental education, and the Community of Inquiry. *Journal of Philosophy in Schools 11(1)*, ss.83-103. <https://philarchive.org/archive/THOPEE-2> erişim tarihi 02.10.2024.
- Tonga, D. (2017). Sosyal Bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir değerlendirme. *Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12), 187-201. <https://doi.org/10.16989/TIDSAD.1301>
- Topdemir, H.G. (2016). *Felsefe*. 3. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning, *Educational Psychology*, 25 (6), pp. 631–645. doi: [10.1080/01443410500345172](https://doi.org/10.1080/01443410500345172)
- Trickey, S. & Topping, K (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271- 288.
- Trickey, S. & Topping, K. (2013). Assessing to Outcomes of Philosophy Thinking With Children, *Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers*, (Edit. Sara Goering, Nicholas J. Shudak, and Thomas E. Wartenberg), First published, Routledge Taylor&Francis Group, New York
- Trickey, S., Topping, K. & Cleghorn, P. (2019). *A Teacher’s Guide to Philosophy for Children*, First Published, Routledge Taylor & Francis Group, New York

- Tuncel, G. (2023). Integrating philosophy with children into the social studies courses. *Journal of Social Sciences and Education*, 6(2), 156-180.
- Turgeon, W. (2013). Teachers Bringing Philosophy into the Classroom, *Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers*, (Edit. Sara Goering, Nicholas J. Shudak, and Thomas E. Wartenberg), First published, by Routledge Taylor&Francis Group, New York
- Turhan, A. (2021). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 3. Sınıf Uygulaması: Bir Eylem Araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türksoy, N. (2020). *Çocuklar İçin 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.
- Umay, A. & Kaf, Y. (2005). Matematikte kusurlu akıl yürütme üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 188-195.
- UNESCO (2007). *Philosophy: A School of Freedom*, Unesco Publishing.
- Uygur, N. (2010). *Felsefenin Çağrısı*, (5. Baskı), YKY.
- Ünal, A. (2023). *Matthew Lipman'da Çocukların Düşünsel Gelişiminde Felsefenin Kritik Rolü*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Ünal, Ü. & Güneş, G. (2024). The effect of Philosophy for Children (P4C) activities on the development of moral perception and social rules of preschool children. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5 (2), 238-255.
- Välitalo, R., Juuso, H. ve Sutinen, A. (2015). Philosophy for Children as an educational practice. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 79-92. doi:10.1007/s11217-015- 9471-6
- Vansielegheem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking, *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 19-35.
- Vansielegheem, N. & Kennedy, D. (2012). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?, *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*, (Edited by Nancy Vansielegheem and David Kennedy), 45(2) of The Journal of Philosophy of Education, Wiley-Blackwell Publishing, USA.
- Ventista, O. M. (2021). "Philosophy for Children: The Debate About Pedagogy", How to Evaluate the Effectiveness of a School-Based Intervention: Assessing the Impact of a Philosophy for Children Programme on Students' Skills, Emerald Publishing Limited, Leeds, pp. 17-34. <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-002-020211003>
- Ventista, Q. M. (2019). *An Evaluation of the 'Philosophy for Children' Programme: the Impact on Cognitive and Non-Cognitive Skills*, Doktora tezi, University of Durham (United Kingdom)
- Walker, C.M., Wartenberg, T.E. & Winner, E. (2013). Examining the Effects of Philosophy Classes on the Early Development of Argumentation Skills, *Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers*, In., (Edit. Sara Goering, Nicholas J. Shudak, and Thomas E. Wartenberg), First published, by Routledge Taylor&Francis Group, New York

- Warburton, N. (2000). *Felsefeye Giriş*, (Çev. Ahmet Cevizci), 1. Baskı, Paradigma Yayınları.
- Wartenberg, T.E. (2013). Elementary School Philosophy, *Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers*, (Edit. Sara Goering, Nicholas J. Shudak, and Thomas E. Wartenberg), First published, by Routledge Taylor&Francis Group, New York
- Wegerif, R. Littleton, K. Dawes, L. Mercer, N. & Rowe, D. (2004). Widening access to educational opportunities through teaching children how to reason together. *Westminster Studies in Education*, 27, 143–156.
- Wiley, Karen B. & Race, J. (1977) The Status of Pre-College Science, Mathematics and Social Science Education: 1955-1975. 3: Social science education. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Worley, E. & Worley, P. (2019). Teaching Critical Thinking and Metacognitive Skills Through Philosophical Enquiry. a Practitioner's Report on Experiments in the Classroom, *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 15, dez, pp. 01 – 34.
- Worley, P. (2015). *40 Lessons To Get Children Thinking: Philosophical thought adventures across the curriculum*, Bloomsbury Publishing.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915. DOI: 10.26466/Opus.66272
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11.basım). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2024). *Okul Öncesi Eğitimde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. (6th edt). SAGE
- Zulkifli, H. & Hashim, R. (2020). Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), pp.29-45, <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.3>

EKLER

EK-1: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.11.2021-119662



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Sayı :E-88012460-050.01.04-119662
Konu :2021/10 Sayılı Eğitim Bilimleri Etik
Kurul Kararı (Zehra Betül ŞİŞMAN)

01.11.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanlığının 27.10.2021 tarihli ve 10 sayılı oturumunda alınan 10/12 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanı

Ek:KARAR-02 (1 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Zehra Betül ŞİŞMAN

Bilgi:
Doç.Dr. İhsan ÜNLÜ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSR3U7U3E3

https://ebys.ebyu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?eD=BSR3U7U3E3&eS=119662

Adres:Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Yalnızbağ yerleşkesi Erzincan Sivas
karayolu 12. km 24002 Erzincan
Telefon:444 8 024 – (0446) 226 66 66 Faks:(0446) 226 66 65
e-Posta:rektorluk@erzincan.edu.tr Web:https://ebyu.edu.tr/tr/
Kep Adresi:erzincanunv@hs02.kep.tr

Belge Takip Adresi :
Bilgi için: Fatma SEVİNÇ
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu





T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Etik Kurul Toplantı Tarihi	27/10/2021
Protokol No	10/12
Araştırma Başlığı	Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünmeyi ve Sorgulamayı Öğretmek:Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi
Araştırma Türü	Karma Yöntem Araştırma
Araştırmacılar	Zehra Betül ŞİŞMAN (Tez Öğrencisi) Doç.Dr. İhsan ÜNLÜ (Tez Danışmanı)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-2: Milli Eğitim İzni



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-40925142
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Zehra Betül ŞİŞMAN)

10.01.2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü'nün 21/12/2021 tarih ve 132281 sayılı yazılarında; Üniversitenin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Zehra Betül ŞİŞMAN'ın yürütmekte olduğu "Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünmeyi ve Sorgulamayı Öğretmek: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi" konulu tez çalışmasının ilimizde bulunan resmi ortaokullarda uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 05/01/2022 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Vahap ARIKAN
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Erhan PELİTOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7a0e-0bd7-3529-af94-76fe kodu ile teyit edilebilir.

EBYU Tarih ve Sayısı: 12.01.2022-138341



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-41044778
Konu : Uygulama İzni (Zehra Betül ŞİŞMAN)

11.01.2022

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Müdürlüğü)

Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Zehra Betül ŞİŞMAN'ın yürütmekte olduğu "Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünmeyi ve Sorgulamayı Öğretmek: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi" konulu tez çalışması ile ilgili onay ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek: Onay (1 adet)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Uyvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4c43-7419-3a82-a0ea-486d kodu ile teyit edilebilir.

Cantikarlar ile tuzak

EK-3: Eleştirel Düşünme Testi İzni ve Örnek Soruları



CORNELL ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ Akademik Kullanım İzni

Tarih: 13/12/2021

Bu belge, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin Türkiye'deki tüm yasal kullanım haklarına sahip Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti. (Palindrom Eğitim ve Araştırma) tarafından, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ...TC kimlik numaralı doktora öğrencisi Zehra Betül Şişman'ın 'Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünmeyi ve Sorgulamayı Öğretmek: Çocuklar için Felsefe Eğitimi' isimli akademik çalışmasında Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Win, ilgili mesafeli satış sözleşmesini imzaladıktan sonra, tamamının ya da bir kısmının uygulaması ve sonuçlarının kullanılmasına dayalı olarak bahsi geçen çalışmasında beyan edilmek ya da ilgili kurumlara sunulmak üzere hazırlanmıştır.

Bu izin belgesi Zehra Betül Şişman'ın ön ve son test olarak uygulanmak üzere toplamda 250 adet (yazıyla yüz) Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in 2 (yazıyla iki) kez uygulanmasına ve Palindrom Eğitim ve Araştırma tarafından sunulan veri dosyasının araştırma analizlerinde kullanılmasına izin VERİR.

Bu izin belgesi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin; ticari amaçla kullanılmasına, soru ve/veya cevapların tamamının ya da bir kısmının yazılı olarak yayınlanmasına, 3. şahıslarla paylaşılmasına, geliştirilmesi, üretilmesi, dağıtılması, tanıtılması ve reklam edilmesine; tarz,

format ve şekil ile içeriğine ilişkin alıntılara **İZİN VERMEZ.**



Palindrom Bilim Kültür Eğitim
Araştırma Uygulama Danışmanlık ve
Ticaret Ltd. Şti.

Not: Palindrom Eğitim ve Araştırma akademik çalışmaları ve eğitim araştırmalarını desteklemek amacıyla, bu çalışma için, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin ücretlendirmesinde özel indirimler uygulamıştır. Verilen iznin kapsamı dışında hareket edilmesi halinde hukuki ve cezai müeyyide uygulanması bakımından gerekli yasal hakların kullanılacağı ihtar olunur

CORNELL

ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ

DÜZEY



Bu testin her hakkı saklıdır. Hangi amaçla olursa olsun, testlerin tamamının veya bir kısmının **PALİNDROM** Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti.'nin yazılı izni olmadan kopya edilmesi, fotoğrafının çekilmesi, herhangi bir yolla çoğaltılması, yayımlanması ya da kullanılması yasaktır. Bu yasağa uymayanlar gerekli cezai sorumluluğu ve testlerin hazırlanmasındaki mali külfeti peşinen kabullenmiş sayılır.

Hatırlatma:

İlk raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız, cevap kağıdınızda **A** seçeneğini işaretleyiniz.

İkinci raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız, **B** seçeneğini işaretleyiniz.

Her ikisinin de **eşit derecede** inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız, **C** seçeneğini işaretleyiniz.

30. A) Tamirci, taş binaların etrafında hızlı bir tur atmış ve en yakın kulübeden bir ses geldiğini duymuştur. “Bu kulübede mutlaka biri olmalı.” diye rapor veriyor.
B) En yakın kulübede birkaç dakikalığına bulunmuş olan sağlık memuru “Bu kulübede hiç kimse yok.” diyor.
C) A ve B eşit derecede inandırıcıdır.
31. A) En yakın kulübe incelendikten sonra, sağlık memuru “Bu kulübeyi, ilk keşif grubu inşa etmiştir.” diyor.
B) Aynı zamanda, antropolog da (farklı ırklardan ve kabilelerden insanların yaşamını inceleyen bilim insanı) en yakın taş kulübeyi incelemiştir. Antropolog “Bu kulübeyi, muhtemelen ilk grup inşa etmemiştir.” diyor.
C) A ve B eşit derecede inandırıcıdır.
- Grubunuzu, dumanın nereden geldiğini görebilmek için en büyük taş kulübenin arkasında bulunan tepeye götürüyorsunuz. Uzakta, dumanlı bir ateşin etrafında toplanmış, yaklaşık 40 tane hareket eden varlık görüyorsunuz.
- Kaptanınız, kaybolan kaşiflerden herhangi birini gören ilk kişiye büyük bir ödül vereceğini söylüyor. Eğer oradalarsa her biriniz, onları ilk gören olma onuruna sahip olmak istiyorsunuz. Ancak aynı zamanda dikkatli davranıyorsunuz, çünkü ateş etrafındaki bu varlıklar tehlikeli olabilir. Gruptakilerin birkaçında arazi dürbünü var. Güneş halen parıldıyor. Arazi dürbünüyle, yanmakta olan ağaç kütükleri bile sayılabiliyor.
32. A) Tamirci, kendi arazi dürbününden bakarak “Onlar bronz tenli, vücutlarının bazı bölgeleri kürklü yaratıklardır.” diyor.
B) Antropolog, kendi arazi dürbününden bakarak “Onların vücutlarının bazı bölgeleri kürklü değil. Onlar hayvanların postlarını giyiyorlar.” diyor.
C) A ve B eşit derecede inandırıcıdır.
33. A) Tamirci “Sanırım onlardan 40 tane var.” diyor.
B) Antropolog “Hayır, sanırım sadece 37 tane var.” diyor.
C) A ve B eşit derecede inandırıcıdır.
34. A) Antropolog heyecanlanarak “Orada, solda tek başına olan Kaptan Selma!” diyor.
B) Ardından tamirci “Su, sağda ayakta duran kişi Çavuş Osman!” diye rapor veriyor.
C) A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

Diğer Sayfaya Geçiniz.

EK-4: Vatandaşlık Algısı Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda sizlerin vatandaşlık düşüncelerinize yönelik algılarınızı ölçmek amacıyla hazırlanmış ifadeler yer almaktadır. Burada yer alan ifadelerden yalnızca bir tanesini işaretlemeniz gerekmektedir. İfadelerin yanlış veya doğru cevabı yoktur, samimi ve doğru şekilde işaretlemenizden memnuniyet duyacağım. Kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır. Yapmış olduğum araştırma için bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Teşekkür ederim.

Zehra Betül

Şişman

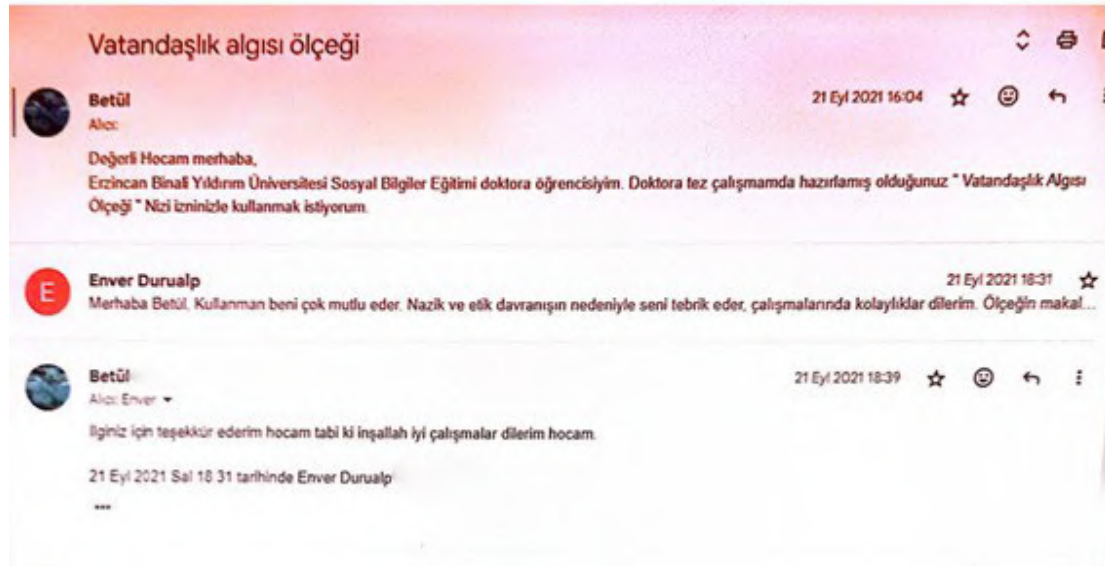
Ad Soyad:

Sınıf:

Cinsiyet:

İfadeler	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. İnsanın doğuştan gelen farklılıklarına saygı duyulur.				
2. İyi vatandaş, vergisini zamanında öder.				
3. Farklı görüş, düşünce ve inanç toplumsal yaşamı zenginleştirir.				
4. İnsan olmak; kadın, erkek, genç, yaşlı, zengin, fakir vs. olmaktan daha önemlidir.				
5. Vatandaş olmak, Türk dili ve kültürüne sahip çıkmaktan geçer.				
6. Farklı kültürlerle ait tarihi eserler ayırım gözetilmeden korunur.				
7. Toplumu ilgilendiren konularda kendimi sorumlu hissetmem.				
8. İyi vatandaş kanunlara ve kurallara uyar.				
9. Farklı kültür ve inançlara saygı duymak demokrasinin gereğidir.				
10. Her insan, özünde değer taşıyan bir varlıktır.				
11. Etkili vatandaş, toplumdaki diğer kişiler ile işbirliği yapar.				
12. İnsana, insan olduğu için değer verilir.				
13. Ulusal (milli) çıkarlarımız her şeyin üstündedir.				
14. Bireylerin farklı özelliklere sahip olması doğal bir durumdur.				
15. Hak arama özgürlüğü tüm vatandaşları kapsar.				
16. Bireyler, kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf değildir.				
17. Ülke ve dünya sorunlarıyla ilgili güncel tartışmalar yapılması, vatandaşlık bilincini geliştirir.				
18. Vatandaşlar özgürlüklerini kullanırken başkalarının özgürlüklerine saygı duyar.				
19. Her kültür saygındır.				
20. Etkili vatandaş, kendi görevlerinin sorumluluğunu alır.				
21. Bütün insanlar özgürlükler ve haklar bakımından eşittir.				
22. Farklı kültür ve inançlara saygı duymak, insan haklarına bağlı olmanın gereğidir.				

23. Vatandaşlar bir konu hakkındaki düşüncelerini özgürce açıklayabilir.
24. Farklı kültürlerden kişilerle iletişim halinde olmak rahatsızlık verir.
25. İyi vatandaş sahip olduğu hakları ve özgürlükleri bilir.
26. Bireylerin farklı inançlara sahip olması normal bir durum değildir.
27. Çevreyi korumaya yönelik toplumsal etkinliklerde yer almak, vatandaşlık sorumluluğudur.
28. Vatandaşların siyasal tercihlerine saygı göstermek demokrasinin gereğidir.
29. Sivil toplum kuruluşlarının (dernek, vakıf, sendika vs.) çalışmalarına gönüllü olarak katılmak gerekir.
30. Farklı kültür ve inançtan olanları ayrı tutmak yerine onları insan olarak kabul etmek gerekir.
31. Toplumun çıkarları için gerektiğinde vatandaşların hakları kısıtlanabilir.
32. Bizi değerli kılan bireysel farklılıklarımızdır.
33. Vatandaş, sahip olduğu hakları devlete borçludur.
34. Toplumu ilgilendiren sorunların çözümünde sivil toplum kuruluşları (dernek, vakıf, sendika vs.) etkin olmalıdır.
35. İnsan hakları ve özgürlükleri herkes için eşit ve önemlidir.
36. Tüm vatandaşlar için eğitim eşitliği sağlanır.
37. Dünyadaki bazı insanların diğerlerinden daha fazla fırsat ve olanaklara sahip olması normal bir durumdur.
38. Toplumu ilgilendiren sorunların çözümünde etkin bir şekilde rol almak gerekir.



EK-5: Belirtke Tablosu

Öğrenme Alanı	Kazanım	Toplam soru sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.	2				1. 2.		
	SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.	1					4.	
	SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.	1				7.		
	SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.	2				3. 5.		
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.	2				10.	13.	
	SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	1				11.		
	SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.	1				8.		
	SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıır.	1				12.		
	SB.7.5.5. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.	2		9.			6.	
	SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.	1			14.			

Öğrenme Alanı	Kazanım	Toplam soru sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Etkin Vatandaşlık	SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.	3		18.		15.		16.
	SB.7.6.2. Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.	2			19.	29.		
	SB.7.6.3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.	1				26.		
	SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.	1						17.
Küresel Bağlantılar	SB.7.7.1. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.	3		30.		20.		27.
	SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.	3			23.	21.	24.	
	SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.	3		22.	25.			28.

EK-6: Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda yer alan 30 soru Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Tüketim, Dağıtım, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarına ilişkindir. Soruların yalnızca bir cevabı vardır. Tek şıkkı işaretlemeniz gerekmektedir. Bu soruları cevaplandırmanız bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz verilmeyecektir. Soruları içtenlikle cevaplamanızdan memnuniyet duyuyorum.

Teşekkür ederim.

Zehra Betül ŞİŞMAN

Öğrenci Adı Soyadı:

Sınıfı:

1. İnsanlar teknolojik alanlarda meydana gelen gelişmeler ile bilgiye ulaşmaları kolaylaşmıştır. Yaşanan teknolojik gelişmeleri insanlar genellikle faydaları için kullanmaktadırlar. Bazıları ise oluşturulan bilgi birikimini zararlı faaliyetler için kullanmaktadırlar. Özellikle zararlı faaliyetlerin olması bilgi güvenliği riskini artırmıştır. Son zamanlarda Genel Ağ kullanımının yaygınlaşmasıyla zararlı faaliyetler içerisinde olan kötü niyetli kişiler insanların bilgilerine kolayca ulaşabilmektedirler.

Yukarıdaki yer alan bilgilere göre;

I. Teknolojik gelişmeler günümüzde bilgiyi basit ve değersiz hale getirmiştir.

II. Geçmişten günümüze toplumsal suç oranları artmıştır.

III. Teknolojik gelişmeler bazen insanlara zarar verebilir.

yargılardan hangilerine ulaşılabilir?

- A) I ve II
B) Yalnız III
C) II ve III
D) I, II, III

2. Sözlü aktarım yazı kadar kalıcı olmamıştır. Nitekim Sümerlerden önce hayat kulaktan kulağa oyunu oynamak gibiydi. Söylenen bir sözün olduğu gibi saklanması ve bir başkasına olduğu gibi aktarılması mümkün değildi. Kurulan cümleler ilk kişiden sona doğru gittikçe farklı anlamlara ve ifadelere dönüşüyordu. Yazının icadı ile insanoğlunun birikimleri nesilden nesile aktararak günümüze kadar ulaşabilmiştir.

Buna göre yazının icadı ile;

I. Bilginin saklanması mümkün olmuştur.

II. Bilginin paylaşımında yaşanan hatalar ortadan kalkmıştır.

III. İfadeler kalıcı hale gelmiştir.

yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

- A) Yalnız I.
B) Yalnız II.
C) I ve III.
D) I, II ve III

3. Bilim ve sanat özgürlüğünün koruma altına alınmadığı bir toplumda,

I. Özgün ve yeni eserler ortaya çıkar.

II. Bilim insanlarının araştırma ve buluş sayısı artar.

III. Düşüncelerin yayılması ve ifade edilmesi zorlaşır.

durumlarından hangilerinin yaşanması beklenir?

- A) Yalnız I
B) III
C) I ve III
D) II ve III

4. “İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi” İstanbul ilinin Fatih ilçesine bağlı Eminönü semtinde bulunan Gülhane Parkı’ndaki Has Ahırlar Binası’nda bulunmaktadır. Bu müze 25 Mayıs 2008 yılında hizmete girmiştir. Müzede IX ve XVI’ ncı yüzyıllar arasındaki Müslüman bilginler (Cezeri, İbnül Heysem gibi) tarafından icat edilen çeşitli bilim ve teknoloji aletleri sergilenmektedir. Kendi türünde dünyada ilk olan müzede Müslüman bilginlerin kurdukları gözlemevi, kimyasal düzenekler, saat, hastane, üniversite gibi yapıların maketleri de yer almaktadır.

Yukarıda verilen bilgilere göre İslam Bilim ve Teknoloji Müzesi’nin

I. Müslümanların bilimsel çalışmalarını tanıtmak,

II. Müslümanların Orta Çağ’da özgürce bilim ürettiklerini kanıtlamak,

III. Kültürler arası etkileşimi artırmak

İfadelerden hangisi veya hangileri amacıyla kurulduğu söylenebilir?

A) Yalnız I

B) Yalnız II

C) I ve II

D) II ve III

5. Bilim insanlarının yapmış oldukları çalışmaları topluma yansıtabilmelerinde ve toplumun bunlardan faydalanmasında önem taşıyan faktörlerin başında bilim insanlarına özgür düşünce ortamı sağlanması ve dönemin yöneticileri tarafından desteklenmesi gelmektedir. Türk-İslam tarihinde devlet yöneticileri bilimsel çalışmalarla gurur duyan ve bu çalışmaları destekleyen kişilerdi. Orta Çağ Avrupa’sında bu durum tam tersi nitelik taşımaktaydı. Bilim insanları tarihe geçmesi gereken birçok keşif yaptıkları halde, baskıcı yöneticilerin etkisiyle fikirlerini açıklamaktan çekinmişler ve bu durum onların yaşadıkları döneme katkıda bulunmalarına engel olmuştur.

Bu bilgilere göre,

I. Bilimin gelişmesi özgür düşünce ile paralellik göstermiştir.

II. Bilim insanları her koşulda çalışmalarına devam etmiştir.

III. Devlet yöneticilerinin bakış açısı bilimsel gelişmelerin topluma yansımada önemli bir etken olmuştur.

yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

A) Yalnız I.

B) I ve II.

C) I ve III.

D) I, II ve III.

6. Sosyal Bilgiler öğretmeni derste meslekle ilgili şu bilgileri verir: İnsanların geçimini sağlamak ve hayatlarını sürdürmek için yaptıkları sürekli işe meslek denilmektedir. Meslek seçimi vereceğimiz en önemli kararlar arasında yer almaktadır. Nedeni ise vereceğimiz kararın hayatımızın sonuna kadar etkilemesindendir. Bu nedenle meslek seçiminde dikkat etmemiz gereken bazı noktalar vardır. Sizce meslek seçiminde nelere dikkat etmeliyiz? şeklinde çocuklara soru yöneltir.

Sosyal Bilgiler öğretmeninin bu sorusuna aşağıdaki öğrencilerden hangisinin verdiği cevap doğru değildir?

A) Selma – Kendimizi tanımalı, ilgi ve yeteneklerimize göre karar vermeliyiz.

B) Dilara- Hangi meslekte mutlu olacağımızı düşünerek hareket etmeliyiz.

C) Meslekler arasında en çok maddi kazanç elde edeceğimizi seçmeliyiz.

D) Mesleklerin özelliklerini iyice araştırıp gelecekteki beklentilerimizi karşılayıp karşılamayacağına karar vermeliyiz.

7. - Tales, Dünya'nın yuvarlak olduğu fikrini ortaya atan ilk kişi olarak bilinir. Ona göre Dünya'daki karalar okyanusların üzerinde yüzen diske benzer.

- MÖ. 590'da Pisagor Dünya'nın yuvarlak olduğunu ve aynı zamanda Dünya'nın Güneş etrafında döndüğünü söylemiştir.

- Biruni Dünya'nın yuvarlak olduğunu ve döndüğünü söylemiştir.

- Galileo ise teleskopu kullanarak gezegen ve yıldızları incelemiştir. İncelemeleri sonunda gezegenlerin Güneş çevresinde hareket ettiğini ve Dünya'nın yuvarlak olduğunu söylemiştir.

- Macellan da hep batıya doğru giderek Hindistan'a ulaşabileceğine inanan Macellan Amerika'nın en güneyinden geçip Filipinler'e ulaşmıştır. Burada yerliler ile yapılan savaşta ölmüş ve yerine yardımcısı Del Kano yolculuğunu tamamlayarak İspanya'ya ulaşmayı başarmıştır. Böylece Dünya'nın yuvarlak olduğunu dolaşarak ispat etmiştir.

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda yapılan çalışmalar ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşamaz?

A) Farklı dönemlerde Dünya'nın yuvarlak olduğu ile ilgili düşünceler ortaya atılmıştır.

B) Dünya'nın yuvarlak olduğunu ilk ispat eden kişi Pisagor'dur.

C) Macellan yaptığı icatlar sayesinde dünyanın yuvarlak olduğunu ispat etmiştir.

D) Dünya'nın yuvarlak olduğunun ispatı zaman içerisinde daha somut şekilde kanıtlanmıştır.

8. Geçenlerde dolabımı düzenlerken dolabımdaki kıyafetlerimden, ayakkabılarımdan, genel eşyalarımdan kullanmadıklarım olduğunu fark ettim. Bunları başkalarıyla nasıl paylaşacağımı düşünürken oturduğum ilçedeki belediyenin ihtiyaç fazlası ürünleri toplamak için her mahalleye ayakkabı ve giysi kumbarası yerleştirdiğini öğrendim. Bu kumbaraların üzerinde yardımların hangi kurumlara gönderildiği de yazıyordu. Türkiye engelliler vakfı, Sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakfı bunlardan bir kaçıydı. Bu vakıflar belediyeler aracılığıyla ihtiyaç sahiplerine gerekenleri temin ediyorlardı. Buna göre belediyenin yaptığı çalışma ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A) Sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmıştır.

B) Bireylerde çevre bilinci oluşturmayı amaçlamıştır.

C) İnsanların zorunlu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmıştır.

D) Toplumda yardımlaşma ve dayanışma duygusunu pekiştirmiştir.

9. Yaren ailesinin de desteği ile liseden sonra güzel sanatlar fakültesine girdi ve dört yıllık tiyatro bölümünden mezun oldu. Şimdi bir tiyatro sanatçısı. Bu mesleği seçmesindeki nedenler; ezber kuvvetinin güçlü olması, başkalarıyla çok rahat empati kurabilmesi, düzenli ve disiplinli bir insan olması ve en önemlisi de bu işi sevmesidir.

Buna göre Yaren'in tiyatro sanatçısı olmasında aşağıdakilerden hangisi etkili olmuştur?

A) İlgi ve yetenekleri

B) Ailesinin isteği

C) Fiziki özellikleri

D) Mesleğin kolaylığı

10. Asya (Büyük) Hun Devleti hükümdarı Mete Han komşuları olan Tunguzlar'ın bazı isteklerini yerine getirmiştir. Tunguzlar'ın ondan sınırdaki çorak ve verimsiz küçük bir toprak parçasını istemesi üzerine Mete Han'ın "Benden eyerimi isteyin vereyim, atımı isteyin vereyim, çadırımı isteyin vereyim. Fakat hiç kimse vatanımdan bir karış toprak istemesin vermem, veremem." demiştir.

Buna göre Mete Hanla ilgili;

I. Toprağı komşularıyla pazarlık konusu yapmıştır.

II. Vatan toprağı ile ilgili konularda ödün vermemiştir.

III. Devletin malını kendi şahsi unsurlarından daha önemli görmüştür.

yargılardan hangileri söylenebilir?

- A) Yalnız I. B) I ve II.
C) II ve III. D) I, II ve III.

11. Üretim teknolojisindeki gelişmeler kas gücüne duyulan ihtiyacı azalttı. Üretim arttı, insanlar birçok ihtiyacını daha ucuza karşılamaya başladı. Bunun yanında çok çalışıp az kazanan işçi sınıfı doğdu. Çocuklar ağır işlerde çalıştırılıp hakları ihlal edildi. Zenginleşmenin eşit oranda olmaması sonucu sosyal ve ekonomik sorunlar ortaya çıktı. Tarımda makineleşme sonucu insan gücüne duyulan ihtiyacın azalması ve sanayileşmenin artması sonucunda köyden kente göç hızlandı. Bu durum kentlerde plansız yapılaşmaya ve işsizlik gibi sorunlara yol açtı.

Buna göre;

I. Üretim teknolojisindeki gelişmeler sosyal hayatı etkilemiştir.

II. Üretim teknolojisindeki değişimin olumlu ve olumsuz sonuçları olmuştur.

III. Köylerden kentlere göçlerin artmasıyla kentlerde sanayileşme hızlanmıştır.

yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

- A) Yalnız II. B) I ve II.
C) II ve III. D) I, II ve III.

12. Aşağıda "Pabucu dama atılmak" deyiminin kısaca tarihsel öyküsü yer almaktadır.

Osmanlı Dönemi'nde esnaf ve sanatkârların bağlı bulunduğu teşkilat, ticaretin yanında sosyal hayatı da düzene sokuyordu. Kusurlu malın, malzemeden çalmanın ve kalitesiz işin önüne geçmek için de ilginç bir önlem alınmıştı. Bir ayakkabı aldınız veya tamir ettirdiniz ama kusurlu çıktı diyelim. Böyle durumlarda heyet şikâyetçiyi ve sanatkârı dinliyor. Eğer şikâyet eden gerçekten haklıysa o ayakkabıların bedeli şikâyetçiye ödeniyordu. Ayakkabılar da ibret olsun diye ayakkabıyı imal edenin çatısına atılıyordu. Gelen geçen de buna bakıp kimin iyi, kimin kötü ayakkabı tamir ettiğini biliyordu. Böylece pabuçları dama atılan ayakkabıcı hem maddi kazançtan oluyor ve hem de gerçekten pabucu dama atılmış oluyordu.

Yukarıdaki deyim öyküsünde anlatılana göre aşağıdakilerden hangisi vurgulanmaktadır?

- A) Üreticiyi korumak
B) Tüketiciyi haklı çıkarmak
C) Üretimin kaliteli olmasını sağlamak
D) Esnaflar arasında rekabet oluşturmak

13. "Dost dost diye nicesine sarıldım.

Benim sadık yârim kara toraktır.

Beyhude dolandım, boşa yoruldum.

Benim sadık yârim kara topraktır.

(...)

Koyun verdi, kuzu verdi, süt verdi.

Yemek verdi, ekmek verdi, et verdi.

Kazma ile döğmeyince kıt verdi.

Benim sadık yârim kara topraktır."

Âşık Veysel

Yukarıda verilen dizelere göre aşağıdakilerden hangi çıkarım yapılabilir?

- A) Ekilebilir topraklar zamanla azalmıştır.
B) Tarımla uğraşan insan sayısı artmıştır.
C) Tarımsal üretimde süreklilik sağlanmıştır.
D) Tarım ve hayvancılıkta en önemli unsur topraktır.

14. Teknolojinin gelişmesi üretim, dağıtım ve tüketim ağında bazı değişimlere neden olmuştur. Bu değişimlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

I. Genel ağ üzerinde alışveriş sitelerinden alışveriş yapmak

II. Üç boyutlu yazıcı teknolojisinin ayakkabı tasarımında kullanılması

III. PTT'nin bazı kargoların teslimatını drone ile yapması

IV. Genel ağ üzerinden sanal arsa almak

Buna göre yukarıda verilen yargılardan hangileri üretim alanında meydana gelen değişimlerdendir?

A) Yalnız I

B) Yalnız II

C) I ve IV

D) II ve III

15. “İster oğlum, akrabam; ister yolcu, geçici misafir olsun benim için hepsi birdir; hüküm verirken hiçbirinde fark gözetmem.”

Yukarıda verilen söz Yusuf Has Hacıb'in “Kutadgu Bilig” adlı eserinde yer almaktadır. Yusuf Has Hacıb bu sözüyle, demokrasinin aşağıdaki özelliklerinden hangisini vurgulamaktadır?

A) Özgürlük

B) Eşitlik

C) Milli Egemenlik

D) Çoğulculuk

16. Demokrasi; duygu ve düşüncelerin özgürce açıklanabilmesi, yasaların çıkartılması, temel hak ve özgürlüklerin rahatça kullanılabilmesidir. Yönetimde söz sahibi olmuş kişilerin azınlık haklarını korumak suretiyle çoğunluğun görüşlerini kabul etmiş yönetim biçimidir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi demokrasinin tanımına uygun bir örnek değildir?

A) Gazetelerde farklı görüşlere yer verilmesi

B) En çok oyu alan partinin seçimleri kazanması

C) Vatandaşların istedikleri aile hekimini seçebilmesi

D) Kişisel çıkarların toplum çıkarlarından önce gelmesi

17. Kişilerin demokratik haklarının ihlal edildiği yerler arasında onların sıklıkla zaman geçirdikleri yerler başta gelmektedir. Bunlar bir çocuk için aile, oyun grupları, sınıf ortamında ya da herhangi bir işte çalıştırılmakla da olabilmektedir. Ya da kadınlara yönelik zaman zaman evlerinde, sokakta, iş yerinde demokratik haklarının ihlal edildiği tutumlarla ve davranışlarla karşılaşabilmektedir. Irkı nedeniyle bazı insanlar iş ortamında, bindiği otobüste diğer ırka ait insanların olumsuz tutum ve davranışları ile karşılaşabilmektedirler.

Buna göre demokratik uygulamaların yaşanmadığı yerler ile ilgili;

I. Haksızlıklar ortaya çıkar

II. Özgürlükler kısıtlanır, adaletsiz ve eşit olmayan durumlar ortaya çıkar

III. İnsanların birbirine ve yönetime karşı saygısı kalmaz

IV. Demokratik değerlerin yaşanması kolay olur

Yukarıdaki yargılardan hangilerine ulaşılabilir?

A) I ve II

B) II ve III

C) I, III ve IV

D) I, II ve III

18. Demokrasi öncelikle yöneticilerin adil, özgür ve düzenli seçimler yoluyla halk tarafından seçildiği yönetim biçimi olarak ifade edilebilir. Seçimlerde halkın çoğunluğunun desteğini alan siyasi partiler, yasaları yapma ve ülke yönetimi ile ilgili kararları alma yetkisini elinde bulundurur. Herkesin temel hak ve özgürlükleri vardır. Devlet, bu hak ve özgürlükleri kanunlarla güvence altına alır.

Buna göre demokrasi ile ilgili;

I. Hukuk devleti anlayışı benimsenmiştir.

II. Egemenliğin kaynağı millettir.

III. Seçim sonuçları halkın oyu ile belirlenir. yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

A) I ve II.

B) I ve III.

C) II ve III.

D) I, II ve III.

19. Aşağıda M. Kemal Atatürk' ün Türk demokrasi tarihi için yaptıkları verilmiştir.

I. TBMM'nin açılması

II. Kadınlara seçme ve seçilme hakkının verilmesi

III. Çok partili hayata geçiş denemeleri

Buna göre, yukarıda verilen gelişmeler demokrasinin temel ilkeleri ile aşağıdakilerden hangisinde doğru eşleştirilmiştir?

I	II.	III.
A) Özgürlük Egemelik	Eşitlik ve Katılım	Milli
B) Milli Egemelik	Çoğulculuk	Özgürlük
C) Milli Egemelik	Eşitlik ve Katılım	Çoğulculuk
D) Eşitlik ve Katılım	Özgürlük	Çoğulculuk

20. Dünyada yaşanan sorunların çözümü ancak ülkelerin iş birliği yaparak bir araya gelmesiyle mümkündür. Bu gerçeğin farkında olan Türkiye birçok farklı bölgesel ve uluslararası kuruluşu üye olup küresel sorunların çözümüne yönelik önemli roller üstlenmiştir. Dünya Sağlık Örgütü, Birleşmiş Milletler, Karadeniz Ekonomik İş Birliği Örgütü ve İslam İş Birliği Teşkilatı bunlardan bazılarıdır.

Buna göre Türkiye'nin uluslararası alanda üstlendiği rol ile ilgili;

I. Küresel sorunlara karşı duyarlıdır.

II. Diğer ülkelerle dayanışma içerisindedir.

III. Küresel sorunların çözümüne katkı sunmaktadır.

yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

- A) Yalnız I. B) I ve II.
C) II ve III. D) I, II ve III.

21. Hülya ortaokul değişim programıyla Almanya'ya gitmiştir. Almanya'da çocukların büyüklerine isimleriyle hitap ettiğini, geleneksel bayramlarında büyüklerin ellerini öpmediklerini, otobüslerde büyüklerine yer vermediklerini görmüş ve burada yaşayan çocukları saygısız olarak nitelendirmiştir.

Hülya'nın böyle bir değerlendirmede bulunmasının nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A) Farklı yaşantılara saygı duyması

B) Kültürler arası farklılıkları kabul etmesi

C) Almanya'daki kültürel özellikleri dikkate alması

D) Farklı kültürlerdeki davranışları kendi kültürüne göre değerlendirmesi

22. Yoksulluk ve açlık sorunu her geçen gün artmaktadır. Dünyada açlık sorununun gittikçe artması ve bu konudaki endişelerinin en önemli nedenleri arasında küresel iklim değişikliğine bağlı olarak kuraklık ve bölgesel anlaşmazlıklardan doğan bazı ülkelerin kavgalarıdır.

Verilen bilgilere göre,

I. İnsanları olumsuz etkileyen sorunların çıkmasında yine insan etkilidir.

II. Açlık sorunu günden güne artan küresel bir sorundur.

III. Dünyanın bütün kıtalarında açlık sorunu aynı orandadır.

Yargılarından hangisine ya da hangilerine ulaşılabilir?

- A) I. B) I ve II.
C) II ve III. D) I, II ve III

23. Kültürler arası farklılıklardan kaynaklanan, kalıp yargıların ve arkasından gelen çatışmaların başlıca nedeni grupların birbirini yeterince tanımamasıdır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi kalıp yargıların oluşturduğu çatışma ortamını ortadan kaldıracak bir çözüm yolu olarak gösterilemez?

A) Gruplar birbirini tanımaya çalışmalı

B) Farklı kültürlerle sahip insanlar birbirine saygı göstermeli

C) Gruplar birbirlerinin kültürel farklılıklarına hoşgörü ile yaklaşmalı

D) Azınlıkta olan gruplar, çoğunluğun kültürel değerlerini uyum sağlamalı

24. Bir bilgeye sormuşlar: “En çok kimi seversiniz” diye,

“Terzimi tabii ki” diye cevap vermiş.

Soruyu soranlar şaşırılmışlar.

“Çok merak ettik, neden terzinizi çok seviyorsunuz” diye sormuşlar.

Bilge kişi şu cevabı vermiş:

“Terzime her ne zaman gitsem, ölçümü yeniden alır ve elbisemi ona göre diker.

Etrafınıza bir bakın insanlar öyle mi? Birimiz hakkında bir karar verdiler mi, o kişiler ölünceye kadar bizi o şekilde yargırlarlar, bizi hep o gözle görürler...

Yukarıda verilen parçaya göre, bilge kişinin tepki göstermesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsanlardaki ön yargıya
- B) Alışkanlıkların değişmesine
- C) Belirli mesleklere ayrımcılık yapılmasına
- D) İnsanların empati kurmamasına

25. 7. sınıf öğrencisi Kerem haberlerde kutup bölgelerindeki buzulların hızla eridiğini ve bazı yerleşim yerlerinin su altında kalma riskiyle karşı karşıya olduğunu izler. Bu risk bölgede yaşayan bazı hayvanların yaşamlarını da tehdit etmektedir. Soyu tükenme tehlikesi altında olan hayvanların görüntülerini izleyen Kerem oldukça üzülmüş, yaptığı araştırmada yaşanan bu soruna atmosferdeki karbondioksit oranının artmasının neden olduğunu öğrenmiştir. Arkadaşları Emin, Nil, Zeynep ve Yusuf ile bu sorunun çözümüne yönelik proje çalışması hazırlamaya karar verir.

Buna göre öğrencilerden hangisi tespit ettikleri sorunun çözümüne yönelik yanlış bir öneride bulunmuştur?

- A) Kömür ve petrol gibi doğal enerji kaynaklarının kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. (Zeynep)
- B) Yenilenebilir enerji kaynakları kullanılmalıdır. (Nil)
- C) Geri dönüşüm teknolojisinin geliştirilmesine ağırlık verilmelidir. (Emin)
- D) Ağaçlandırma çalışmalarına hız verilmelidir. (Yusuf)

26. Türkiye Cumhuriyeti sosyal bir devlettir. Sosyal Devlet, vatandaşların belirli bir yaşam seviyesinin altına düşmeden yaşayabilmesi ve sosyal-ekonomik haklarla desteklenmesi temeli üzerine kurulmuştur. Bunun için devlet, kötü ekonomik ve sosyal koşullar altında bulunan bireyleri korur. Bu kapsamda eğitim, sağlık, konut hizmetleri, toplum kalkınması ve sosyal güvenlik gibi hizmetleri gerçekleştirir. Aşağıdakilerden hangisi sosyal devlet özelliklerine uygun bir örnek değildir?

- A) Maddi imkânı olmayan Zeynep'in sınavı kazanıp parasız yatılı olarak eğitimine devam edebilmesi
- B) Yürümekte zorlanan Nimet teyzenin ücretsiz evde sağlık hizmetinden yararlanabilmesi
- C) 18 yaşını dolduran Yağız'ın ülke genelinde yapılan seçimlerde oy kullanabilmesi
- D) Bedensel engelli olan Cihan'a belediye tarafından tekerlekli sandalye hediye edilmesi

27. Türkiye, köklü bir devlet ve demokrasi geleneğine sahip barış odaklı ve ilkeli bir ülkedir. Ülkemiz dış politikasını, Mustafa Kemal Atatürk tarafından belirlenen “Yurtta barış, dünyada barış” ilkesi doğrultusunda yürütmektedir. Türkiye, dünyayı etkileyen birçok soruna çözüm bulma çabalarına etkin olarak katkıda bulunmaktadır. Bölgesinde ve dünyada söz sahibi olma iddiasını her zaman taşıyan Türkiye, geçmişten günümüze birçok uluslararası kuruluşu, üye sorumluluklarını yerine getirerek destek vermektedir.

Yukarıda verilen bilgilere göre Türkiye hakkında aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?

- A) Türkiye, sadece kendi iç sorunlarıyla ilgilenir.
- B) Dış politikadaki amacı barışa katkı sağlamak.
- C) Uluslararası alanda gelişmelere karşı duyarlıdır.
- D) Uluslararası kuruluşlardan bazılarında üyedir.

28. Toplumsal, ekonomik ve siyasal nedenlerle bireylerin ya da toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye veya bir yerleşim

yerine gitmesine göç denir. Göçe sebep olan olayların aniden ortaya çıkması göçlerin planlı bir şekilde yapılamamasına sebep olmaktadır. Aniden gerçekleşen göçler; göç alan bölgelerde göçmenlerle ilgili barınma, eğitim, sağlık, güvenlik gibi sorunları da beraberinde getirmektedir. Yaşanan bu göç hareketleri, tüm dünyadaki insanlar için önemli bir sorundur.

Bu bilgilere göre;

I. Göçmenleri savaş bölgesine geri göndermek

II. Göçmenlere kalıcı konutlar yapmak

III. Göçmenlerin topluma uyumlarını sağlayıcı faaliyetlerde bulunmak

IV. Göçmenlerin bulunduğu yerleşim yerine sağlık merkezleri kurmak

uygulamalarından hangileri sorunun çözümüne katkı sağlayabilir?

A) I ve II

B) I, II ve IV

C) I, III ve IV

D) II, III ve IV

29. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ve devletin cumhuriyet rejimini tercih etmesinde Mustafa Kemal'in rolü tartışılmaz bir gerçektir. Mustafa Kemal'in demokrasi ve cumhuriyet fikrini benimsemesinde çocukluğundan itibaren yaşadığı çevre ve kitaplarını okuduğu düşünürlerin önemli etkisi olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk, öğrencilik yıllarında bile ülke sorunları ile yakından ilgilenmiş ve arkadaşları ile ülkenin içinde bulunduğu kötü durumdan nasıl kurtulacağı ile ilgili hararetli tartışmalar yapmıştır. Mustafa Kemal Atatürk, askerlik görevine başladıktan sonra da vatanın kurtuluşu için çözüm yolları aramaya devam etmiş; devletin kurtuluş yolunun cumhuriyet olduğunu söylemekten çekinmemiştir.

Yukarıda verilen bilgiler dikkate alındığında Mustafa Kemal ile ilgili aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?

A) Fikirlerinin oluşmasında yaşadığı çevrenin ve okuduğu kitapların etkisi olmuştur.

B) Ülke sorunlarıyla ilgilenmiş arkadaşlarıyla devletin durumu için çözüm yolları aramıştır.

C) Cumhuriyet rejiminin kurulmasında başrol oynamıştır.

D) Bağımsızlık mücadelesinden önce devrimlerin yapılmasına önem vermiştir.

30. Uluslararası kuruluşlar; ortaya çıkan çatışmaları çözmek, insan hakları ihlallerinin önüne geçmek, çatışma sonrası yeniden yapılanma süreçlerinde çalışmak, dünyadaki para sorunlarına çözüm üretmek, ekonomik kalkınmayı sağlamak, sosyal ilişkileri geliştirmek, çocuk haklarını korumak, küresel sorunlara çözüm üretmek gibi amaçlarla kurulmuşlardır.

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda aşağıdakilerden hangisi uluslararası örgütlerin kuruluş amaçlarından değildir?

A) Savaşları önlemek, savaş sonrası yeniden yapılanmayı sağlamak

B) Ülkeler arasında sınırları ortadan kaldırmak

C) İnsan hakları ve çocuk haklarını korumak

D) Dünya ekonomisini kalkındırmak

EK-7: Demografik Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi doktora öğrencisiyim. Yapacağım araştırma için sizden bazı bilgiler almak istiyorum. Aşağıda yer alan kişisel ve aile bilgileriniz hakkında ilgili olan yerleri doldurmanızı rica ediyorum. Bu bilgiler kesinlikle başkasıyla paylaşılmayacak olup bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İsimleriniz kod adı verilerek raporlanacaktır. Karne notlarınızı etkilemeyecektir.

Teşekkür ederim.

Zehra Betül ŞİŞMAN

1)Öğrenci Adı Soyadı:

2)Sınıfı:

3)Cinsiyet: a)Kız () b) Erkek()

4)Kendinizi nasıl tanımlarsınız? (özellik)

***çekingen()**

***kendine güvenen()**

***eleştiriye açık()**

***öğrenmeyi seven()**

***soru sormayı (sorgulamayı) seven ()**

***düşünmeyi seven ()**

5) Aile yapınız nasıl?

*** Demokratik ()**

***Otoriter (baskıcı) ()**

*** İlgisiz ()**

***Koruyucu ()**

***Aşırı koruyucu ()**

EK-8: Etkinlik Kâğıdı Örnekleri

Cinsiyet: K₁₂

Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı 4. Kazanım Çalışma Kâğıdı

Bugünkü derste özgür düşünce kavramı hakkında ne... olursa... olsun... düşünceyi farkına vardım/çıkarım yaptım.
 akıl ve bilimin gerekliliğinin

Özgür düşünce... yaşama... hakkına... gibidir (benzer) çünkü... düşünceyi... olursa yaşama
 hakkınız gitmez, gibi olur.

Özgür düşünce ile ilgili ne biliyordum? İnsanların akıllarına gelen ya da söylemek istediklerini istedikleri şekilde ifade etmeye özgür düşünce denir.	Özgür düşünce ile ilgili ne öğrendim? Biz de Galileo gibi düşünceyi ne olursa olsun açıkladık.

Aşağıda yer alan M.Kemal Atatürk'ün sözünü açıklayınız.

"İnsan hakları, düşünce ve ifade özgürlüğüdür, onurlu, eşit ve özgür yaşamaktır." M. Kemal Atatürk

Burada Atatürk düşünce ve ifade özgürlüğünün çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Metne bağlı oluşturduğum soru: *Klise neden insanların düşünce özgürlüğünü kısıtlıyor?*

Felsefi oluşturduğum soru: *Düşünce özgürlüğü kısıtlanmalı mı kısıtlanmamalı mı?*

Sınıfı/Cinsiyeti: 7/E Erkek

Bu derste kendimle ilgili kendimi geliştireceğimin farkına vardım/çıkarım yaptım, çünkü insan gelişerek değişir

Bu derste meslek seçiminde iyi karar vermenin farkına vardım/çıkarım yaptım, çünkü ona göre hayatını şekillendirirsin

Meslek seçimi aklımda gibidir/benzer, çünkü iyi seçim yaparsan iyi yaşarsın kötü seçim yaparsan kötü yaşarsın

Kendimle ilgili ne biliyordum?

kendim olmayı
başardığımı

Kendimle ilgili ne öğrendim?

kendimi daha iyi
tanımam gerektiğini

Meslek seçimi ile ilgili ne biliyordum?

hayat kararı
olduğunun

Meslek seçimi ile ilgili ne öğrendim?

iyi karar vermek
gerektiğimin

- Bir meslek seçmenizi ve size neden uygun olduğunu yazınız.

Mekanik mühendisliği makinelere ilğim var

- Bir meslek seçmenizi ve size neden uygun olmadığını yazınız.

Şarkıcılık şarkı yazamam

- Sınıftaki en yakın arkadaşınız için bir meslek seçin ve neden uygun olduğunu yazınız.

Grafiker. Eizimi iyi

- Metne bağlı oluşturduğum soru: Kendimizi nasıl tanırız

- Felsefi oluşturduğum soru: Hayattaki amacımız nedir?

Sınıfı/Cinsiyet: 7/E - Kız

Bu derste "Toprak" kavramı ile ilgili... toprağın... ineninin... farkına
vardım/çıkarım yaptım, çünkü... toprak... herşeyden... önemlidir.

Bu derste "Toprak" ile ilgili... vatan... bağımsızlık... anne... kavramlarını
ilişkilendirdim.

Bu derste "sahip olmak" ile ilgili... herşeye... sahip... farkına vardım/çıkarım yaptım.

Bu derste "yararlı olmak" ile ilgili... biz... bir... zihniye... farkına vardım/çıkarım yaptım.

Toprak... anne... gibidir/benzer, çünkü... toprak... herşeyin... barana

Bu derste konuşulanlarla ilgili slogan hazırlayınız:

Toprak deyip geçme, toprak herşeyin barana.

Türkü ile ilgili oluşturduğum soru: Asık Veysel'in sadık yarı toprağı
ne yapmıştır? Toprağın ona verdiği karşılık nedir?

Felsefi oluşturduğum soru:

Toprak neden değerlidir?



Sınıf/ Cinsiyeti: 7E - Kız

Bu derste demokrasi kavramı ile ilgili özgürlük, eşitlik... gibi farkına vardım/çıkarım yaptım, çünkü demokrasi... olmazsa... bir... kavramlar olman.

Bu derste demokrasi kavramını özgürlük... cumhuriyet... eşitlik kavramlarıyla ilişkilendirdim.

Demokrasiyle ilgili ne biliyordum?

Ülkemizin demokratik bir yönetim biçimine sahip olduğu

Demokrasiyle ilgili ne öğrendim?

Ne kadar önemli olduğunu

Felsefi oluşturduğum soru:

Demokrasi olmayan bir toplumun mutlu olması mümkün müdür?

Atatürk'ün Türk demokrasisine yaptığı en önemli katkının cumhuriyet... kurması... farkına vardım, çünkü demokrasi... cumhuriyet... olduğu takdirde olur.

Demokrasi yasalar gibidir/benzer, çünkü insanı... özgürlüğünün yanında, sınırları belirler.

Atatürk'ün cümlesini kısaca açıklayınız.

"Cumhuriyet rejimi demek, demokrasi sistemi ile devlet şekli demektir. Biz cumhuriyeti kurduk; o, on yaşını doldururken demokrasinin bütün gereklerini sırası geldikçe uygulamaya koymalıdır. Çağdaş bir cumhuriyet kurmak demek, milletin insanca yaşamasını bilmesi, insanca yaşamanın neye bağlı olduğunu öğrenmesi demektir." M. Kemal Atatürk

Atatürk'ün dediğine göre cumhuriyet rejimi demokrasinin politikleşmiş bir halidir, ve demokrasinin bütün gerekliliklerinin sağlanmasıdır. Ayrıca milletin insanca yaşamasını bilmesi, insanca yaşamanın gereksinimlerini öğrenmesi çağdaş bir cumhuriyetin temelidir.

EK-9: Araştırmacı Gözlem Formu

ÖĞRENCİ ADI SOYADI:
SINIFI:

Sorular	Geliştirilebilir	İyi	Çok iyi
Felsefi soru sorabilme			
Derse yeterli katılım sağlama			
Gerekçe sunabilme			
Açıklama, öneri, hipotez sunma			
Bir soruya farklı cevaplar gelebileceğini anlama			
Farklı bakış açılarını dikkate alma			
Görüşlerini gerektiğinde yeniden düzenleyebilme			
Görüşlerinin konuyla ilgili olma durumu			
Görüşlerini açık ve net ifade edebilme			
Kıyaslama yapabilme (Farklılık, benzerlik, ayırım yapma, ilişki kurma)			
Kavramları tanımlayabilme			
Tartışmaya uygun örnek ya da karşı örnek verebilme			
Tartışmayla ilişkili çıkarımlarda bulunabilme			
Tartışmayla ilgili yargıya varma			
Arkadaşlarını dikkatli dinleme			
Arkadaşlarının karşıt görüşlerini fark etme			
ÇİF kurallarına uyma			
Arkadaşlarının görüşlerine saygı duyma			
Arkadaşlarının bireysel özelliklerine saygı duyma			
Kendi düşüncelerine ilişkin eleştirileri kabul etme			
Kendi görüşlerini savunma			
Arkadaşlarıyla ortak fikir geliştirme			

NOT:

EK-10: Odak Grup Görüşme Soruları

1. Çocuklar için Felsefe Eğitimi etkinlikleri sırasında kendinizi nasıl hissettiniz? Neden?
2. Yapmış olduğumuz etkinliklerde en çok ve en az sevdiğiniz etkinlikler hangileri oldu?
3. Çocuklar için felsefe eğitimi ile yürüttüğümüz Sosyal Bilgiler dersinin daha önceden işlediğiniz Sosyal Bilgiler dersinden hangi yönleriyle farkı olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
4. Ders başarınızın artışına yönelik nasıl gelişimler oldu?
5. Sosyal Bilgiler dersinin bu şekilde işlenmesini, devam etmesini ister misiniz? Neden?
6. Çocuklar için felsefe eğitimi etkinliklerinin size nasıl katkı sağladığını ya da gelişim sağladığını düşünüyorsunuz?

Sonda Soru: İyi bir vatandaş iyi bir insan olmak için yapmış olduğumuz Çocuklar için Felsefe Eğitimi etkinliklerinin nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

Sonda Soru: Dünyadaki çeşitli sorunlara karşı bakış açınızda nasıl değişimler oldu?

7. Bu yaptığımız eğitimle ilgili eklemek istediğiniz, şu noktalarda daha iyi olabilirdi dediğiniz eksiklikler ya da bu eğitimin artı yönleri diyebileceğiniz neler var?

EK-11: Öğrencilerin Oluşturduğu Sorular

Etkinlik Haftaları	Öğrenci Kodları	Öğrencilerin Oluşturduğu Sorular	Soru Düzeyleri
1. Hafta	K.Ö.1	Kütüphaneler insanlar için önemli midir?	G.B.
	E.Ö.1	Sonsuzluk kütüphanesi nerededir?	O.A.
	E.Ö.2	Sonsuzluk kütüphanesi ne işe yarar?	E.T.
	E.Ö.3	Bilgi nasıl öğrenilir?	G.B.
	E.Ö.4	Bilgi nedir?	S. (F)
	E.Ö.17	Sadece düşündüklerimiz mi bilgidir?	S. (F.)
2. Hafta	E.Ö.5	Fikrimizin iyi mi kötü mü olduğunu nasıl anlarız?	E.T.
	E.Ö.6	Fikir niye boş olsun?	E.T.
	K.Ö.2	Fikir bir hayal midir yoksa düşünce midir?	S. (F.)
	E.Ö. 7	Fikirlerin geleceğimizi değiştirmesi mümkün müdür?	S. (F.)
	E.Ö.8	Fikir nasıl büyür?	E.T.
	E.Ö.12	Fikrimiz beğenilmezse vazgeçmeli miyiz yoksa onu savunmaya devam mı etmeliyiz?	S. (F.)
	K.Ö.12	Fikirlerimizi paylaşmalı mıyız?	S. (F.)
	K.Ö.13	Fikirler Dünya'yı değiştirir mi?	S. (F.)
	E.Ö.17	Fikirlerimizin dünyayı değiştirmesi mümkün müdür?	S. (F.)
	E.Ö.14	Fikirlerin geleceğimizi değiştirmesi mümkün müdür?	S. (F.)
3. Hafta	E.Ö.9	Özgür düşünceyi yayarken nasıl kurallara uyarız?	E.T.
	E.Ö.5	Ne tür düşünceler kabul edilmez?	E.T.
	K.Ö.1,2.	Özgür düşünce her zaman yararlı mıdır? (2 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.3	Galileo eğer fikirlerini inkâr etmeseydi ne olurdu?	E.T.
	E.Ö.3	Her düşünce ifade edilip yayılmalı mı?	S. (F.)
	K.Ö.4	Düşüncelerimizi özgürce ifade etmeli miyiz?	S. (F.)
	K.Ö.5	Düşüncelerimizin sonuçları kötü olsa da söylemeli miyiz söylememeli miyiz?	S. (F.)
	E.Ö.10	Neden düşüncelerimizi söylemeliyiz?	S. (F.)
	K.Ö.6	Düşüncelerimizi söylemeli miyiz yoksa söylememeli miyiz?	S. (F.)
	E.Ö.7	Düşüncemizi özgürce söylemek her zaman hoş karşılanır mı?	S. (F.)
	E.Ö.11	Düşünce özgürlüğü insanlar için önemli midir? Neden?	S. (F.)
	K.Ö.7	Galileo neden mahkemeye çıkarıldı?	O.A.
	K.Ö.8.	Özgür düşünce ortamının faydaları olduğu gibi zararları da var mıdır?	S. (F.)
	K.Ö.9	Özgür düşünce önemli olmasaydı ne olurdu?	S. (F.)
	K.Ö.10	Özgürlük nedir?	S. (F.)
	K.Ö.15	Neden bütün insanlar bu özgürlükten yararlanamıyor?	S. (F.)
	E.Ö.13	Araştırma için ölünür mü?	S. (F.)
	E.Ö.8	Özgür düşünceyi yayarken nasıl kurallara uyarız?	E.T.
	K.Ö.14	Galileo eğer fikirlerini inkâr etmeseydi ne olurdu?	E.T.
	E.Ö.15	İnsan düşüncelerini söylemeli midir?	S. (F.)
	K.Ö.17	Düşünce özgürlüğü kısıtlanmalı mı kısıtlanmamalı mı?	S. (F.)
4. Hafta	E.Ö.7	Toprak bütün ihtiyaçlarımızı karşılar mı?	S. (F.)
	E.Ö.2	Her şey neden toprağa bağlanıyor? (3 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.E.Ö.	Toprak nedir? (4 kişi aynı soruyu sordu)	G.B.
	K.Ö.3	Vatan niçin topraksız olmaz?	S. (F.)
	K.Ö.10	Toprağa her şeyi ekebilir miyiz?	S. (F.)
	K.Ö.11	Toprak neden değerlidir?	G.B.
	E.Ö.5	Toprak insanlar için neden önemlidir?	S. (F.)
	K.Ö.12	Toprak bir kara parçasından mı ibaret midir?	S. (F.)
	E.Ö.12	Toprak önemli midir?	S. (F.)
	K.Ö.13	Eğer toprak bizim dostumuz ise neden bazen bize cömert olmuyor ki?	S. (F.)
	K.Ö.9	Toprak neden bu kadar faydalı?	E.T.
	E.Ö.13	Toprakta kaç atom vardır?	G.B.

Etkinlik Haftaları	Öğrenci Kodları	Öğrencilerin Oluşturduğu Sorular	Soru Düzeyleri
5. Hafta	K.Ö.10	Teknoloji zamanla değişir mi?	S. (F.)
	E.Ö.12,10	Teknoloji yararlı mıdır?	S. (F.)
	E.Ö.14	Teknolojinin gelişmesi her zaman mümkün müdür?	S. (F.)
	E.Ö.15	Emeğimizi nasıl değerli hale getirebiliriz?	E.T.
	E.Ö.9	Teknoloji her zaman el işçiliğini geçebilir mi?	S. (F.)
	E.Ö.8	Teknoloji nasıl çok hızlı gelişti?	G.B.
	K.Ö.14,7	Teknoloji nedir?	S. (F.)
	E.Ö.16	Eskinin değeri geçer mi?	S. (F.)
	K.Ö.9	Eskinin alıcısı neden olmaz?	E.T.
	E.Ö.7	Teknolojinin gelişmesi zarar sağlayabilir mi?	S. (F.)
	E.Ö.17	İnsan ile teknoloji ilişkisi nedir?	S. (F.)
	K.Ö.16	Teknolojinin gelişmesi insan hayatına ne gibi şeyler kattı?	E.T.
	E.Ö.18	Teknoloji neden çok hızlı gelişti?	G.B.
	K.Ö.8	Her şeye emek gösterilmeli mi?	S. (F.)
	E.Ö.19	Teknolojinin gelişmesi insanın hayatını her zaman kolaylaştırır mı?	S. (F.)
	E.Ö.20	Sanayileşme iyi mi kötü müdür?	S. (F.)
	E.Ö.3	Emek vermek bir ürünü değerli hale getirir mi?	S. (F.)
	E.Ö.5	Her emek değerli midir?	S. (F.)
	K.Ö.2	Sanayileşme diğer meslekleri sonlandırdı mı?	S. (F.)
	E.Ö.21	Eski teknoloji yeni teknoloji ile başa çıkabilir mi?	S. (F.)
	K.Ö.20	Teknoloji olmazsa ne olur?	S. (F.)
	E.Ö.1	Sanayileşme işimizi kolaylaştırıyor mu?	S. (F.)
6. Hafta	E.Ö.20	Fazla iyilik kötü sonuçlara neden olabilir mi?	S. (F.)
	K.Ö.2,	Yardım etmek ne demektir? (3kişi aynı soru)	S. (F.)
	E.Ö.22	Tanımadığımız birine yardım etmek doğru mudur?	S. (F.)
	K.Ö.8	İyilik yaparken karşılık beklenmeli midir?	S. (F.)
	K.Ö.9	Her zaman herkese iyilik mi yapmalıyız?	S. (F.)
	K.Ö.21	Yardım insanlar için önemli midir?	S. (F.)
	K.Ö.12	Mutlu olmak için mi yardım ederiz?	S. (F.)
	E.Ö.15	Yardım etmek bizi mutlu eder mi?	S. (F.)
	E.Ö.9	Yardımlaşma önemli mi önemsiz midir?	S. (F.)
	E.Ö.3	Gönüllü olmak her zaman iyi bir şey mi?	S. (F.)
	E.Ö.5	Yardımlaşmak önemli mi?	S. (F.)
	K.Ö.23	Yardımlaşma yapılmalı mı yapılmamalı mıdır?	S. (F.)
	E.Ö.7	İyilik yapmak karşılık beklemek midir?	S. (F.)
	E.Ö.12	Yardımın karşılığı olur mu?	S. (F.)
	K.Ö.24	İyilik yapmak vicdan işi midir?	S. (F.)
	K.Ö.13	Fazla parası olmayan insanlar da yardım yapabilirler mi?	S. (F.)
	E.Ö.24	Sivil toplum kuruluşları her zaman yararlı mıdır?	S. (F.)
	K.Ö.3	İyilik yapmak iyi midir?	S. (F.)
	E.Ö.1	İyilik karşılıklı mı olmalıdır?	S. (F.)

Etkinlik Haftaları	Öğrenci Kodları	Öğrencilerin Oluşturduğu Sorular	Soru Düzeyleri
7. Hafta	K.Ö.8	Birinin eşyasını izinsiz almak doğru mudur?	S. (F.)
	E.Ö.7	Her bulduğumuz şeyi almalı mıyız?	S. (F.)
	K.Ö.15	Her zaman görünmez olmak iyi midir?	S. (F.)
	E.Ö.12	İnsanlar başkaları için mi dürüst olur yoksa kendileri için mi?	S. (F.)
	E.Ö.3,4,9	Güç doğru kullanılmazsa ne olur? (3 kişi)	S. (F.)
	E.Ö.11	Güç insanı değiştirir mi?	S. (F.)
	K.Ö.24,12	Güçlü olanlara özenmeli miyiz? (2 kişi)	S. (F.)
	K.Ö.9	Hırslarımız için insan öldürmeli miyiz?	S. (F.)
	K.Ö.16	Dürüst olmak ne demektir?	S. (F.)
	K.Ö.7	Dürüst olmak her zaman iyi midir?	S. (F.)
	E.Ö.24	Gücün zararları var mıdır?	S. (F.)
	E.Ö.6	Kral olmak için insan öldürülmesi doğru mudur?	S. (F.)
	K.Ö.5	Bizden güçlü olanları kıskanır mıyız?	S. (F.)
	E.Ö.1	Hiç kimse bizi görmese de doğru davranış yapmalı mıyız?	S. (F.)
	E.Ö.2	Her koşulda dürüst davranmalı mıyız?	S. (F.)
	K.Ö.11	Dürüstlük nedir?	S. (F.)
	E.Ö.5	Kendi çıkarlarımıza göre davranmak doğru mudur?	S. (F.)
	E.Ö.10	Güçlü olurken dürüst davranamaz mıyız?	S. (F.)
8. Hafta	K.Ö.11	İnsan neden var?	S. (F.)
	K.Ö.2,3	Meslek nedir?	S. (F.)
	K.Ö.7	İnsanın yaşam amacı ne?	S. (F.)
	K.Ö.8	İnsan neden başarılı olmak ister?	S. (F.)
	E.Ö.3	Hayatın amacı nedir?	S. (F.)
	E.Ö.7	Hayattaki amacımız nedir?	S. (F.)
	K.Ö.12	Hedeflerimizi, umutlarımızı nasıl taşıyabiliriz?	S. (F.)
	E.Ö.12	Ben kimim?	S. (F.)
	E.Ö.11	Ben neyim?	S. (F.)
	E.Ö.13	İnsan kendi öneminin farkında mı?	S. (F.)
	E.Ö.10	Özgüven hep bizi ileriye mi taşır?	S. (F.)
	K.Ö.5	Yeteneklerimizin farkına varabilir miyiz?	S. (F.)
	K.Ö.6	Herkes faydalı olabilir mi?	S. (F.)
	E.Ö.20	Kendimize güvenmeli miyiz?	S. (F.)
	K.Ö.9	İnsan bir amaç ile mi yaşar?	S. (F.)
	K.Ö.15	İnsan doğuştan bir yetenekle mi dünyaya gelir?	S. (F.)
	K.Ö.1	Bir insan neden var?	S. (F.)
	K.Ö.4	Dünyanın neden bana ihtiyacı var?	S. (F.)
	E.Ö.4	Her seçtiğim fikir değişebilir mi?	S. (F.)
	E.Ö.5	Sevdiğim meslek mi yetenekli olduğum meslek mi beni mutlu eder?	S. (F.)
	E.Ö.21	Herkes iyi bir meslek edinebilir mi?	S. (F.)
	E.Ö.1	Çalışmadan iyi bir sonuç elde edilebilir mi?	S. (F.)
	K.Ö.10	Ben neden bu hayatta yaşamak için seçildim?	S. (F.)
	E.Ö.22	İnsanlar değerli midir?	S. (F.)
	K.Ö.13,19	Her insan yetenekli midir?	S. (F.)
	K.Ö.14,23	İnsan kendini geliştirebilir mi?	S. (F.)
	K.Ö.16	İnsan neden kendini geliştirmek ister?	S. (F.)
	K.Ö.18	İnsan kendini değiştirebilir mi?	S. (F.)

Etkinlik Haftaları	Öğrenci Kodları	Öğrencilerin Oluşturduğu Sorular	Soru Düzeyleri
9. Hafta	E.Ö.1	Yasakları kendi isteklerimize göre yapmak demokrasiye uygun mudur?	S. (F.)
	K.Ö.4	Demokrasi nedir? (8 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.8	Demokrasi ne işe yarar?	S. (F.)
	E.Ö.4	Demokrasi diğer yönetim şekillerinden daha mı iyidir?	S. (F.)
	K.Ö.9	Eşitlik ve adalet arasında fark var mıdır?	S. (F.)
	K.Ö.7	Partiler olmazsa demokrasi olur mu?	S. (F.)
	E.Ö.10,13	Demokrasi olmayan bir ülkede insanlar özgür olabilir mi?	S. (F.)
	K.Ö.18	Demokrasi ayrımcılığı engeller mi? (2 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	E.Ö.12	Demokrasi insanları mutlu eder mi?	S. (F.)
	K.Ö.1	Demokrasi vatandaşlara güven verir mi?	S. (F.)
	K.Ö.3	Demokrasi her istediğimizi yapmak mıdır?	S. (F.)
	K.Ö.10	Demokrasi sadece seçimde oy kullanmak ile mi gerçekleşir?	S. (F.)
		Demokrasi olmayan bir toplum mutlu olması mümkün müdür?	
10. Hafta	K.Ö.,E.Ö.	Devlet nedir? (8 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	E.Ö.22	Devlet sorumluluklarını her zaman tamamlar mı?	S. (F.)
	K.Ö.2	Devletin amacı nedir?	S. (F.)
	E.Ö.11	Güçsüzleri devlet her zaman korumalı mıdır?	S. (F.)
	K.Ö.7	Devlet adaletli midir?	S. (F.)
	K.Ö.12,14	Devlet önemli midir? (2 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.24	Herkesin mutlu olabileceği bir toplum olabilir mi?	S. (F.)
	K.Ö.20	Devlet vatandaşlarını mutlu etmek zorunda mıdır?	S. (F.)
	K.Ö.13	Devlet insanların bütün ihtiyaçlarını karşılamak zorunda mıdır?	S. (F.)
	K.Ö.4	Herkes toplum için mi çalışmalı?	S. (F.)
	E.Ö.21	Devlet neden bu kadar önemli?	S. (F.)
	K.Ö.9	Devlet vatandaşlarını korumak zorunda mı?	S. (F.)
	E.Ö.18,23	Devlet bize her şeyi vermek zorunda mıdır? (2 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	E.Ö.12	Devlet ne için vardır?	S. (F.)
	K.Ö.1	Devlet olmasa neler olabilir?	S. (F.)
	K.Ö.15	Birey devlet arasındaki ilişki nedir?	S. (F.)
11. Hafta	K.Ö.16	Devlet her zaman her şeyden sorumlu mudur?	S.(F.)
	K.Ö.3	Devletin verdiği imkânlardan verimli faydalanyor muyuz?	S.(F.)
	K.Ö.3	Eğer çocuklar çalışmak isterse izin verilir mi verilmeli mi?	S. (F.)
	K.Ö.9	Çocukların çalışması demokratik midir?	S. (F.)
	K.Ö.2	Çocuk hakları olmazsa ne olur?	S. (F.)
	K.Ö.7	Demokrasi ve anti demokrasi nedir?	S. (F.)
	E.Ö.8	Çocuk hakları ne için vardır?	S. (F.)
	K.Ö.18	Çocuk hakkı nedir?	S. (F.)
	E.Ö.11	Çocuk hakları var ama gerçekten uygulanıyor mu?	S. (F.)
	E.Ö.15	Çocuk hakları olmasaydı ne olurdu?	S. (F.)
	K.Ö.5	Çocuk nedir?	S. (F.)
	K.Ö.8,10	Çocuk hakları nasıl korunuyor?	G.B.
	E.Ö.20	Haksız çocuk olur mu?	S. (F.)
	K.Ö.11	Çocukların hakları korunmalı mıdır?	S. (F.)
	K.Ö.13	Güçsüz insanlar korunmalı mı?	S. (F.)
	E.Ö.17	Hak nedir?	S. (F.)
	K.Ö.16	Çocukların çalıştırılması doğru mudur?	S. (F.)
	K.Ö.19	İşçi çocuk ile zengin çocuklar ayrıştırılmalı mı?	S. (F.)
	E.Ö.21	Her şey görüldüğü gibi midir?	S. (F.)
	E.Ö.22	Çocuk hakları çocukların hakkını gerçekten koruyor mu?	S. (F.)

Etkinlik Haftaları	Öğrenci Kodları	Öğrencilerin Oluşturduğu Sorular	Soru Düzeyleri
12. Hafta	K.Ö.2	Barışı mı seçmeliyiz savaşı mı? Neden barış değil de savaş?	S. (F.)
	K.Ö.,E.Ö.	Dünyada barış olabilir mi? (2 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.12	Barış sağlanır mı?	S. (F.)
	E.Ö.20	Dünyada barış mı olmalı savaş mı?	S. (F.)
	E.Ö.19	Savaş neden var?	S. (F.)
	E.Ö.22	Dünyada neden barış yok?	S. (F.)
	K.Ö.13	Barış olmadan hayat olur mu?	S. (F.)
	K.Ö.14	Dünya güzelleştirebilir mi?	S. (F.)
	K.Ö.15	Dünya’da her zaman barış treni olacak mı?	S. (F.)
	K.Ö.18	Barış treninin kaptanı siz olsaydınız treni nereye götürürdünüz?	E.T.
	K.Ö.11	Dünyanın her yerinde barış olabilir mi?	S. (F.)
	K.Ö.4	Barış mı daha uzun etkidedir savaş mı?	S. (F.)
	E.Ö.6	Barış olmazsa nasıl sorunlar yaşanır?	S. (F.)
	K.Ö.,E.Ö.	Barış nedir? (6 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	E.Ö.7	Savaş sadece savaştaki ülkeleri mi etkiler?	S. (F.)
	E.Ö.10	Barış olmasa dünyada yaşanabilir mi?	S. (F.)
	K.Ö.20	Barış her yerde var mıdır?	S. (F.)
	K.Ö.5	Savaş nedir?	S. (F.)
	E.Ö.21	Savaş ile barış aynı anda olabilir mi?	S. (F.)
13. Hafta	E.Ö.3	Uluslararası kuruluşlar neden var?	S. (F.)
	E.Ö.12	Daha fazla toprak için kan dökülmeli midir?	S. (F.)
	K.Ö.9,12	Ön yargı her zaman yanlış bilgiler mi içerir?	S. (F.)
	E.Ö., K.Ö.	Ön yargı nedir? (9 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	E.Ö., K.Ö.	Kalıp yargı nedir? (2 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.8	Ön yargının faydaları var mıdır?	S. (F.)
	E.Ö.1	Ön yargı yararlı mıdır?	S. (F.)
	K.Ö.11	İnsan farklı olduğu için dışlanmalı mı?	S. (F.)
	E.Ö.13	İnsanlar neden ayrımcılık yapar?	S. (F.)
	E.Ö.18	İnsanların farklılıklarına neden saygı duyulmuyor?	S. (F.)
	E.Ö.15	Bizden farklı olan insanlara ön yargılı davranmak gerekir mi?	S. (F.)
	K.Ö.15	İnsan ırkı farklı olduğu için zincire mi vurulmalı?	S. (F.)
	K.Ö.13	Bazı özelliklerimiz farklı olduğunda dışlanır mıyız?	S. (F.)
	K.Ö.16	İnsanları hayvanat bahçesine koymak doğru bir davranış mıdır?	S.(F.)
	K.Ö.20	Rengi farklı olan insanlara farklı davranmalı mıyız?	S. (F.)
	K.Ö.1	İnsanların hayvanat bahçesinde sergilenmesi doğru mu?	S. (F.)
	E.Ö.19	İnsanların insanlığını ne belirler?	S. (F.)
	K.Ö.7	İnsan ırkı farklı olduğu için dışlanmalı mı?	S. (F.)
14. Hafta	E.Ö.1	Göç sadece zor durumda mı yapılır?	S.(F.)
	E.Ö.3	Göç yapmak göç yapanlar için üzücü müdür?	S. (F.)
	E.Ö.K.Ö.	Mülteci nedir? (4 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.8	Bir kutu yuva olabilir mi?	S. (F.)
	E.Ö.12	Mültecilik nedir?	S. (F.)
	K.Ö.11	Göç nedir?	S. (F.)
	E.Ö.13	Göç hep ihtiyaca bağlı mı gelişir?	S. (F.)
	K.Ö.14	Göç insanları zor durumda bırakır mı?	S. (F.)
	K.Ö. E.Ö.	Savaş olduğunda göç olmalı mı? (3 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.20	Savaş insanı yurdundan eder mi?	S. (F.)
	E.Ö.22	Göç iklimle bağlı mıdır?	S. (F.)
	K.Ö.21	Savaş o ülkedeki herkesi etkiler mi?	S. (F.)
	E.Ö.23	Göç her zaman olumsuz mudur?	S. (F.)

Etkinlik Haftaları	Öğrenci Kodları	Öğrencilerin Oluşturduğu Sorular	Soru Düzeyleri
14. Hafta	K.Ö.2	İnsan açken her şeye razı olur mu? (4 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.7	Açgözlülük insanları açlığa maruz bırakır mı?	S. (F.)
	K.Ö.11	İnsanlar açken bizim tok yatmamız doğru mu? (2 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	E.Ö.12	sordu)	S. (F.)
	K.Ö.14	Herkes eşit mi yaşıyor?	S. (F.)
	E.Ö.13	Yediğimiz yemeklerin kıymetini biliyor muyuz?	S. (F.)
	E.Ö.16	Dünyada açlık sona erebilir mi?	S. (F.)
	K.Ö.1	Dünyadaki açlık son bulabilir mi?	S. (F.)
	E.Ö.10	Yoksulluk nedir?	S. (F.)
	K.Ö.,E.Ö.	Fakirler çok fakirken zenginler çok zengin, bunun nedeni ne olabilir?	S. (F.)
	K.Ö. E.Ö.	Açlık nedir? (7 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.9	Açlık sorunu neden var? (3 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.3	Açlık sorunu neden çözülüyor?	S. (F.)
	E.Ö.15	İnsanların açlıktan ölmesi adil midir?	S. (F.)
	E.Ö.20	Aç insanlar mutlu yaşayabilir mi?	S. (F.)
		Açlık iyi midir?	
	E.Ö.15	Küresel ısınmayla neden karşı karşıyayız?	S. (F.)
	K.Ö.13,15	Küresel ısınma dünyanın sonunu getirir mi? (2 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	E.Ö. 18	Küresel ısınma bitecek mi?	S. (F.)
	K.Ö.17	Küresel ısınma iklime mi bağlıdır?	S. (F.)
15. Hafta	K.Ö.19	İnsanların dünyayı kirletmesi adil mi?	S. (F.)
	K.Ö.21	Küresel ısınma dünyanın sonunu getirebilir mi? (2 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.4	sordu)	S. (F.)
	E.Ö.13	İklim nedir?	S. (F.)
	K.Ö.6,8	İnsanlar neden eriyen buzullara çare bulmuyor?	S. (F.)
	E.Ö.7	İnsanlar doğanın sahibi midir? (2 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.9	İklimi nasıl değiştirdik?	S. (F.)
	K.Ö.10	İnsanlar mı diğer canlılar mı doğanın sahibidir?	S. (F.)
	K.Ö., EÖ.	İnsanlar ile doğa arasındaki ilişki nedir?	S. (F.)
	E.Ö.1	İklim değişikliği nedir? (5 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.2	İklim değişikliği olmayan bir dünya nasıl olurdu?	S. (F.)
	K.Ö.7	Küresel ısınma ileride hangi sorunlara yol açabilir?	S. (F.)
	K.Ö.8	İnsanların doğayı istediği gibi davranması doğru mu?	S. (F.)
	K.Ö.11,14	İnsanların doğayı hükmetmesi adil mi?	S. (F.)
	E.Ö.10	İnsanlar dışındaki canlılar doğanın sahibi midir? (2 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	E.Ö.3	İnsanlar iklim değişikliğine yol açacak şeyleri bildikleri halde neden kullanıyorlar/yapıyorlar?	S. (F.)
	K.Ö.18		S. (F.)
	K.Ö.5	İklim değişikliği yaşam alanımızı kısıtlar mı?	S. (F.)
		İklim değişikliği böyle giderse sonumuz ne olacak?	
		Küresel ısınma durdurulabilir mi?	
15. Hafta	E.Ö.K.Ö.	Bilgi nedir? (13 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.3	Bilginin korunmaya ihtiyacı var mıdır? Niçin?	S. (F.)
	K.Ö.12,15	Bilginin korunmaya ihtiyacı var mıdır? (3 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	K.Ö.14	Ölen birinin bilgilerini almak bizim için yararlı mıdır?	S. (F.)
	K.Ö.17	Bir canlının bilgilerini izinsiz almak doğru mudur?	S. (F.)
	E.Ö.15,18	İnsanlar bilgiyi neden korumak ister? (2 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	E.Ö.5	Bilginin korunması neden önemlidir?	S. (F.)
	E.Ö.2,13	Bilgi korunmak zorunda mı? (2 kişi aynı soruyu sordu)	S. (F.)
	E.Ö.19	Bütün bilgiler korunmalı mıdır?	S. (F.)
	K.Ö. 7	Her insanın beynine ulaşmamız bizim için yararlı mı?	S. (F.)

2-) Bugün öğrendiğim düşünce: Bazı fikirlerin dünyanın yerlerine olmayacağını öğrendim.

2- Bugün öğrendiğim düşünce...
Her sortta doğru ve dürüst olmalıyız.

→ Bugün etkilendiğim düşünce: Herkes dünya vatandaşı olursa kalıcı barış sağlanabilir.

Bugün öğrendiğim düşünce: Herşey bilgi değildir.

→ Bugün öğrendiğim düşünce: Ülkemizde de bulunan mültecilerin ülkelerini nasıl terk ettiklerini onladığımdan onlara ön yargılı davranmayacağım.

Bugün etkilendiğim düşünce
Doğruluk ve dürüstlük nedir?
→ Bugün öğrendiğim düşünce
Doğruluk ve dürüstlük nedir?
→ Bugün sevdiğim düşünce
eğer yakalanmayacağınızı veya ceza almayacağınızı bilerseniz doğru davranış yapar mısınız?
→ Bugün tartışma sürecinden hoşlandım/hoslanmadım çünkü; Ben tartışma sürecinden hoşlandım çünkü etkili dinlendik ve görüşlerimizi rahatca öne sürdük.

1) → Bugün etkilendiğim düşünce: Bilim insan-
ların yazıyla ilgili geliştirdikleri
icadlar.
2) → Bugün öğrendiğim düşünce:
Bilginin ve yazının nasıl geliştirildiği
ve nasıl kullanıldığı.
3) → Bugün sevdiğim soru:
Kendimle ilgili neyin kalıcı olmasını
istediğim.
4) → Bugün tartışma süresinden hoşlan-
dım / hoşlanmadım çünkü;
Ben tartışmadan çok hoşlanmadım çün-
kü fikirlerimizi ve görüşlerimizi an-
kadoşlarımız dinlemedi ve ben de
bundan rahatsız oldum.

Bugün etkilendiğim düşünce: Fikir ile ilgili
li kavramlardan etkilendim. Fikrin nasıl
ortaya çıktığından etkilendim.
Bugün öğrendiğim düşünce: Fikir paylaşılma-
lıdır, Fikrimiz insanlar için nasıl
daha yararlı hale getirilebilir.
Bugün sevdiğim soru: Fikir nasıl ortaya
çıkıyor ve nasıl büyük sorularını sevdim.
Bugünkü tartışma sürecinden hoşlandım
hoşlanmadım çünkü; Ben hoşlandım çün-
kü diğer derse göre daha etkili
dinlendik.

1- Bugün etkilendiğim düşünce...
Kimisi insan ahlakı sorunu getiren
kimisi obezite sorunu getiriyor
yani hiçbirimiz eşit değiliz.

İklim değişikliğini etkileyen faktörlerden hangisini çözerdin, çözmek için fikrin ne olurdu?
Havaya salınan karbondioksidi suya reviren
cihaz

Bugün etkilendiğim düşünce
"Teknolojiye sahip olanlar
Dünya da egemenlik kurmuşlar"
Bugün öğrendiğim düşünce
"Teknoloji insanları mazindestirir."
Bugün sorduğum soru
"Eskiğin amacı neden olmaz?"
Bugün tartışma sürecinden
hoşlandım / hoşlanmadım sa-
kı, yeni bilgiler öğrendim
ve bazı düşüncelerinin
yanlış olduğunu farkına
varıp düşüncelerini de-
ğiştirdim.



İnsanlar aşken bizim lok yatmamız değeri mi?
Dünyadaki ahlak son bulabilir mi?

İnsanlar eşit mi yaşıyor?

İnsan aşken herşeye razı olur mu?

İnsanların aş gözü/lüğü

Bazı insanlar doğmadığı için → S.F.

Sömürge

İsrail

Kıraklık ve kitlelik

İstisnâk

Adaletsizlik

İtillir egemenlik → Bayrakımız olmazdı

ulusun üstünlüğü → Sıkkınlık oranı artardı

İzgiyürlük → Huzur olmazdı

Populculuk → İstikrarlı kararlar alınır

Seçme ve seçilme hakkı

Karar alma ve uygulanma süreçlerine katılım

Eşitlik → Eşit olmazdı

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

Seçim

A - Seçimlik 3/10 hakka sahip

B - Seçimlik ve seçimlik

C - Hayat kısıtları

Upa Bıyık
S kış adası
M.

Nah. adası

EK-12: Etkinlik Planları Örnekleri (4 Öğrenme Alanından Birer Örnek Sunulmuştur)

Etkinlik Adı: Özgür Düşüncenin Bilime Katkısı

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Sınıf Düzeyi: 7. Sınıf

Süre: 40'+40'+40'

Araç- Gereçler: Ders Kitabı, Tarık Uslu'nun *Bilim Öyküleri 1* adlı kitabı "E Pur si muove!" başlıklı hikâye, etkinlik kâğıdı ve Sosyal bilgiler düşünce defteri (günlük).

Kavram: Özgür Düşünce

Öğrenme Alanı ve Kazanımları

Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı

SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.

ÖĞRENME SÜRECİ

Hazırlık (Isınma) (40')

Araştırmacı çocuklara;

"Geçmişte emin olduğunuz, şimdi şüphe duyduğunuz bir şey var mı? Neden artık emin değilsiniz?"

"Hangi tarihsel bilgi artık bilgi olarak kabul edilmez? Buna neden bir zamanlar inanıldı ve neden artık kabul edilmiyor?" sorularını sorar.

Çocuklara aşağıdaki görselde yer alan resimler gösterilir. Resimler hakkında ne düşündükleri sorulur ve konuşmak isteyenlere söz hakkı verilir.



1.Uyaranın Sunulması

Araştırmacı tarafından uyaran okunur.

1633 yılıydı. Roma'daki meşhur Minerva Manastırı'nın insanın içine bir üşümek ve korku salan loş ve taş salonlarından birinde, kara cübbelerine bürünmüş onlarca Engizisyon yargıcının karşısına yaşlı bir adam getirildi.

Adamcağızın üzerine, ceza verilecek mahkûmlara giydirilen ve insanın derisini ısırgan yaprağı gibi didikleyen çul bir elbise giydirilmişti. Yüzü korkudan bembeyaz kesilmiş, titreyen elleri ve cılız ayakları, manastırların taşları gibi buz kesmişti...

Bu yaşlı adamın adı *Galileo Galilei* idi. Suçu ise, dünyanın döndüğünü söylemek...

Ortaçağ Avrupası'nda aklınıza gelebilecek hemen her konuda, tek söz sahibi kilise yani dokunulmaz din adamlarıydı. Ve kilise, dünyanın yerinde sabit olduğunu, güneş de dâhil olmak üzere ne kadar gök cismi varsa, hepsinin dünyanın etrafında döndüğünü söylüyordu.

Galileo'dan yıllar önce Kopernik adındaki bir başka bilim adamı, her şeyin merkezinde dünyanın olduğu iddiasından şüphe etmeye başlamış, yaptığı bir takım hesaplamalarla, bunun hiç de doğru olmadığını anlar gibi olmuştu. Fakat kilisenin zulmünden korktuğu için ömrünün sonuna kadar bu fikirlerini doğru düzgün ortaya dökememişti.

Galileo ise, Kopernik'in fikirlerini yaptığı gözlemler sonucunda ispatlayabilmişti. Üstelik Kopernik gibi bildiklerini gizleyecek bir adam da değildi. Cesurca ortaya çıkmış ve her önüne gelen her yerde konuşmuş, her bulduğu fırsatta yazıp çizmişti.

Galileo cesurca konuşuyor ama dedikodular da almış başını gidiyordu.

-Galileo denen adamın nanelerini duydunuz mu?

- Ne diyo yine?

-Güya dünya her şeyin merkezinde değilmiş. Durduğu yerde de durmuyormuş, güneşin etrafında fır fır dönüyormuş, falan da filan da ...

-Yok artık!

-Yakında alırlar onu içeri.

-Papa Hazretleri bu işten çok kılındı zaten. "Aforoz¹ edicem o kâfir!" falan diyormuş! (Aforoz kelimesi çocuklara kitapta verilen haliyle açıklanır).

-Engizisyona² alırla bak, görürsün!(Açıklaması yapılır)

-Bruno'yu³ ne çabuk unuttu, Bruno'yu!

-Ben diyorum abicim, bunlardan sallandıracan bir iki tane, bak iki asır kimse keşif meşif yapıyor mu?

¹ Hristiyanlarda böyle bir gelenek vardır. Papa kızdığı adamı güya dinden çıkarır atar. O kişi daha kendi başına cennete falan giremez kabul edilir.. Dünyada da kimse yüzüne bakmazdı...

² Hristiyanların, Orta Çağ'da korku salan din mahkemeleri. Diri diri yakmak, kazığa geçirmek, kemiklerini kırmak... gibi insanlık dışı işkence yöntemleri vardı. Ve bu mahkemelerde genellikle, Galileo gibi kiliseyle ters düşenler yargılanırdı. Engizisyon mahkemesine düşenin oradan sağ çıktığı pek görülmuş şey değildi.

³ Giardano Bruno, Galileo'nun yargılanmasından otuz sene kadar önce, aşağı yukarı aynı şeyleri söylediği için, Engizisyon tarafından yakılarak idam edildi.

-Ya nerden uyduruyorlar böyle şeyleri anlamıyorum ki? Dünya dönüyormuş, hem de güneşin etrafında... Ha hay! Güleyim bari boşa gitmesin...

-Dönüyosa da, bırak dönsün sana ne! Sana bi zararı var mı?

...

1615’de Papa, Galileo’yu ayağını denk alması konusunda ihtar etti. Fakat Galileo, bunu pek dikkate almadı.

1616’da aforoz ettiler adamı. “Dinden imandan çıktı daha iflah olmaz!” dediler.

Galileo, bir süre sessiz sedasız köşesinde çalıştıysa da, 1632 yılında tüm fikirlerini bir bir anlattığı bir kitap yayınladı.

İşte o zaman ortalık ayağa kalktı. Galileo, Roma’ya Engizisyon mahkemesine, “gel de bi ifadeni alalım” diye çağırıldı.

Galileo şimdi ne yapmalıydı?

Giardino Bruno gibi kara cübbeli karakargalar gibi sıralanmış engizisyon yargıçlarının karşısına geçip, onlara diklenmeli ve bunun bedeli olarak da kemik kırma makinesine bağlanmayı yahut ertesi sabah yağlı bir odun yığınının üzerinde diri diri yakılmayı göze mi almalıydı!?

1633 yılının 22 Haziran sabahı, Minerva Manastırı’nın insanı içinde bir korku ve bir üşümek salan salonlarından birinde, Engizisyon rahiplerinin karşısında, üzerine çuldan bir çuval geçirilmiş, tir titreyen ihtiyar Galile Galileo, her şeyi bir bir inkâr etmek zorunda kaldı.

Kilise ile ters düştüğü tüm konular da, kilisenin haklı, kendisinin haksız olduğunu söyledi.

Özellikle dünyanın evrenin merkezinde olmadığına ve güneşin etrafında döndüğüne dair ileri sürdüğü tüm fikirler için birer birer tövbe edip, bağışlanma diledi...

Engizisyon mahkemelerinin suçunu itiraf etse bile, bir kimseyi bağışladığı pek görülmuş şey değildi.

Fakat rahipler arasında, Galileo’yu iyi tanıyan ve nispeten bilime saygılı birkaç adam vardı.

Büyük bilgine mahkemenin yeterli bulduğu zaman kadar hapis cezası verdiler. İşin tek iyi tarafı Galileo, cezayı kendi evinde çekecekti.

Kararın verilmesinden sonra, salondan çıkmasına izin verilen Galileo, geriye dönüp baktı ve sadece çok yakındakilerin duyabileceği bir ses ile “Epur si muove!” dedi.

Bu “Fakat dönüyor işte...” demektir...

...

Galileo ömrünün sonuna kadar ev hapsinde kaldı. Ama bilimsel çalışmalarına hiç ara vermedi.

Hayatının son yıllarında gözleri görmez oldu. “Madem Allah böyle istedi, öyleyse ben bundan memnunum..” diyerek karşıladı körlüğü...

Ve 8 Ocak 1642 yılında yetmiş sekiz yaşında öldü...

...

1979 yılında o zamanki Papa’nın topladığı bir kurul “Pardon bir yanlış anlaşılma olmuş. Galileo ile Engizisyon yargıçları birbirlerini yanlış anlamışlar” gibi komik bir karar verdi.

Böylece Galile Galileo ölümünden 337 yıl sonra, Hristiyan dininin merkezi sayılan Vatikan tarafından affedilmiş oldu!

Dünyanın döndüğünü söylemek ne büyük bir suçmuş meğer!

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Hikâyenin üzerinde durduğu kavramlar, durumlar üzerine tartışılır. Çocuklardan onlar açısından öne çıkan durum, kavram ve olaylara yönelik sorular sormaları istenir. Araştırmacı kolaylaştırıcı rolüyle çocuklara uygun soruları sormaları konusunda cesaretlendirir, gerektiğinde yardımcı olur. Zorlandıkları noktada araştırmacı çocukların ilgisini çekecek felsefi sorgulama sorusunu kendisi belirler. Her öğrencinin kendi sorusunu hazırlamasını ve sonra öğrencilerin oluşturduğu sorular oylanır ve en çok oyu alan soru üzerinde tartışma başlatılır. Eğer felsefi soru çıkmazsa gruptan araştırmacı tarafından hazırlanan sorular çocuklara sorulur.

3.Sorgulama Topluluğu /Tartışma grubu

1. Bilim insanın hangi özelliklere sahip olması onu bilim insanı yapar? (Metne bağlı soru)
Bilim insanlarının özellikleri nelerdir?
2. Bilim nedir?
3. Bir icat ya da keşif diğer icat ve keşifleri etkileyebilir mi? Nasıl?
4. Bilim insanlarını buluş yapmaya iten sebepler neler olabilir?
5. “Özgürlük ne işe yarar?”
6. Özgürlük nedir?
7. “Özgür düşünceli olmamak ne demek?”
8. Özgür düşünce ne demektir?
9. “Fiziksel özgürlüğün olmadığı ama düşünce özgürlüğünün olduğu bir durum mümkün müdür?”
10. “Özgürce düşünmeden keşif ve icatlar yapılabilir mi?”
11. Özgür düşüncenin başarıyı artırması mümkün müdür?
12. Özgür düşünce hakkına sahip olmak her istediğimizi söylemek anlamına mı gelmeli?
13. Özgür düşüncenin sınırı olmalı mıdır?

DEĞERLENDİRME

4. Değerlendirme

Araştırmacı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister. Çocuklardan değerlendirmede başparmaklarını kullanmaları istenir. Değerlendirilen kriter açısından başarılı bir sorgulama yaptıklarını düşünüyorlarsa baş parmakları yukarı bakacak şekilde kaldırılır, olumsuz ise aşağı, kararsız ya da ikisi arasında iseler orta hizada kaldırılır.

- Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
- Birbirimizi dinledik mi?
- Herkes söz hakkı aldı mı?
- Konuyla alakalı ilerledi mi tartışma?
- Tartışmamız eğlenceli miydi?
- Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?

5. Pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar

Soruşturma sonunda çocuklara Anayasamızdaki düşünce özgürlüğü ile ilgili maddeler söylenerek ülkemizde özgür düşüncenin bu gibi maddelerle korunmaya çalışıldığı ifade edilir.

Madde 25 – Herkes, düşünce ve kanaat hürriyetine sahiptir. Her ne sebep ve amaçla olursa olsun kimse, düşünce ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; düşünce kanaatleri sebebiyle kınanamaz ve suçlanamaz.

Madde 26 – Herkes, düşünce ve kanaatlerini söz, yazı, resim veya başka yollarla tek başına veya toplu olarak açıklama ve yayma hakkına sahiptir.

Madde 27 – Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir.

“İnsan hakları, düşünce ve ifade özgürlüğüdür, onurlu, eşit ve özgür yaşamaktır.”
M.Kemal Atatürk

Yukarıda yazan Atatürk’ün düşünce özgürlüğü ile ilgili cümlesini etkinlik kâğıdına kısaca yazmaları istenir. Yazdığını okumak isteyen çocuğa söz hakkı verilir.

Metne bağlı oluşturduğum soru:

Felsefi oluşturduğum soru:

Etkinlik kâğıdına ayrıca oluşturdukları soruyu yazmaları istenir.

Ayrıca ders bitimine 5-10 dakika kala çocuklardan yansıtıcı günlükteki soruları cevaplamaları istenir.

Yansıtıcı Günlük Formu (Sosyal Bilgiler Dersi Düşünce Defteri)

- 1) “Bugün etkilendiğim düşünce”:
- 2) “Bugün öğrendiğim düşünce”:
- 3) “Bugün sevdiğim soru”:
- 4) “ Bugünkü tartışma sürecinden hoşlandım/ hoşlanmadım”, çünkü,

AİLE KATILIMI

Evde çocukların aileleriyle konuyla ilgili sohbet etmeleri istenir. Evde bir hafta boyunca aile içinde düşünce özgürlüklerini kısıtlayan bir durum olup olmadığını tespit etmeleri istenir.

Etkinlik Adı: Toprak Ana

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Sınıf Düzeyi: 7. Sınıf

Süre: 40'+40'+40'

Araç- Gereçler: Ders Kitabı, https://www.arkeotekno.com/pg_284_hammurabi-kanunlari, <https://www.youtube.com/watch?v=2cGANgDZPj8>, Âşık Veysel Kara Toprak türküsü, çalışma kâğıdı ve Sosyal bilgiler düşünce defteri (günlük).

Kavram: Yararlılık/ Sahiplik

Öğrenme Alanı ve Kazanımları

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı

SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.

ÖĞRENME SÜRECİ

Hazırlık (Isınma) (20')

Sizin için, en önemli sahip olduğunuz şey nedir (nesne, varlık gibi)? Neden?

Aileniz için, en önemli sahip olduğu şey nedir? Neden?

Millet/Vatan için, en önemli sahip olduğu şey nedir? Neden?

Size göre (kendi açınızdan) en yararlı şey nedir? Neden?

Size göre (aileniz açısından) en yararlı şey nedir? Neden?

Size göre (millet/vatan açısından) en yararlı şey nedir? Neden?

Hammurabi Kanunları 42. Bir kimse işlemek üzere bir tarlayı teslim alır ve o tarladan hiçbir mahsul elde edemezse bu onun tarlada çalışmadığını ispatlar ve komşusunun yetiştirdiği kadar tahılı tarla sahibine teslim etmelidir.

Büyük Hun Devleti'nin komşusu olan Tunguzlar, bu devletin hükümdarı Mete'den bazı isteklerde bulundular. Mete bu istekleri yerine getirdi. Mete'nin gittikçe kuvvetlendiğini gören Tunguzlar ondan sınırdaki çorak ve işe yaramaz bir küçük toprak parçasını istediler. Mete, bu istek karşısında "Toprak devletin malıdır. Devleti başkasına kim verebilir?" demiştir.

Sosyal Bilgiler 7.sınıf Ders Kitabı, s.153

Toprağın tarihteki devletler için de önemini belirten yukarıdaki ifadeler çocuklara okunur ve çocukların ne anlam çıkardıkları sorulur.

1.Uyaranın Sunulması

Âşık Veysel Şatıroğlu'nun Kara Toprak isimli türküsü dinletilir (8'35sn).

Dost dost diye nicesine sarıldım.

Benim sadık yârim kara topraktır.

Beyhude dolandım, boşa yoruldum.

Benim sadık yârim kara topraktır.

...

Koyun verdi, kuzu verdi, süt verdi.

Yemek verdi, ekmek verdi, et verdi.

Kazma ile döğmeyince kıt verdi.

Benim sadık yârim kara topraktır.

...

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Türkünün üzerinde durduğu kavramlar, durumlar üzerine tartışılır. Çocuklardan onlar açısından öne çıkan durum, kavram ve olaylara yönelik sorular sormaları istenir. Araştırmacı kolaylaştırıcı rolüyle çocuklara uygun soruları sormaları konusunda cesaretlendirir, gerektiğinde yardımcı olur. Zorlandıkları noktada araştırmacı çocukların ilgisini çekecek felsefi sorgulama sorusunu kendisi belirler. Her öğrencinin kendi sorusunu hazırlamasını ve sonra öğrencilerin oluşturduğu sorular oylanır ve en çok oyu alan soru üzerinde tartışma başlatılır. Eğer felsefi soru çıkmazsa gruptan araştırmacı tarafından hazırlanan sorular çocuklara sorulur.

3.Sorgulama Topluluğu /Tartışma grubu

1. Toprak ile arkadaş/dost olunabilir mi? Nasıl?
2. Toprağa neden “Toprak Ana” denilir?
3. Toprak her zaman cömert midir?
4. “Her şeye sahip olunabilir mi?”
5. “Bir şeye nasıl sahip olunabilir?”
6. Sahip olduğun toprağa istediğin gibi davranma özgürlüğüne sahip olabilir misin?
7. İnsanlar toprağın sahibi midir? Toprak parçasını ilk sahiplenene nasıl sahiplenmiş olabilir?
8. İnsanlar her zaman kendine yararlı olan şeylere mi sahip olmak ister?
9. Sahip olmakla yararlı olmak arasındaki ilişki nasıldır?
10. Her sahip olduğumuz şey ya da sahip olmak istediğimiz şey bizim için yararlı mıdır?
11. Bize yararlı olan şeyler için biz de onlara karşı mı yararlı olmak zorundayız? (toprak açısından).
12. Yararlı olmak ne demektir?
13. Sizin için yararlı olan bir şey başkası için yararlı olmak zorunda mıdır?

DEĞERLENDİRME

4. Değerlendirme

Araştırmacı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister. Çocuklardan değerlendirmede başparmaklarını kullanmaları istenir. Değerlendirilen kriter açısından başarılı

bir sorgulama yaptıklarını düşünüyorsa baş parmakları yukarı bakacak şekilde kaldırılır, olumsuz ise aşağı, kararsız ya da ikisi arasında iseler orta hizada kaldırılır.

- Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
- Birbirimizi dinledik mi?
- Herkes söz hakkı aldı mı?
- Konuyla alakalı ilerledi mi tartışma?
- Tartışmamız eğlenceli miydi?
- Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?

5. Pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar

Ülkemizde Tarım ve Orman Bakanlığı, Toprak Mahsulleri Ofisi, Ziraat Bankası, Tarih, Çaykur, Türkiye Tarım Kredi Kooperatifleri gibi kurum ve kuruluşlarla da çiftçiler desteklenmeye, toprak üretimi desteklenmektedir şeklinde araştırmacı tarafından ifade edilir.

Daha sonra çocuklara çalışma kâğıdı dağıtılır.

Etkinlik kâğıdında;

Bu derste “Toprak” ile ilgili farkına vardım.

Bu derste “Toprak” ile ilgili kavramlarını ilişkilendirdim.

Bu derste “sahip olmak” ile ilgili.....farkına vardım.

Bu derste “yararlı olmak” ile ilgili.....farkına vardım.

Bu derste konuşulanlar ve aklınızda kalanlar ile ilgili bir slogan hazırlayınız.

Metne bağlı oluşturduğum soru:

Felsefi oluşturduğum soru:

Etkinlik kâğıdına ayrıca oluşturdukları soruyu yazmaları istenir.

Ayrıca ders bitimine 5-10 dakika kala çocuklardan yansıtıcı günlükteki soruları cevaplamaları istenir.

Yansıtıcı Günlük Formu (Sosyal Bilgiler Dersi Düşünce Defteri)

5) “Bugün etkilendiğim düşünce”:

6) “Bugün öğrendiğim düşünce”:

7) “Bugün sevdiğim soru”:

8) “Bugünkü tartışma sürecinden hoşlandım/ hoşlanmadım”, çünkü,

AİLE KATILIMI

Evde çocukların aileleriyle konuyla ilgili sohbet etmeleri istenir. Ailelerine toprağın onlar için ne anlam ifade ettiğini sormaları istenir.

Etkinlik Adı: Demokrasi

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Sınıf Düzeyi: 7. Sınıf

Süre: 40'+40'+40'

Araç- Gereçler: Ders Kitabı, <https://www.youtube.com/watch?v=gYVIXYFCAYk> demokrasi nedir? animasyon filmi 5'26sn, IAPC'nin demokrasi ve p4c çalışmasının bir bölümü örnek alınmıştır, Peter Worley'in *Felsefe Makinesi* adlı kitabından "Cumhuriyet Adası" adlı hikâyesi ve soruları, etkinlik kâğıdı ve Sosyal bilgiler düşünce defteri (günlük).

Kavram: Demokrasi, Adil, Eşit

Öğrenme Alanı ve Kazanımları

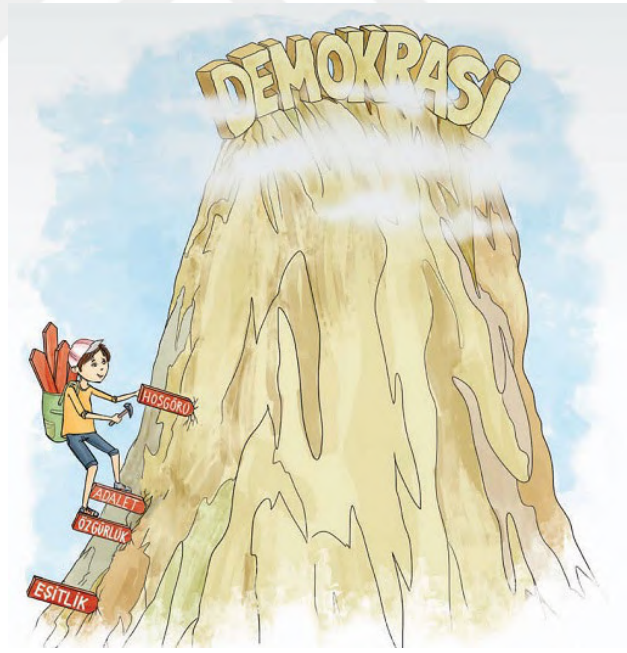
Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı

SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.

SB.7.6.2. Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.

ÖĞRENME SÜRECİ

Hazırlık (Isınma) (40')



Yukarıdaki görseller çocuklara gösterilir. Görselleri yorumlamaları istenir. <https://www.youtube.com/watch?v=gYVIXYFCAYk> demokrasi nedir? animasyon filmi izletilir.

Demokrasi hakkında aşağıda yer alan bilgiler açıklanır.

Tarih boyunca devletler farklı yönetim biçimlerini tercih etmiştir. Oligarşi, monarşi, teokrasi, demokrasi gibi çeşitli adlarla ifade edilmiştir. Bu neden kaynaklı olabilir?

Oligarşi: Siyasal gücün birkaç kişilik bir grubun elinde toplandığı yönetim (TDK)

Teokrazi: Siyasi iktidarın, Tanrı'nın temsilcileri olduklarına inanılan din adamlarının elinde bulunduğu toplumsal, siyasi düzen, din erki. (TDK)

Monarşi: Siyasal gücün bir tek kişinin elinde bulunduğu ve yönetimin genellikle kalıt yoluyla aile bireylerine geçtiği devlet biçimi.

Demokrasi bazen "halkın, halk için ve halk tarafından" yönetimi olarak tanımlansa da, basit bir "Demokrasi nedir?" sorusunun cevabı için birkaç şeyler gereklidir.

Bu “demokrasinin ilkeleri” nin bir listesi şunları içerir:

1. Milli egemenlik
2. Hukukun üstünlüğü
3. Özgürlük
4. Çoğulculuk
5. Seçme ve seçilme hakkı
6. Karar alma ve uygulama süreçlerine katılım
7. Eşitlik

Araştırmacı tarafından çocuklar 7 gruba ayrılır ve herkesin bir ilkeyi seçmesi ve bu demokrasi ilkesi Türkiye’de bulunmasaydı, hayatınızın nasıl farklı olacağını üç şekilde belirtmeleri istenir:

- A.
- B.
- C.

Sonra çocuklara söz hakkı tanınır

Araştırmacı tarafından demokrasi nedir? sorusu sorulur.

Demokrasi: Etimolojik kökeni “demos” (halk) ve “kratos” (egemenlik) kelimelerine dayalıdır. Kısaca Demokrasi, halkın egemenliği demektir. Demokraside egemenliğin gerçek sahibi “birey” ve nihayetinde, bir devlet sınırları içerisinde yaşayan “halk”tır.

Demokrasi yönetiminin diğer yönetim biçimlerinden ne gibi farklılıkları olduğunu düşünüyorsunuz? sorusu yöneltilir.

Demokrasinin gelişim evreleri hakkında kısaca bilgilendirme yapılır.

Demokrasinin ortaya çıkışı MÖ 6 ve 4. yy.da Eski Yunan’da başladığı ve sadece erkeklerin oylarının sayıldığı ilk demokrasi örneğidir. 1215 yılında Magna Carta ile İngiltere kralının hakları sınırlandırılmıştır. 1789’da Fransa’da Fransız İhtilali ile cumhuriyet yönetimi gelmiştir. 1948’deki İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile devletler bireylerin hak ve özgürlüklerini yasayla koruma altına almaya çalışmışlardır.

Atatürk’ün demokrasiye katkıları nelerdir? Bilgisi olan var mı? sorusu yöneltilir. Konuşmak isteyenlere söz verilir.

Daha sonra araştırmacı tarafından Büyük Millet Meclisi'nin açılışı, Cumhuriyet'in ilanı, Saltanatın kaldırılması, Halifeliğin kaldırılması, Çok partili hayata geçiş denemeleri kısaca bahsedilir.

1.Uyaranın Sunulması

A. Issız bir adada yirmi beş kişi gemi kazası geçirdi.

Hep birlikte karar verecekleri kural ve düzenlemelere uymayı kabul ederler.

B. Issız bir adada yirmi beş kişi kaza yaptı.

Hepsi Mehmet, Tarık ve Ulvi'nin gruplarının en adil ve en zeki üyeleri olduğu konusunda hemfikir; bu yüzden karar vermeleri için grup onları seçer.

C. Issız bir adada yirmi beş kişi gemi kazası geçirdi.

Beşi tüm alet ve giysilere sahip ve bu yüzden aletlere ve giysilere bağımlı olmalarından dolayı gruptakiler işleri onların yürütmesine yapmasına izin verirler

D. Çölde bir adada yirmi beş kişi gemi kazası geçirdi.

Silahı, olan tek kişi Bülent'tir. O hükümdar olacağını ve geri kalan her şeyin onu takip etmesini zorunlu olduğunu söyler.

E. Issız bir adada Beş yüz erkek, kadın ve çocuk kaza yaptı. Birlikte karar verirler ki tüm insanların içerisinde, on dört yaşını doldurmuş olanlar yasaları geçirecek ve hükümeti yönetecek bir mahkemenin seçiminde eşit oya sahip olacaklardır.

F. Issız bir adada Beş yüz erkek, kadın ve çocuk kaza yaptı. 25 ila 28 yaşları arasındaki sarı gömlek giyen tüm mavi gözlü erkeklerin yasaları geçirecek ve hükümeti yönetecek bir mahkemenin seçiminde eşit oya sahip olmalarına karar verirler.

Cumhuriyet Adası

Antik Yunan zamanında Pasifik Okyanusu'nda seyahat ettiğinizi hayal edin; yani elektrik yok, makineler yok... Dev yelkenleri olan, büyük, ahşap bir gemidesiniz ve haftalardır açık denizde yol alıyorsunuz. Günlerdir korkunç bir fırtına ortalığı kasıp kavuruyor. Sonunda fırtına geminizi alabolara ediyor ve kendinizi dev dalgaların içinde buluyorsunuz. Bir ahşap parçası bulup hayatta kalmak için var gücünüzle ona tutunuyorsunuz. Sonraki sabah fırtına dinmiş ve kendinizi tropik bir adanın sahiline vurmuş buluyorsunuz. Güneş parlıyor ve hava mis gibi, deniz sakin. Kalkıp, epey bir süre eviniz olacak adayı keşfetmeye karar veriyorsunuz.

Bu adada kimsenin yaşamadığını ve hatta belki de bugüne dek hiç kimsenin bu adaya ayak basmadığını fark ediyorsunuz. İnsan dair en ufak bir iz yok. Adanın etrafı olabildiğine kum. Adanın ortası, hayvanlara yuva olan ve dallarında çeşit çeşit meyve yetişen ağaçlarla dolu, verimli bir ormanla kaplı. Ormanın kalbindeki dağın tepesinden akan şelaleler, içi balık dolu bir göle akıyor. Burada yaşamınızı sürdürmenizi sağlayacak pek çok şey var.

Adayı keşif turundan döndüğünüzde, gemi kazasından başka kurtulanların da olduğunu ve toplam beş kişi olduğunuzu görüyorsunuz. Bir araya gelip ne yapmanız gerektiğini konuşuyorsunuz. İlk işiniz, yeni evinizde hayatta kalmak için elinizden geleni yapmak.

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Hikâyenin üzerinde durduğu kavramlar, durumlar üzerine tartışılır. Çocuklardan onlar açısından öne çıkan durum, kavram ve olaylara yönelik sorular sormaları istenir. Araştırmacı kolaylaştırıcı rolüyle çocuklara uygun soruları sormaları konusunda cesaretlendirir, gerektiğinde yardımcı olur. Zorlandıkları noktada araştırmacı çocukların ilgisini çekecek felsefi sorgulama sorusunu kendisi

belirler. Her öğrencinin kendi sorusunu hazırlamasını ve sonra öğrencilerin oluşturduğu sorular oylanır ve en çok oyu alan soru üzerinde tartışma başlatılır. Eğer felsefî soru çıkmazsa gruplardan araştırmacı tarafından hazırlanan sorular çocuklara sorulur.

3.Sorgulama Topluluğu /Tartışma grubu

Gerçekten bir gemi kazası geçirdiğinizi ve birlikte kurtulduğunuz, adaya düşeceğiniz kişileri seçmiyorsunuz. Bu 6 kişilik adanız için bir isim bulun.

Aşağıdaki sorular çocuklara sorulup cevaplamaları istenir.

Birinci uyararla ilgili sorular:

- 1) Partilerin olmadığı bir toplum demokratik olabilir mi?
- 2) Tek partinin olduğu bir toplum demokratik olabilir mi?
- 3) Sadece iki partinin olduğu bir toplum demokratik olabilir mi?
- 4) Partilerin çok olduğu bir toplum demokratik olamaz mı?
- 5) Demokrasiyle yönetilen bir ülkede herkes aynı derecede eşit midir? (Tüm seçmenlerin okuma yazma bilmediği bir toplum demokratik olabilir mi? Tüm seçmenlerinin yüksek eğitilmiş olduğu bir toplum demokratik olamaz mı? Bazı kişilerin hukukun üstünde olduğu bir toplum demokratik olabilir mi?)
- 6) Vatandaşlarının toplumun sorunlarını ve sorunlarını bilmediği bir toplum demokratik olabilir mi?
- 7) İfade özgürlüğünün olmadığı bir toplum demokratik olabilir mi?
- 8) Bazı insanların çok az yiyeceği, bazılarının ise çok fazla yiyeceği bir toplum demokratik olabilir mi?
- 9) Bazı insanların diğerlerinden daha iyi fırsatlara sahip olduğu bir toplum demokratik olabilir mi?
- 10) Bir toplum demokratik olabilir ve yine de temsili bir hükümetten yoksun olabilir mi?
- 11) İkinci uyararla ilgili sorular (Açık soru)
 - a) Adanız için bir isim buldunuz mu?
 - b) Nasıl karar verdiniz?
 - c) Karar verirken herhangi bir sorun yaşadınız mı?
 - d) Sorunları çözdünüz mü/ nasıl çözdünüz?
- 12) Adanıza isim belirlerken en iyi yöntem neydi? Neden? (Açık soru)
- 13) Peki hiçbir isim konusunda anlaşılmadığınızı düşünün ne yapardınız?
- 14) O zaman oylama sadece fikir birliği olduğunda mı adildir?
- 15) Demokrasi ile yönetilen ülkelerde bir karar vermede hangi yöntem etkili olabilir? Neden? (Açık soru)
- 16) Eğer oylamaya katılmayan insanlar olursa o oylama adil olur mu?
- 17) Adanızda kurallar (kanunlar) olmalı diye düşünüyorsunuz bazıları bu fikre katılmıyor. Hiç kural olmamalı? Kural olması iyi bir şey mi kötü bir şey midir?

- 18) Demokrasilerde özgürlük sınırsız mıdır?
- 19) Liderler sadece düzeni sağlamak için mi yoksa özgürlüklere saygı, barışı sağlamak için mi vardır?
- 20) Bir lider varken de karmaşa olması mümkün değil midir?
- 21) Demokrasilerde her zaman her şey adil ve eşit midir?
- 22) Adil ve eşit aynı şey midir?
- 23) Herkes kendi kendini yönetemez mi? Neden?
- 24) Çoğulculuk (oylama sonucu çoğunluğun seçtiği kişinin lider olması) her zaman işe yarar mı?
- 25) Özgür olmak ve eşit olmak için oy vermek yeterli midir, yoksa düşünebilmek ve bilgili olmak da gerekli midir?
- 26) Demokrasi gerçekten işe yarar mı?
- 27) Dünyada en iyi yönetim başka bir yönetim olabilir mi?
- 28) Yeni bir yönetim şekli düşünülmesi mümkün müdür?

DEĞERLENDİRME

4. Değerlendirme

Araştırmacı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister. Çocuklardan değerlendirmede başparmaklarını kullanmaları istenir. Değerlendirilen kriter açısından başarılı bir sorgulama yaptıklarını düşünüyorlarsa baş parmakları yukarı bakacak şekilde kaldırılır, olumsuz ise aşağı, kararsız ya da ikisi arasında iseler orta hizada kaldırılır.

- Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
- Birbirimizi dinledik mi?
- Herkes söz hakkı aldı mı?
- Konuyla alakalı ilerledi mi tartışma?
- Tartışmamız eğlenceli miydi?
- Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?

5. Pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar

Bu derste demokrasi kavramı ile ilgili farkına vardım.

Atatürk'ün Türk demokrasisine yaptığı en önemli katkının farkına vardım, çünkü.....

Demokrasi gibidir/benzer, çünkü.....

Bu derste demokrasi kavramını kavramlarıyla ilişkilendirdim.

Demokrasiyle ilgili ne biliyordum?

Demokrasiyle ilgili ne öğrendim?

Atatürk'ün cümlesini kısaca açıklayınız.

“Cumhuriyet rejimi demek, demokrasi sistemi ile devlet şekli demektir. Biz cumhuriyeti kurduk; o, on yaşını doldururken demokrasinin bütün gereklerini sırası geldikçe uygulamaya koymalıdır. Çağdaş bir cumhuriyet kurmak demek, milletin insanca yaşamasını bilmesi, insanca yaşamının neye bağlı olduğunu öğrenmesi demektir.” **M. Kemal Atatürk**

Ayrıca ders bitimine 5-10 dakika kala çocuklardan yansıtıcı günlükteki soruları cevaplamaları istenir.

Yansıtıcı Günlük Formu (Sosyal Bilgiler Dersi Düşünce Defteri)

9) “Bugün etkilendiğim düşünce”:

10) “Bugün öğrendiğim düşünce”:

11) “Bugün sevdiğim soru”:

12) “Bugünkü tartışma sürecinden hoşlandım/ hoşlanmadım”, çünkü,

AİLE KATILIMI

Ailelerine “demokrasi sadece oy kullanmak mı?” sorusunu sormaları istenir. Aile içi davranışlarınızı gözlemleyerek demokratik olan ve olmayan davranışları tespit etmeleri istenir.

Etkinlik Adı: Küresel Sorunlar

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Sınıf Düzeyi: 7. Sınıf

Süre: 40'

Araç- Gereçler: Ders kitabı, <https://www.trthaber.com/haber/dunya/haiti-halki-camur-yiyerek-hayatta-kalmaya-calisiyor-407607.html,haber> , etkinlik kâğıdı, gözlem formu, araştırmacı günlüğü ve Sosyal bilgiler düşünce defteri (günlük).

Kavram: Açlık

Öğrenme Alanı ve Kazanımları

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı

SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

ÖĞRENME SÜRECİ

Hazırlık (Isınma) (10')

Araştırmacı çocuklara aşağıdaki soruları sorar;

- 1.Yemek seçer misiniz? Neden?
2. Tabağınızı bitirir misiniz?

1. Uyarının Sunulması

<https://www.trthaber.com/haber/dunya/haiti-halki-camur-yiyerek-hayatta-kalmaya-calisiyor-407607.html,haber> izletilir.

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Hikâyenin üzerinde durduğu kavramlar, durumlar üzerine tartışılır. Çocuklardan onlar açısından öne çıkan durum, kavram ve olaylara yönelik sorular sormaları istenir. Araştırmacı kolaylaştırıcı rolüyle çocuklara uygun soruları sormaları konusunda cesaretlendirir, gerektiğinde yardımcı olur. Zorlandıkları noktada araştırmacı çocukların ilgisini çekecek felsefi sorgulama sorusunu kendisi belirler. Her öğrencinin kendi sorusunu hazırlamasını ve sonra öğrencilerin oluşturduğu sorular oylanır ve en çok oyu alan soru üzerinde tartışma başlatılır. Eğer felsefi soru çıkmazsa gruplardan araştırmacı tarafından hazırlanan sorular çocuklara sorulur.

3.Sorgulama Topluluğu /Tartışma grubu

1. Açlık sorunu neden var?
2. İnsanlar öncelikle sağlıklarını korumak için beslendiklerini söyler. Açlıktan ölme sorunuyla karşılaşan insanlar var. Peki yiyecek hiçbir şeyi olmayanların da sağlıklarını korumamız gerekmez mi?
3. Eğer herkes beslenmek zorundaysa besin kaynaklarının dünyadaki herkese ait olması gerekmez mi?
4. Bazı insanlar açlıktan ölerken diğer insanların obeziteden sağlıklarını kaybetmeleri aynı şey midir? Neden?

5. İnsanların açlıktan ölmesi adil midir? Neden?
6. Dünya kaynaklarını adil olarak paylaşmak mümkün mü?
7. İnsan açken mutlu mudur? Neden?
8. Açlık sorunu çözümsüz müdür? Neden?
9. Eğer açlık sorunu çözülmesi mümkünse uluslararası kuruluşlar neden çözmiyor?

DEĞERLENDİRME

4. Değerlendirme

Araştırmacı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister. Çocuklardan değerlendirmede başparmaklarını kullanmaları istenir. Değerlendirilen kriter açısından başarılı bir sorgulama yaptıklarını düşünüyorlarsa baş parmakları yukarı bakacak şekilde kaldırılır, olumsuz ise aşağı, kararsız ya da ikisi arasında iseler orta hizada kaldırılır.

- Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
- Birbirimizi dinledik mi?
- Herkes söz hakkı aldı mı?
- Konuyla alakalı ilerledi mi tartışma?
- Tartışmamız eğlenceli miydi?
- Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?

5. Pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar

Bugün derste açlıkla ilgili farkına vardım/çıkarım yaptım.

Açlık gibidir/ benzer, çünkü.....

Herhangi bir ülkenin yöneticisi olsaydım açlığa.....çözüm üretirdim.

“Komşusu açken tok yatan bizden değildir” Hz. Muhammed’in sözünü açıklar mısınız.

Değerlendirme Kartları

Çocuklar çember düzeninde otururlar. Bu torbada yer alan kartlarından herkes bir tane çeker ve kendine gelen cümleyi tamamlar.

- Keşke.....
- Dünyadaki diğer insanların bakış açısı şu olabilir.....
- Buna ışık tutan kişi (sınıftanızdan biri).....
- Başkasının bu konuda şöyle düşünme ihtimali var.....

Filme bağlı oluşturduğum soru:

Felsefi oluşturduğum soru:

Ayrıca ders bitimine 5-10 dakika kala çocuklardan yansıtıcı günlükteki soruları cevaplamaları istenir.

Yansıtıcı Günlük Formu (Sosyal Bilgiler Dersi Düşünce Defteri)

13) “Bugün etkilendiğim düşünce”:

14) “Bugün öğrendiğim düşünce”:

15) “Bugün sevdiğim soru”:

16) “Bugünkü tartışma sürecinden hoşlandım/ hoşlanmadım”, çünkü,

AİLE KATILIMI

Çocuklara ailelerine bugünkü animasyon filmi özetle anlatmaları ve diğer konuşulanları anlatmaları istenir.



Institute for the Advancement of
Philosophy for Children



ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) EĞİTMEN EĞİTİMİ - 1.KUR KATILIM BELGESİ

Sayın:

Zehra Betül Şişman

Kasım 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen 12 saatlik "Çocuklar İçin Felsefe (P4C) - 1.Kur" eğitmen eğitimi programını başarıyla tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.



Dr. Öğr. Üyesi İşıl TAŞ
P4C Eğitim Uzmanı

Institute for the Advancement of
Philosophy for Children



ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)
EĞİTMEN EĞİTİMİ - 2.KUR
BAŞARI BELGESİ

Sayın:

Zehra Betül Şişman



Aralık 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen 42 saatlik "Çocuklar İçin Felsefe (P4C) - 2.Kur" eğitmen eğitimi programını başarıyla tamamlayarak Uygulayıcı (Koşullayıcı) belgesini almaya hak kazanmıştır.

Dr. Öğr. Üyesi Işıl TAŞ

P4C Eğitim Uzmanı

Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ

EKOP Eğitim Uzmanı

Erdoğan ERGİN
Yazar

CERTIFICATE



This is to certify that

ZEHRA BETUL SISMAN

has successfully completed the 48-hour 'Philosophy for Children (P4C) - 3rd Course' Instructor Training Program and was entitled to receive the

INTERNATIONAL CERTIFICATE OF SPECIALIZATION ON PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C)

This course is certified by the ONLINE COCUK UNIVERSITESI

Chief Executive Officer
ONLINE COCUK UNIVERSITESI
Dr. ISIL TAS

Course No OCU-P4C-01
Course Date 01-19 MARCH 2021
Certificate No 62413



The Organization's documentation and Implementation has been reviewed and found to comply with the relevant standard rules. This certificate of Registration is based on the evaluation of the mentioned scope given above. Organization is responsible for maintaining the responsibilities of the relevant standard rules. Any significant changes in the scope of the certification or standard referred above render this certificate invalid. This course is certified by the ONLINE COCUK UNIVERSITESI and satisfies part of the formal training requirements for individuals seeking certification under the europasscard certification scheme.

Email : info@onlinecocukuniversitesi.com.tr
Web : www.onlinecocukuniversitesi.com.tr
Call : +90 216 909 1 628

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Zehra Betül ŞİŞMAN	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	İnönü Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	İnönü Üniversitesi
Enstitü Adı	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Makale ve Bildiriler	
1. The Effect of P4C Application in the Philosophy for Children Education Program on the Metacognitive Awareness of Secondary School 5th Grade Students (IJETS International Journal of Education Technology and Science 2023) Zehra Betül ŞİŞMAN, İhsan ÜNLÜ, Alper KAŞKAYA 2. ICITS 2017- 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sanal Müze Eğitiminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” Mesut AYDIN, Zehra Betül ŞİŞMAN 3. ICITS 2017- “Sanal Kütüphaneye İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Algıları” Mesut AYDIN, Zehra Betül ŞİŞMAN 4. USBES 2022- 10. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu “Sosyal Bilgiler Öğretimine Farklı Bir Bakış: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi” Özet Bildiri Zehra Betül ŞİŞMAN, İhsan ÜNLÜ 5. USBES 2023- 11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu “Öğretmen Adaylarının Merak ve Keşfetmeye Yönelik Algıları ile Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Özet Bildiri Zehra Betül ŞİŞMAN, İhsan ÜNLÜ 6. USBES 2024- 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu “Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Çocuklar için Felsefe Eğitimi (P4C): Adnan Ötüken İl Halk Kütüphanesi Örneği” Özet Bildiri, Zehra Betül ŞİŞMAN, İhsan ÜNLÜ	