

**ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ ÜZERİNE  
NİTEL BİR ARAŞTIRMA**

**A QUALITATIVE STUDY ON EDUCATION OF  
PHILOSOPHY FOR CHILDREN**

**Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR**

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Nihan AKKOCAOğLU ÇAYIR'ın hazırladığı “ocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

*Başkan* Prof. Dr. Hasan ÜNDER .....

*Üye (Danışman)* Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU .....

*Üye* Prof. Dr. Harun TEPE .....

*Üye* Doç. Dr. Serçin KARATAş .....

*Üye* Yard. Doç Dr. Burcu AKHUN .....

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 01 / 06/ 2015 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

# ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR

## ÖZ

Çocuklar için felsefeyi çocukların, bir metin, öykü ya da örnek olaydan yola çıkarak bilgi, doğru, gerçek, güzel, adalet gibi felsefi kavramları bir yetişkin rehberliğinde tartışmaları olarak açıklayabilirim. Çocuklar için felsefe, pek çok alanda ve okul öncesinden liseye kadar pek çok yaş grubunda kullanılabilecek bir yaklaşımdır. Ondan eğitim sistemlerinin eksiklikleri düşünülerek yararlanılmalıdır ancak Türkiye’de çocuklar için felsefe yakından tanınmamaktadır. Bu araştırma, çocuklar için felsefe eğitiminin, ilkokul 3. sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlar. Araştırma Türkiye’deki okullarda, çocuklar için felsefenin neden ve nasıl kullanılacağı konusunda bize ipucu verecektir. Bu çalışmayı 14 hafta, toplam 28 saat sürecinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürüttüm. Çocuklarla felsefe yapmak üzere hazırlanan ders planlarını iki ayrı sınıfta, 48 öğrenciye, iki öğretmen uyguladı. Ders planlarını uzman görüşleri çerçevesinde çocuklarla felsefe yapmak üzerine seçilen *Kumkurdu* adlı çocuk kitabı eşliğinde hazırladım. Araştırmada katılımcı gözlemci rolü ile sınıflarda yer aldım. Doküman analizi kapsamında günlükler, ev ödevleri ve sınıf içi yazılı etkinliklerden yararlandım. Süreç sonunda ise iki öğretmen ve 28 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yaptım. Elde edilen verileri içerik analizi yoluyla inceledim. Süreç sonunda öğrencilerde bilişsel alanda, felsefe, felsefe soruları ve filozofların özelliklerini anlama, kavramlar arası ilişki kurma, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünme hatalarını kavrama, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme gibi değişimler meydana geldiğini söyleyebilirim. Duyuşsal alanda ise filozoflardan, felsefeden hoşlanma ve kavramlara yönelik farkındalıklar söz konusu oldu. Sosyal alanda ise öğrencilerin sorun çözme ve birbirlerini tanımaları noktasında değişimler yaşandı. Bulgular, çocuklar için felsefenin, eleştirel düşünme ile vatandaşlık ve değer eğitimine katkı sağladığına ve öğretmenlerin bilgiye yönelik inançlarını değiştirdiğine ilişkin yapılan araştırmalarla örtüşmektedir. Ayrıca çocukların somuttan soyuta doğru bir düşünme süreci izledikleri, kavramlara toplumsal açıdan yaklaştıkları, bir sorunun birden fazla doğru cevabı olabileceğini anlamları da araştırmanın önemli

bulgularındandır. Bununla birlikte tartışma sürecinin çocukları üst düzey düşünme becerilerine taşıdığını söylemek güçtür. Bu durumu büyük oranda öğretmenlerin geleneksel tutumuyla açıklayabilirim. Çocuklar için felsefenin Türkiye’de de yaygınlaşması gerektiğini, bunun için onun etik, demokrasi, eleştirel düşünme, vatandaşlık eğitimi, tartışma becerileri ile ilişkisi üzerine her sınıf düzeyinde araştırmalar yapılabileceğini söyleyebilirim. Araştırmalardaki öğretmen eğitimi sürecinde ise tartışma yönetimi ve felsefi bilgiye yeteri kadar zaman ayrılmalıdır. Bunun dışında çocuklar için felsefenin eğitim programlarıyla bütünleşmesi için çalışmalar yapılabilir. Araştırmalar devlet okullarında ve özellikle Düşünme Eğitimi, Medya Okuryazarlığı, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi gibi seçmeli derslerde yürütülebilir. Çocuklar için felsefe ayrı bir ders olarak okullarda yer alabileceği gibi diğer öğretim programlarıyla da bütünleştirilebilir. Öğretmen yetiştirme kurumlarında ise Çocuklar İçin Felsefe ve Düşünme Eğitimi gibi dersler ya da yüksek lisans programları açılarak öğretmen adayları gerekli eğitim sürecinden geçebilir. Bu araştırma çocukların, felsefeden felsefe soruları ve filozoflardan hoşlanabileceklerini ve ilgilerini çekebileceğini de göstermiştir. Çocukların felsefeyi anlayamayacağı düşüncesinden vazgeçilmesi gerektiğini, felsefenin ve filozofların küçük yaşlarda çocukların hayatına girmesi gerektiğini belirtebilirim.

**Anahtar sözcükler:** Çocuklar için felsefe eğitimi, bilişsel alan, duyuşsal alan, sosyal alan

**Danışman:** Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU, Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

# **A QUALITATIVE STUDY ON EDUCATION OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN**

**Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR**

## **ABSTRACT**

I can say that the philosophy for children is that children discuss the philosophical concepts such as knowledge, trueness, reality, and justice in an adult guidance by starting from a text, a story or a case study. The philosophy for children is an approach that can be used in many areas and in many age groups from the pre-school to the high school. For this reason, it should be utilized by considering the lack of the education systems, but philosophy for children is not recognized closely in Turkey. This study aims to determine how the education of philosophy for children affect 3rd grade students in elementary schools in cognitive, affective, and social areas. The study will give us clues about how and why the philosophy for children will be used in the schools in Turkey. I have carried out this study by using a qualitative study method during a total of 14 weeks and 28 hours. Two teachers have applied the lesson plans prepared for the philosophy for children to 48 students in two different classes. I prepared the lesson plans with the book called "Sandworm" for philosophizing with children within the framework of expert opinions. In the study, I took part with the role of a participant observer in the classes. I benefited from the written activities in-class, homework and diaries under the document analysis. At the end of the process, I had semi-structured interviews with 28 students and two teachers. I've reviewed the data obtained through analysis. At the end of the process, I can say that At the end of the process, in the cognitive domain, it has been observed some changes in students, such as understanding the philosophy, the questions of philosophy and the features of philosophers, establishing relations between concepts, associating the concepts with everyday life, cognizing the Thinking errors, orientation to think, and thinking from different angles. In the affective domain, the awareness of the philosophers, taking pleasure in the philosophy, and the awareness of the concepts have been concerned. Also, in the social domain, some changes occurred in students' problem-solving and knowing each other. The results are consistent with the researches related that the philosophy for children contributes the critical thinking, education of ethics and citizenship and changes the beliefs of

teachers for knowledge. In addition, the important results of the study are that children follow a thinking process from concrete to abstract, approach the concepts from social manner, and a question has many correct answers. However, it is difficult to say that the discussion process moves children to the higher-order thinking skills. I can largely explain this situation by the traditional attitude of the teachers. I can say that the philosophy for children has to be spread in Turkey and for this reason; it will be able to make some researches about relationship between ethics, democracy, critical thinking, and citizenship education, discussion skills and the philosophy for children in each class level. The teacher in the studies should have time for management of discussion and the philosophical information during training process. Apart from this, studies may be carried out for the integration of the education programs and the philosophy for children. The studies can be conducted in public schools and in elective courses, such as especially Thinking Education, Media Literacy, Citizenship and Democracy Education. Philosophy for children can be integrated with other educational programs, as well as taken place in the schools as a separate course. Also, in the teacher training institutions, teacher candidates can pass through the necessary learning process by opening lessons such as Philosophy for Children and Thinking Education. This study has showed that children could like the philosophical questions and the philosophers, and be interested in them. I can specify that the thought that children can not understand the philosophy needs to be given up and the philosophy and the philosophers need to be come into the children's lives at a young age.

**Keywords:** Education of philosophy for children, cognitive domain, affective domain, social domain

**Advisor:** Prof. Buket AKKOYUNLU, Hacettepe University, Department of Computer Education and Instructional Technology

## ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza  
Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR

## TEŞEKKÜR

Bundan yaklaşık beş yıl önce sevgili hocam Dr. Tülay ÜSTÜNDAĞ, çocuklar için felsefe üzerine çalışmamı önerdiğinde, bu alanın bana öğreteceklerinden, bu vesileyle pek çok güzel insanı tanıyacağımdan ve en önemlisi çocuklar için felsefeyi bu kadar sevebileceğimden habersizdim. Değerli hocamın öngörüsü sayesinde, şimdi araştırmalar yapmaktan mutluluk duyduğum, kendimi ayrıcalıklı hissettiğim, bana daha nicelerini öğreteceğini bildiğim bir alanda çalışıyorum. Bunun için, adını anmazsam tezim eksik kalırdı dediğim sevgili öğretmenim Dr. Tülay ÜSTÜNDAĞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çocuklar için felsefeye ilişkin planlarımı ve hayallerimi hayata geçirmem için beni daima cesaretlendiren, karşılaştığım güçlükleri aşmam için bana destek olan değerli danışmanım Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU'ya teşekkür ediyorum. Araştırmam süresince bana rehberlik eden, dikkatle ve özenle çalışmalarımı okuyup değerlendiren, olumlu ve yapıcı yaklaşımıyla beni teşvik eden saygı değer hocam Yard. Doç. Dr. Yalçın YALAKİ'ye emeklerinden dolayı çok teşekkür ediyorum. Kendisinden çok şey öğrendiğim ve öğreneceğim, iyi ki tanıdım dediğim değerli hocam Prof. Dr. Hasan ÜNDER'e tezime getirdiği önemli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmalarım boyunca beni yüreklendiren, fikirleriyle zihnimi açan, daima yanımda olan ve hep yanımda olacağını bildiğim sevgili hocam Dr. Ayşegül CELEPOĞLU'na, uzman görüşleriyle çalışmalarına destek sunan değerli hocam Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na ve sevgili arkadaşım Arş. Gör. Nergiz KARDAŞ'a teşekkürlerimi iletiyorum.

Benden sevgi ve ilgilerini hiçbir zaman esirgemeyen, başarılarımın biricik sebepleri annem Yetkin CAN AKKOCAOĞLU ve babam Kenan AKKOCAOĞLU'na çok teşekkür ediyorum. Sevgili eşim Faruk ÇAYIR'a sabrı ve sevgisiyle bana öğrettikleri, en zor anlarımda yanımda olduğu için teşekkürlerimi sunuyorum.

Herkese ve her şeye rağmen merak etmekten, soru sormaktan, sorgulamaktan ve hayatı anlama çabalarından vazgeçmeyen o güzel çocuklara, içlerindeki "filozofu" kaybetmemelerini dileyerek, yürekten teşekkür ediyorum.



## İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	iii
ABSTRACT .....	v
ETİK BEYANNAMESİ .....	vii
TEŞEKKÜR .....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ .....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xiii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1.1. Felsefe .....	1
1.1.2. Felsefe Eğitimi .....	3
1.1.3. Çocuklar Felsefe Yapabilir mi? .....	5
1.1.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Nedir? .....	10
1.1.5. Neden Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi? .....	11
1.1.6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimin Dünya ve Türkiye'deki Gelişimi.....	15
1.1.7. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Felsefi Temelleri.....	18
1.1.8. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Eğitime Yönelik Temelleri .....	22
1.1.9. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar .....	26
1.1.10. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programları .....	28
1.1.11. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Amaçları.....	29
1.1.12. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde İçerik .....	32
1.1.13. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Yöntem .....	38
1.1.14. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Değerlendirme .....	40
1.1.15. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Uygulanışı .....	44
1.1.16. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimine Yönelik Etkinlik Örnekleri .....	49
1.1.17. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	53
1.2. Problem Durumu Özet.....	58
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	59
2.1. İlgili Araştırmalar Özet .....	75
2.2. Araştırmanın Gerekçesi.....	76
2.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	78
2.4. Tanımlar .....	78
3. YÖNTEM .....	78
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	79
3.2. Araştırmanın Deseni.....	80
3.3.1. Okul .....	82
3.3.2. H Sınıfı.....	85
3.3.3. S Sınıfı .....	86

3.3. Katılımcılar .....	87
3.4. Süreç .....	88
3.5. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci.....	99
3.5.1. Gözlem .....	100
3.5.2. Doküman Analizi.....	102
3.5.3. Görüşme.....	104
3.5.4. Geçerlik ve Güvenirlik.....	106
3.5.5. Araştırmacı Duruşu.....	109
3.5.6. Araştırmanın Zayıf Noktaları .....	110
3.6. Etik .....	110
3.7. Veri Analizi .....	112
4. BULGULAR VE YORUM.....	114
4.1. H Sınıfı .....	119
4.1.1. “Felsefe”.....	120
4.1.2. “Düşünme Hataları” .....	129
4.1.3. “Kavram” .....	131
4.1.4. “Tartışma” .....	156
4.2. S Sınıfı .....	174
4.2.1. “Felsefe”.....	175
4.2.2. “Düşünme Hataları” .....	185
4.2.3. “Kavram” .....	187
4.2.4. “Tartışma” .....	201
5. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	218
5.1. “Çocuklar için felsefe eğitimin ilkökul 3. sınıf öğrencilerine bilişsel alanda etkisi nasıldır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	218
5.2. “Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda etkisi nasıldır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	224
5.3. “Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerine sosyal alanda etkisi nasıldır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	226
5.4. Araştırmanın Diğer Sonuçları .....	228
6.ÖNERİLER.....	229
6.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	229
6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	231
6.3. Çocuklarla Felsefe ve Çocuklar İçin Felsefe Eğitime İlişkin Yayınlarına Yönelik Öneriler.....	233
KAYNAKÇA.....	234
EKLER DİZİNİ .....	245
EK 1. UZMAN GÖRÜŞ FORMU.....	246
EK 2. GÖZLEM FORMU .....	249
EK 3. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU .....	251

EK 4. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU .....	253
EK 5. ORJİNALLİK RAPORU.....	255
ÖZGEÇMİŞ .....	256

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1.:Lipman'a Göre Çocuklar İçin Felsefenin Gelişimi .....	15
Tablo 1.2.:Lipman'ın Hazırladığı Çocuklar İçin Felsefe Programları.....	28
Tablo 1.3.:Fisher'a Göre Çocuklar İçin Felsefe Aracılığıyla Gelişen Beceriler .....	30
Tablo 1.4.:Fisher'a Göre Çocuklar İçin Felsefe Aracılığıyla Gelişen Tutumlar.....	30
Tablo 1.5.:Fisher'a Göre Sokratik Sorular ve Amaçları .....	39
Tablo 1.6.:Fisher (2008a) Göre Sokratik Diyalog ile Çocuklar İçin Felsefenin Farkı .....	39
Tablo 1.7.:Jackson'a Göre Çocuklar İçin Felsefede Kullanılacak Değerlendirme Formu Örneği .....	41
Tablo 1.8.:Fisher'a Göre Diyalog Becerilerini Değerlendirme Formu .....	43
Tablo 1.9.:Fisher'a Göre Öğrenciler İçin Tartışma Sürecini Değerlendirme Formu Örneği .....	43
Tablo 1.10.:Direk'in Hazırladığı Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinden Örnekler ...	49
Tablo 1.11.:Gönül'ün Hazırladığı Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinden Örnekler.	50
Tablo 1.12.:Ord'un Hazırladığı Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinden Örnekler ....	51
Tablo 1.13.:Lipman ve Sharp'ın Hazırladıkları Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinden Örnekler.....	52
Tablo 1.14.:Droit'in Çocuklarla Felsefe Yapmak Üzere Belirlediği Kavramlar ve Sorular.....	52
Tablo 1.15.:Lipman, Sharp ve Oscanyan'a Göre Çocuklarla Felsefe Yapmak Üzere Kullanılabilecek Sorular .....	56
Tablo 2.1.:Trickey ve Topping'in Çocuklar İçin Felsefeye Yönelik 1970- 2002 Arasında Yapılan Araştırmalara İlişkin Sınıflaması.....	59
Tablo 2.2.:2006-2014 Yılları Arasında Çocuklar İçin Felsefe Alanında Yapılmış Kuramsal Çalışmalar .....	64
Tablo 2.3.:2006- 2013 Yılları Arasında Çocuklar İçin Felsefeye Yönelik Yapılan Deneysel Çalışmalar .....	67
Tablo 3.1.:H ve S Sınıfı Öğrencilerine İlişkin Bilgiler .....	88
Tablo 3.2.:Ele Alınan Hikayeler ve Kavramlar .....	91
Tablo 3.3.:Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarında Ele Alınan Kazanım ve İçeriklerin Dağılımı.....	92
Tablo 3.4.:Kazanımların Araştırma Sorularına Dağılımı .....	94
Tablo 3.5.:Çocuklar İçin Felsefeye Yönelik Uygulanan Etkinliklerden Örnekler....	97
Tablo 3.6.:Veri Toplama Araçlarına İlişkin Genel Bilgiler.....	100
Tablo 3.7.:Gold'a Göre Gözlem Türleri ve Araştırmacının Rölü .....	100
Tablo 3.8.:Araştırma Sorularına Göre İncelenen Doküman Türlerinin Dağılımı...103	
Tablo 3.9.: H Sınıfında Görüşme Yapılan Öğrenciler .....	104
Tablo 3.10.:S Sınıfında Görüşme Yapılan Öğrenciler .....	105
Tablo 3.11.:Diğer Kodlayıcıya Verilen Dökümanlara İlişkin Bilgiler .....	109
Tablo 3.12.:Kullanılan Geçerlik ve Güvenirlik Stratejileri .....	109
Tablo 4.1.:Çocukların Gerçek Olan ve Olmayanlara İlişkin Verdikleri Örnekler...140	
Tablo 4.2.:Cevabı Yorumaya Dayalı Olan ve Olmayan Öğrenci Soruları .....	196

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1.H Sınıfının Krokisi .....	86
Şekil 3.2.S Sınıfının Krokisi .....	87
Şekil 3.3.Verİ Analizi Süreci.....	114
Şekil 4.1.Ana ve Alt Temaların Bilişsel Alandaki Dağılımı .....	115
Şekil 4.2.Ana ve Alt Temaların Duyuşsal Alandaki Dağılımı .....	116
Şekil 4.3.Ana ve Alt Temaların Sosyal Alandaki Dağılımı .....	116
Şekil 4.4. “Felsefe” Çerçevesinde Meydana Gelen Değişimler.....	117
Şekil 4.5. “Tartışma” Çerçevesinde Meydana Gelen Değişimler .....	117
Şekil 4.6. “Kavram” Çerçevesinde Meydana Gelen Değişimler .....	118
Şekil 4.7. “Düşünme Hataları” Çerçevesinde Meydana Gelen Değişimler .....	118

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**UNESCO:** United Nations Educationl, Scientific and Cuturaal Organizastion

**IAPC:** Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Problem Durumu

Bu bölümde çalışmanın kavramsal çerçevesini, felsefeye yönelik olumsuz algılar, felsefe eğitiminde yaşanan problemler, felsefe eğitiminin önemi, eğitim sistemindeki temel sorunlar ışığında “Problem Durumu” başlığı altında sundum. Türkiye’de bu konuda yeterince çalışma olmadığından çocuklar için felsefe eğitimini farklı boyutlarıyla ve detaylarıyla ele alarak eğitim sisteminde yaşanan sorunlara, çocuklar için felsefe eğitiminin bu sorunlarla ilişkili amaçlarına yer verdim. Okuyucu, özellikle “Felsefe”, “Felsefe Eğitimi”, “Çocuklar Felsefe Yapabilir mi?”, “Neden Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi?”, “Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Amaçları” başlıkları altında eğitim sisteminde yaşanan sorunlar ve bu sorunlar içinde çocuklar için felsefe eğitiminin yerine ilişkin fikir sahibi olabilir.

### 1.1.1. Felsefe

Sokrates’e göre sorgulanmayan yaşam, yaşamaya değmez (Eflatun, 2005). Bu söz bize, insanın yaşamını anlamlı kılması için felsefeye ihtiyaç duyduğunu hatırlatır. Bu ihtiyacın göz ardı edilmesi felsefenin çoğunlukla soyut, anlaşılması güç ve yaşamdan kopuk olarak değerlendirilmesiyle ilgilidir. Oysaki felsefe ile insan, felsefe ile insan eylemleri ve insan başarıları arasında sıkı bir ilişki bulunur. Felsefenin kitabî ve soyut şeylerle uğraşması gerektiğine inanların aksine felsefe, birer insan başarısı olarak insanı ve onun problemlerini ele almak, işlemek için vardır (Mengüşoğlu, 2003). Bu görüşün izlerine pek çok filozofun felsefe tanımında da rastlamak mümkündür. Sokrates göre felsefe, insanın neleri bilmediğini bilmesi, Platon’a göre insanın doğruyu bulmasında düşünsel çabası, Epikuros’a göre mutlu yaşamayı sağlamak için tasarlanmış eylemler bütünü (Hançerlioğlu, 2006), Plutarkhos’a göre yaşama sanatı, Kindi’ye göre insanın kendini tanınması, Camus’a göre ise insanın hayatın anlamını bulmaya çalışmasıdır (Cevizci, 2010). Epiktetos ise felsefeyi şu cümlelere bağlamıştır: “Felsefe ile uğraşıyorum, deme; kendimi kurtarıyorum, de!” (Toprak, 2010). Romalı düşünür Cicero da felsefeye şöyle seslenir: “Ah felsefe, yaşamın rehberi! Ah erdemleri arayan, kötülükleri kovan! Biz ve insanlık tarihi sensiz ne yapardık?” (Buckingham, Burnham, Hill, King, Marenbon & Weeks, 2012).

Görüldüğü üzere filozoflara göre felsefe, insan yaşamı ve bu yaşamı anlamlı kılacak eylemlerle doğrudan ilintilidir. Peki, felsefe, insan yaşamıyla arasındaki bu ilintiyi nasıl kurar? Kuşkusuz bu felsefenin eleştirel tavrıyla gerçekleşir. İnsan kavramları, sahip olduğu değerleri, inançları, kim olduğunu sorguladığında felsefeyi yaşamına katar. Karl Popper (2006) da felsefenin eleştirel tutumunun insan yaşamıyla ilişkisine yönelik şunları söylemiştir:

*Herkesin bir parça felsefesi vardır. Hepimizin, sizin, benim, herkesin. Hepimiz pek çok şeyi öyleymiş gibi kabul ederiz. Bu eleştirel olmayan sayılılar çokça felsefi niteliklidir. Kimileyin doğrudurlar; ama çoğunlukla bu felsefeler birer yanılgıdır. Doğru muyuz, yanılıyor muyuz bu yalnızca öyleymiş gibi kabul ettiğimiz felsefelerin eleştirel bir sınanmasıyla ortaya çıkabilir. Sanırım bu eleştirel sınama felsefenin ödevi, varlığının nedenidir.*

Felsefeyi felsefe yapan şey esas olarak bir tutum ya da düşünüş tarzıdır. Bu düşünüşün eleştirel olduğu kadar analitik ve sentetik olma özelliği de vardır. Felsefe, analitik başka bir deyişle çözümleyici özelliği ile kavramların açık hale getirilmesi, kavramlar arasındaki ilişkilerin ortaya konulması, düşüncelerin temellendirilip sınanması, akıl yürütmelerin mantıksal yapısının incelenmesi ile karşımıza çıkar (Cevizci, 2010). Felsefenin sentetik başka deyişle bütünleştirici boyutu ise dünyayı anlama ve yorumlamaya çalışma, dünyanın işleyiş mantığına yönelik açıklayıcı kuramlar sunmaya işaret eder (Baç, 2007). Buna Platon'un ya da Aristoteles'in hayata ilişkin görüşlerini sistemleştirerek ortaya koydukları öğretiler örnek olarak verilebilir. Ne yazık ki felsefenin bir düşünme tarzı olduğunun, başka bir deyişle çözümleyici ve eleştirel boyutlarının unutulduğunu, filozofların anlaması ve anlatması güç öğretilerinin bütünüymüş gibi sunulduğunu söyleyebilirim. Filozofların görüşlerinin arkasında yatan eleştirel tavidan, sabırdan, anlama gayretinden, sordukları temel ve yalın sorulardan ve bu soruları temellendirme, tutarlı hale getirme çabalarından söz edilmemiş; en önemlisi onların sorularının ve cevaplarının yaşamla ilişkisi göz ardı edilmiştir. Çoğu insanın gözünde filozof imgesi hayatın somut gerçekleriyle ilgili olmayan, çözümsüz sorulara anlaşılmasız cevaplar veren fildişi kulede oturan birisidir (Billington, 2011). Oysaki Descartes'ın suya sabuna dokunmuyormuş gibi görünen ya da sanılan düşünceleri nasıl da yaşamın içindedir. Kant'ın günlük yaşamdaki insanın duruşunun ardında yer alan sıkıntılara ilişkin belirlemeleri nasıl da devrimsel dönüşüm yaratmıştır. Felsefedeki tüm belirlemeler, ileri sürüşler insana, insanın dünya ile olan ilişkisine dönüktür (Çotuksöken, 2006). Nagel'in (2004) felsefenin konusunu yaşamdan aldığını söyleyen şu görüşleri önemlidir: "Felsefenin işlenmemiş taze malzemesi, geçmişte

yazılıp çizilenlerden değil, dünyadan ve bizim dünyayla olan ilişkimizden doğar. Öyle görünüyor ki felsefe, hem onu ele alış biçimi hem de konusu itibariyle insan yaşamını kucaklamaktadır.”

Wittgenstein'a göre de (2005) felsefe öğretisi, değil bir etkinliktir. Bu etkinlik ise soru sorma eylemiyle anılır. Felsefeyi başlatan sorulardır. Bir kavramı ya da kavram öbeğini açıklamaya yönelik “nedir”li sorular birer felsefe sorusudur (Uygur, 2001). “Özgürlük nedir?”, “Adalet nedir?”, “Doğru nedir?”, “Bilgi nedir?” bu sorulardandır. Bu ve benzeri felsefi sorular düşünüldüğünde Adler'in (Honer, Hunt ve Okholm, 2003) “Felsefe herkesin işidir.” sözü oldukça anlamlıdır. Nitekim bu sorular sadece felsefeci ya da filozofları ilgilendirmez. Aslında felsefe yapmayan hiçbir insan yoktur. Ya da en azından her insanın hayatında filozoflaştığı bir an vardır (Bochenski, 2008). Aristoteles ise (Honer, Hunt ve Okholm, 2003 ) bir adım daha öteye giderek her insanın felsefe yapmak zorunda olduğunu söylemiştir.

Tüm bunlara rağmen, insanlar felsefe yapmaktan kaçınırlar, korkarlar ya da “Boş söz söyleme!”, “Lafı uzatma!” anlamında birbirlerine “Felsefe yapma!” derler. Kuşkusuz bunda, felsefe yapmayı değil, filozofların görüşlerini ezberletmeyi amaç edinen eğitim anlayışının da payı vardır. Oysaki Kant şöyle demiştir: “Felsefe değil, felsefe yapmak öğrenilir.”

### **1.1.2. Felsefe Eğitimi**

Felsefe öğretimi ile felsefe eğitimi arasında bir ayrım yapmak gerekir. Felsefe öğretimi filozofların görüşleri üzerinden bilgi edinmeye, felsefe eğitimi ise felsefi bilgiye ulaşmaya, başka bir deyişle aydınlanmaya işaret eder (Dinçer, 2010). Çotuksöken (2005) tarafından felsefi eğitim diye nitelendirilen bu eğitim, soru sormayı, varolana sorularla yönelmeyi, varolana farklı noktalardan bakmayı sağlayan, özel bir tür düşünme ve dile getirme eğitimiyle bağlantılıdır. Bu eğitim, eleştirel niteliği ağır basan bir eğitimidir ve onun öteki adı eleştirel düşünme eğitimidir. Burada sözü edilen felsefe eğitimi, eleştirel, analitik ve derinlemesine düşünmeyi başka bir deyişle felsefe yapmayı içeren eğitimidir. Felsefe yapmak ise sorular sorarak, düşünceleri tartışıp test ederek, aleyhlerindeki olası deliller üzerinde düşünerek ve kavramlarımızın gerçekte nasıl iş gördüğünü sorgulayarak yapılır (Nagel, 2004).



Felsefe eğitiminin temel amaçlarından biri, problemleri fark edebilen bilinçli bireyler yetiştirmektir. Bunun yanı sıra olan bitene önyargısız bakmak, bağımsız düşünme ve doğru değerlendirmeye zemin hazırlamaktır (Kale, 1994). Kuçuradi (2006) UNESCO'nun [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] Paris Felsefe Bildirgesi'nde felsefe eğitimine ilişkin kaleme alınanları şöyle aktarmıştır: Felsefe eğitimi, düşünmeyi, açık kafalılığı, yurttaşlık sorumluluğunu teşvik eder ve kişilerin birbirlerini anlamasına, hoş görmesine yardımcı olur. Aynı zamanda düşünebilen, bağımsız, çeşitli propaganda biçimlerine kapılmayan insanlar yetiştirerek, onları çağdaş dünyanın büyük sorunları karşısında özellikle de etik sorunlar karşısında sorumluluklar üstlenmeye hazırlar. Çotuksöken'e göre (2005) de felsefe eğitimi, çocuğun yaratıcı, bağlantılı ve ayrıntılı düşünmesini sağlar, gerekçeli düşünmeyi kolaylaştırır ve başkalarına güven, kendine ise özgüven duyması konusunda üst düzeyde etki sağlar.

Bireylerin sözü edilen özellikleri kazanması için felsefe eğitimine ilişkin yerleşik bazı alışkanlıkların bir kenara bırakılması gerekir. Eğitim sistemimizde felsefe, konuların ve kavramların soyut olduğu, güncel yaşamla ilişkisi bulunmayan, monoton, ezbere yönelik, ders kitabı üzerinden yürütülen ve sadece iki saat ile sınırlı bir ders olarak yer almaktadır (Ergün ve Yapıcı, 2007). Felsefe eğitimi derslerin, dersliklerin ve kitapların içinden çıkıp, tartışmalara, araştırmalara ve yaşamdaki tutum ve yönelimlere doğru yol aldıkça olumlu sonuçlar verecektir. Bu sebeple felsefe eğitiminde yeni yöntemler geliştirmek gerekir (Günay, 2011a). Felsefe eğitiminde, bilgileri ezberletme ya da düz anlatım yoluyla çocuklara sunmak yerine farklı yöntemler kullanılabilir. Sokratik yöntem, tartışma, soru-cevap bunlardan bazıları olabilir. Bunlar dışında birçok dersin öğretiminde kullanılan ancak felsefe eğitiminde tam olarak uygulamaya dönüştürülemeyen edebi metinlerden, analogiden ve dramadan felsefe derslerinde yararlanılabilir (Kızıltan, 2012). Derslerin çocukların ilgisini çekecek yöntemler ve grup tartışmalarıyla, onların günlük yaşamıyla ilişkilendirerek yapılması felsefe eğitimini sözü edilen amaçlarına yakınlaştıracaktır. Bu amaçlara daha da yakınlaşmak için felsefe eğitimine ilkökul yıllarında başlanabilir. Nitekim felsefe eğitiminin verimli olması bu eğitimin küçük yaşlarda verilmesine bağlıdır. Böylelikle daha küçük yaşlarda çocuklar, herhangi bir düşüncenin serbestçe tartışılabilirliğini görerek kullanılan kavramların tam tanımlarını ortaya koymaya, akıl yürütmelerin geçerliliğini

sınamaya, başkalarının kanıtlarını ve fikirlerini dikkatle sorgulamaya çalışacaklardır (Gülenç, 2006).

Tüm bunlardan yola çıkarak felsefe eğitiminin tartışma, beyin fırtınası, sokratik diyalog gibi yollarla ve küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerektiğini söyleyebilirim. Bu eğitim filozofların görüşlerini ezberletmek yerine felsefe yapmayı öğrenmeye odaklanmalıdır. Bu noktada şu soru gündeme gelebilir: Çocuklarla nasıl felsefe yapılabilir? Belki de en önce sorulması gereken soru: “Çocuklar felsefe yapabilir mi?” sorusudur.

### 1.1.3. Çocuklar Felsefe Yapabilir mi?

“Bütün insanlar, doğal olarak bilmek isterler.” Aristoteles’in *Metafizik*'i (2010) bu tümceyle başlar. İnsan, merak eden bir varlık olarak dünyaya yönelir ve içine doğduğu dünyayı sürekli bir biçimde sorgular. O, çocukluk çağlarında tam bir “sorgucu” gibidir. Filozof da sorgucudur. Nermi Uygur'un deyişiyle, filozof da durmadan soru sorar; ancak filozof sorularını kendine, çocuk ise çoğunlukla yanındakine sorar (Çotuksöken, 2005). Kimi düşünürlere göre çocuklar doğal olarak felsefe yaparlar ve filozoflarla oldukça benzer yanları vardır. Yaşadığı dünyayı anlama çabası, merakı, cevabını bulana kadar sorusunu sormaktan vazgeçmemesi, keşfetme heyecanı ve olan bitene şaşırabilmesi çocukların filozoflarla ortak özelliklerinden sayılabilir.

Felsefeci olabilmek için en çok ihtiyaç duyduğumuz merak ve hayret etme yeteneğidir. Bu yetenek aslında bütün çocuklarda vardır. Felsefeciler gibi çocuklar için de dünya ve onun üzerinde olan her şey yenidir; bu yüzden her şey onların merak ve şaşkınlığını korur (Cevizci, 2010). Çocuk ve felsefe arasındaki köprüyü yalnızca merak ve şaşkınlık kurmaz. Çocuğun dünyasında olan oyun ve cesaret olmadan da felsefe olmaz. Bağlı olduğu belli başlı kurallarına uyulması ahlaki bir görev olarak kabul edilen, amacı kendinde olan oyun, büyük ölçüde yoğunlaşma gerektirir. Nitekim Platon, Sokrates'in mücadelecisi 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 karşın sorunları olduğu gibi görebilir (Hösle, 2004).

Bunun yanı sıra ünlü filozof Jaspers'a göre (2010) çocukların, insanı felsefenin derinliğine götürecek anlamda sorular sorması sıkça rastlanan bir durumdur. Örneğin "Başlangıçta Tanrı gökleri ve yeri yarattı." sözü üzerine bir çocuk şöyle bir soru yöneltmiştir: "Öyleyse başlangıçtan önce ne vardı?" Matthews (2000) da *Çocukluk Felsefesi* adlı yapıtında çocukların felsefi içerikli konuşmalarına örnekler vermiştir. Dört yaşındaki bir çocuk babasına şöyle der: "Baba harflerimiz olduğu için çok memnunum." Babası "Neden?" diye sorar. Küçük kız şöyle yanıt verir: "Çünkü harfler olmasaydı sesler olmazdı. Sesler olmasaydı kelimeler olmazdı. Kelimeler olmasaydı düşünemezdik. Düşünemeseydik dünya olmazdı." Bu ifadeler bize Parmenides'in "Ancak düşünülebilen şey vardır." görüşünü hatırlatır. Matthews, (2000) bu örnekleriyle çocuklarla felsefeci arasında benzerlik kurarken onun yetişkinlerden nasıl farklılaştığını da anlatır. Felsefeci "Zaman nedir?" diye sorarken bir yetişkin çoğunlukla bu soruyu sormaya ihtiyaç duymadığını belirtecektir. Onlar haftalık alışverişe zaman bulup bulamayacaklarını ya da gazeteye göz atmak için zamanlarının olup olmadığını sormaya daha çok eğilimlidirler. Saatin kaç olduğunu sorabilirler ama zamanın kendisinin ne olduğunu sormayacaklardır. Jaspers' a (2010) göre de yetişkinler yıllar geçtikçe çocuklardan farklı olarak üzerine soru sorulmayacak konulardan, gizli tutmalar ve uzlaşmalarından oluşan bir belleğin içine girer. Oysaki bir çocuk günlük telaşlardan ve sıradan koşuşturmacalardan uzak, yakınındaki bir yetişkine "Zaman nedir?" diye sorabilir.

Öyleyse neden çocukların felsefe yapıp yapamayacağı tartışılmaktadır? Bunun başlıca sebeplerinden biri çocukların bilişsel kapasitesiyle ilgilidir. Çocuğun yetişkinden farklı olarak kendine özgü özellikleri vardır ve onun felsefe ile ilişkisine değinmek istiyorsak bilişsel özelliklerine yönelmemiz uygun olur. Çünkü felsefe düşünme etkinliği olarak bilişsel bir faaliyettir ve bu faaliyet kavramlar aracılığıyla gerçekleşir. Çocuğun somut ya da soyut olarak sınıflanan kavramları, bilişsel gelişim sürecine paralel olarak kullanabileceği ifade edilmektedir. Nitekim Piaget'e göre her çocuğun geçmesi gereken bilişsel gelişim dönemleri vardır. Bu dönemler duyuşsal motor (0-2 yaş), işlem öncesi (2-7 yaş), somut işlemler (7-11 yaş) ve soyut işlemler dönemi (11+) olarak sıralanmaktadır (Senemoğlu, 2009). Bu gelişim dönemleri, görülebilir, elle tutulabilir olan somuttan, duyulur ve algılanır olandan sıyrılmış, kavramsal olan soyut düşünceye (Akarsu, 1998) doğru evrilir. Piaget

çocukların belli bir yaşa gelmeden belli zihinsel işlemleri gerçekleştiremeyeceğini, çocuğun ancak olgunluğunun izin verdiği ölçüde düşünme becerilerini kullanabileceğini söyler. Vygotsky (1998) Piaget'in görüşlerini, çocukların deneyimlerini göz ardı ettiği gerekçesiyle eleştirir. Ona göre Piaget, çocuğun düşünmesine etki eden sosyo-kültürel etmenleri, okulu ve okuldaki öğrenmeleri dikkate almamıştır. Vygotsky, öğrenmenin gelişmeye bağlı olduğu ama gelişmenin öğrenmeden etkilenmediği bu anlayışı kabul etmez. Oysaki çocuğun gelişmesinde öğretim önemli bir yol oynar. Öğretim, zihnin insana özgü niteliklerini açığa çıkarır ve çocuğu yeni gelişme düzeylerine eriştirir. Vygotsky'ye (1978) göre bu anlayışta eğitim, çocuğun bulunduğu gelişim düzeyine göre düzenlenmekte ve çocuğu bu düzeye mahkûm kılmaktadır. Böyle bir eğitim sonucunda çocuklar soyut düşünmeye geçmekte zorlanmaktadırlar.

Çocukların felsefe yapamayacaklarını iddia eden görüşe en sert eleştirilerden biri Matthews'dan gelmiştir. O bu düşüncenin kaynağında, çocukluk kavramına yönelik yanlış, eksik ve çoğu zaman onları hafife alan ön yargılı bir anlayış yattığını söyler. Matthews'a (2000) göre çocukluk kavramı hem kültürel, hem tarihsel hem de felsefi olarak sorunludur. Bununla birlikte gelişim psikolojisi uzmanlarının bizlere sunduğu çocukluk kavramında, çocukların felsefi düşünme kapasiteleri hiç yer etmemiştir. Çocuklardaki felsefi düşünme kapasitesini dışarıda bırakmak çocukluğa yukarıdan bakma eğilimini cesaretlendirir. Ona göre çocukların ortaya koyduğu en karmaşık zihinsel aktivite sadece çarpım tablosunu ezberleme ya da edilgen çatının öğrenilmesi olsaydı onlara yukarıdan bakma haklı sebeplere dayandırılabilirdi. Hand (2008) de çocukların bilişsel kapasitelerinin küçümsendiği kadar felsefenin gerektirdiği bilişsel kapasitenin de büyütüldüğünü belirtmiştir. Felsefenin öğrenenlerden beklediği, bilişsel kapasitenin eğitim programlarında yer alan bilindik sorgulama becerilerinin beklediğinden fazlası değildir.

Muris (2000) de çocukların felsefe yapıp yapamayacaklarını üst düzey düşünme becerilerine sahip olma durumları ile filozofların ve çocukların sordukları sorularının benzerliği çerçevesinde tartışır. Çocukların soyut kavramları kullanamadıklarından felsefe yapamayacaklarını iddia eden görüşlere cevaben, onların yaşamlarında soyut kavramların zaten yer aldığından söz eder. Aslında çocuklar hikâyeye kahramanları yoluyla iyi ve kötü, büyük ve küçük gibi soyut kavramlardan haberdardır. Van der leeuw (1993) filozofların sorularını günlük

yaşam deneyimlerinin ötesinde üst düzey bir bakış açısıyla ele aldığını savunan görüşlere şöyle karşılık verir: “Felsefi düşünce bizim deneyimlerimizle başlar ve sonunda tekrar ona döner. Felsefi kavramlar deneyimlerden soyutlanamaz” (Van der leeuw’dan Akt: Muris,2000).

Felsefenin yetişkinlerin olduğu kadar çocukların da günlük hayatıyla ilişkili olduğunu söyleyemem yanlış olmaz. Montaigne de (2006) çocuk ve felsefe ilişkisine yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir: “Felsefeyi, çocuklar için ulaşılmaz, asık suratlı, çatık kaşlı ve belalı göstermek büyük bir hatadır. Onun yüzüne bu sahte, bu kaskatı bu çirkin maskeyi kim takmış? O ki hep bayram ve hoş zaman içinde yaşamayı emreder bize.” Felsefe kimi düşünürlerin aksine yaşamımızla iç içe, somut ve anlaşılır bir düşünsel faaliyettir.

Çocuklarla felsefe yapılamayacağı düşüncesini pekiştiren bir durum da, daha önce söz ettiğim gibi filozofların görüşlerini aktarmak üzerine kurulu, tartışma ve sorgulamaya dayanmayan felsefe eğitimi anlayışıdır. Bu anlayış doğrultusunda çocuklar felsefeden uzaklaşmakta, onu sıkıcı, anlaşılması güç ve gereksiz bulmaktadır. Bu eğitim anlayışı yaşamdan örneklerle örülü çocuk ve felsefe ilişkisine zarar vermektedir. Oysaki çocuklarla nasıl felsefe yapıldığı önem arz etmektedir. Onların yaşantıları içinde olmayan, anlayamayacakları kavramlar ve bir dille, yetişkinlerle yapıldığı gibi olmamalıdır. Splitter ve Sharp’a (1995) göre çocukları, yetişkinlere ait teori ve sözcüklerle bombalamak ve kendi deneyimlerini destekleyemeyecek, anlayamayacakları kavramlarla karşılaştırmak hiçbir fayda sağlamayacaktır. Diğer yandan gerçeklik, doğru, zihin, birey, nedensellik gibi kavramlar çocukların kavrayışlarının içinde var olabilir. Çocuklar bu soyut kavramları, kendi somut yaşantıları içinde bulabilirler (Splitter & Sharp’tan Akt: Muris, 2000).

Hand (2008) *Okullarda Felsefe* adlı eserinde ilkokulda felsefi tartışmaların nasıl yapılacağına ilişkin açıklayıcı örnekler sunmuştur. Bu örnekler felsefi kavramların çocukların yaşamının içinde nasıl yer aldığına ve örneklerden yola çıkarak nasıl felsefe yapılacağına ilişkin küçük bir ipucu verir.

*Gareth, resim dersinin bitiminde boyalarını yere döker. Öğretmeni, onun bunu yaptığını görmemiştir. Gareth boyaları kendisinin döktüğünü de öğretmenine itiraf etmez. Öğretmen sınıftaki bütün öğrencilerin teneffüse çıkmayarak yerleri temizlemesine karar verir.*

*Bunun üzerine sınıftaki öğrencilerden biri şöyle söyler: “Ama öğretmenim, herkesi cezalandırmak hiç adil değil!”*

Böyle bir metnin ardından öğrencilerle kavramlar üzerine tartışılabilir. İlk olarak adalet kavramı analiz edilir. Ardından adil davranmak ile adil davranmamak arasındaki fark tartışılır. Çocuklara “Eylemlerinden dolayı insanları sorumlu tutmak her zaman adil midir?” gibi sorular yöneltilir. Bununla birlikte onlarla ceza kavramı da tartışılabilir. Bu örnekten yola çıkarak onlara “Hoşnut olmayan bir görev ile bir ceza arasındaki fark nedir?” gibi sorular yöneltilir. Görüldüğü gibi çocukların yaşantılarından yola çıkarak felsefi tartışmalar düzenlenebilir.

Yukarıda ifade edilenlerden yola çıkarak çocukların, taşıdığı merak duygusu, içinde bulunduğu dünyayı anlama çabası, sorgucu tavrı, cesareti ve olaylar karşısında şaşırabilmesiyle filozoflarla benzer özelliklere sahip olduğunu belirtebilirim. Doğal olarak sahip olduğu bu özellikler sayesinde çocuklar, felsefeye yaklaşabilir, sorgulayıcı tavırları felsefe eğitimi için bir başlangıç noktası oluşturabilir. Kuşkusuz çocukları sorgulamaya, eleştirmeye düşünmeye sevk edecek bir felsefe eğitimi anlayışı, felsefenin günlük hayattan kopuk ve aşırı soyut olduğu varsayımına dayanmayacak, çocukların bilişsel kapasitesini bu tür düşünme becerileri için yetersiz bulmayacaktır. Bu noktada, çocuklarla yetişkinlerle yapılan, akademik, derin, üst düzey soyutlamaları içeren felsefeden söz edilmediğinin altını çizmeliyim. Bunun yanı sıra böylesi bir felsefe anlayışı, bizi felsefenin sıradan, çaba gerektirmeyen bir etkinlik olduğu düşüncesine de götürmemelidir. Çocuklarla felsefe yapmanın, filozofların görüşlerinin ışık tuttuğu, sıradan düşünme alışkanlıklarına karşı derin, yoğunlaşarak, eleştirerek, sorarak, cevapları temellendirerek, doğru bir şekilde akıl yürüterek gerçekleştirilen ve çaba gerektiren bir süreç olduğu unutulmamalıdır.

Görüldüğü üzere çocukların felsefe yapıp yapamayacağı sorusunun cevabı büyük ölçüde felsefenin nasıl tanımlandığına ve çocukla nasıl tanıştırılacağına göre değişmektedir. Gündelik yaşamımızdan kopuk olmayan ve sadece filozof ya da felsefecilerin değil, herkesin sevip anlayabileceği düşüncesine yaslanan bir felsefe anlayışı, çocukların somut yaşantılarıyla ilişkilendirerek, onların ilgilerini çeken ve zaten sahip oldukları merak ve sorgucu tavrı besleyen bir felsefe eğitimi ile buluşursa, cevabımız: “Evet, çocuklar felsefe yapabilir.” olacaktır.

Lipman (2003) felsefenin okullara girmesini savunurken kastettiğinin üniversitelerde okutulan geleneksel felsefe olmadığını söyler. Lipman, çocuklar

için ilgi çekici ve ulaşılabilir, yeniden inşa edilmiş bir felsefeye işaret etmektedir. O, çocuklar için felsefe eğitiminden söz etmiştir.

#### **1.1.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Nedir?**

Çocuklar için felsefe, felsefeyi erken yaşlarda çocuklara götürme, felsefi düşünceyle çocukları erken yaşlarda tanıştırma girişiminin gelenekselleşmiş adıdır (Tepe, 2013). Onunla ilgili açıklama yapmadan önce kavram karışıklığını önlemek amacıyla çocuk ve felsefe kavramlarının birlikte kullanıldığı diğer yaklaşımlardan söz etmem gerekir. Bu yaklaşımlar, büyüklerin çocuklar hakkında yaptığı felsefe, çocukça felsefe, çocuklar için yapılan felsefe ve çocuklarla felsefe yapmak olarak dört başlık altında incelenebilir (Karakaya, 2006).

Büyüklerin çocuklar hakkında yaptıkları felsefe: Bu alan felsefenin bir alt dalı olup çocuğu evrelere göre inceler. Çocuklar hakkında ve onların felsefi yeti ve becerileri ile ilgili araştırma, analiz ve değerlendirmeler yapar (Karakaya, 2006).

Çocuklar için yapılan felsefe: Bu alana büyükler tarafından çocuklar için hazırlanan programlar, öyküler, ders kitapları, çocuk kitapları girmektedir. Yalnız bu tür kitaplar çocuklara felsefi içerikler aktarmakta veya felsefi metotlar sunmaktadır (Karakaya, 2006).

Çocukça felsefe: İnam'a (2001) göre ele aldığı sorunları, betimlemeye, yorumlamaya çabaladığı konuları, kavramları, görüşleri, anlayışları, naif bir tutumla, sanki ilk kez görüyormuş, sanki bunlar felsefenin geçmişinde, bilimlerde, insanın binlerce yıllık yaşam deneyimlerinde yer almıyormuş gibi görme çabası çocukça felsefedir. Bu felsefe, herhangi bir sorunun aranmasına ilişkin geliştirdiğimiz tavırla ilgilidir. Burada filozof çocuk olmaktadır.

Çocuklarla felsefe yapmak: Yetişkinlerin çocuklarla birlikte, onların deneyimlerinden yola çıkarak belirlenen felsefi soru (etik, estetik, bilgi, varlık vb. alanlarda), sorunları fark etmek, tartışmak ve bu sorunlara (ya da sorulara cevap bulmaya çalışmak) çözüm yolları bulmaya çalışmak yani onlarla birlikte felsefe yapmaktır. Çocuklar için felsefe, bir örnekten yola çıkarak (hikâye, gazete haberi, metin, şiir, olay, durum vb.) çocuklarla felsefe yapmak üzere düzenlenmiş etkinliklere işaret etmektedir.

Çocuklar için felsefe alanında yaptığı çalışmalarla öne çıkan Direk'e (2008) göre çocuklar için felsefe, uygun bir metinden, bir öyküden, bir gazete haberinden ya da

günlük yaşam deneyimlerinden hareket ederek var olan hakkında çocukların diyalog kurmaları ve tartışmaları yoluyla kavramları inşa etmesi, okuduklarıyla, yaşadıkları dünya ve kendi deneyimlerini birleştirerek değerlendirmeler yapmasıdır. Çocuklar için felsefenin öncüsü Lipman'a (2003) göre de çocuklar için felsefe, çocukların, okullarda düşünme kapasitelerini geliştirmelerini kolaylaştırmak için kullanılan bir eğitim yaklaşımıdır. Benim bu tezde kullandığım çocuklar için felsefenin anlamı buna uymaktadır.

### **1.1.5. Neden Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi?**

Çocuklar için felsefeye yönelik çalışmalar yürüten ve 1974 yılında kurulan, Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), "Neden çocuklar için felsefe"? sorusuna şu yanıtları vermiştir:

- Çocuklar erken yaşlardan itibaren felsefi içerikli sorular sorarlar. Sürekli düşünür ve düşündüklerini paylaşırlar. Bilgi edinmek ve edindikleri bilgileri kullanmak isterler. Felsefe onlara, sıradan ama düşündürücü kavramları keşfetme, düşüncelerini geliştirme, dünyayı ve kendilerini tanıma şansı sunar.
- Çocuklar için felsefe, çağımızda önemli olan iki düşünme becerisini, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye katkı sağlar.
- Çocuklar farkında olmasalar da deneyimleri içinde gizli etik sorunlar mevcuttur. Bunlara televizyon, internet ve diğer medya araçları vasıtasıyla maruz kalırlar. Çocuklara bu yollarla belirli değer yargıları dikte edilmek istenir. Çocuklar için felsefe, etik konuları sorgulama yoluyla çocukların kendi kapasitelerini geliştirmelerini, kendilerine dikte edilenleri fark etmelerini ve bunlara direnmelerini sağlayabilir. Çocuklar için felsefe, değer eğitimi için gerekli empati kurma, insani değerlere bağlı olma, eşitliğe dayalı ve farklı bakış açılarına açık olma gibi özellikleri de kazandırabilir (Institute for the Advancement of Philosophy for Children).

Çocuklar için felsefe eğitimi, çocukların meraklı, öğrenmeye açık tavırlarını, pekiştirerek daha üretken, bilinçli bir eyleme dönüştürmeyi ister. Soru sormayı yasaklayan, merakı törpüleyen, sessiz kalmayı "terbiyeli olmak" sayan anlayışı eleştirir. Bununla birlikte en çok gereksinim duyduğumuz eleştirel düşünme



becerisini geliştirmeye yardımcı olmak, değer erozyonu yaşanan çağımız insanına dünya sorunlarına yönelik farkındalık sağlamak “Neden ocuklar için felsefe eğitimi?” sorusuna verilebilecek yanıtlar arasındadır.

Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980) eğitimin, bu haliyle görevlerini yerine getiremediği ve sorunları maskeleyen iyileştirme çabalarının bir kenara bırakılarak eğitimin yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Onlara göre modern hayatla birlikte insan bilgisinin farklı boyutlara ayrılması, birbirinden bağımsız, uzmanlık alanlarının, disiplinlerin oluşması söz konusudur. Eğitimin temel sorunu, bu bağımsız alanları çocuklara, birbirinden kopuk, ilişkisiz bir şekilde sunmaktır. Buna gramer ve mantığın ya da fizik ile sosyal bilimlerin okulda ayrı derslerde birbiriyle ilişkisizmişesine yer alması örnek olarak verilebilir. Çocuğun okuldaki yaşantılarıyla, okul dışındaki yaşantılarının arasında bağlantı kurulmaması ve çocukların ilgisini çekecek, doğal meraklarını besleyecek, sıkıcı olmayan deneyimlerin sunulmaması da yaşanan diğer sorunlardandır. Tüm bu sorunlar çocukta anlamsızlık hissi uyandırmaktadır. Çocuklar, sıralarında oturup amaçsız, deneyimleriyle ilişkisiz bilgilere boğulmakta; kendilerini bir kbusa hapsolmuş gibi hissetmektedirler. Anlamsızlık, önemli bir sorundur ve ancak çocukların bağlantılı dşünebilmesiyle aşılır. Anlam, dağıtılabilen, verilebilen bir şey değildir, anlamı çocuğun kendisi bulur. Eğitimin amacı çocuğun doğal merakını besleyerek anlamı bulmasında ona yol göstermek, ilişkiler kurabilmesini sağlayan “etkili düşünme”yi geliştirmektir. Kuçuradi’ye (2006) göre de felsefe eğitimi, öğrenenin öğrendikleriyle kendi yaşantısı arasında bağlantı kurabilmesine yardımcı olmalıdır. Zira bugün yaşadığımız temel sorunların kaynaklarından biri bağlantılı dşünememekle ilgilidir.

Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980) eğitim sistemimizin önemli sorunlarından birine değinmişler; çocukların okulda bulunmak istememe nedenlerinin altını çizmişlerdir. Çocukların günlük yaşamlarıyla ve birbirleriyle ilişkilendirilmeyen bilgi yığını içinde boğulduklarını belirtmişlerdir. Çocuklarda anlamsızlık hissi yaratan bu anlayış onlara, deneyimlerini ve bilgileri ilişkilendirecek düşünme becerilerini kazandırmaktan uzaktır. Nitekim bu becerilerin yoksunluğu çağımızın temel sorunlarından olan bilgilerin birbirinden, bağlamından ve bütününden koparılmasıyla baç edememe sonucunu doğuracaktır.

UNESCO'nun isteği üzerine Edgar Morin, eğitimdeki eksiklikleri tespit etmiş ve bu eksiklere yönelik önerilere "Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi" adlı kitabında yer vermiştir. Morin'e (2010) göre bilgiler, bağlamlarından kopuk olarak sunulduğundan anlamlarını yitirmektedirler. Bütün ve parça arasındaki ilişki kopukmuş gibi algılanmakta; bilginin çok boyutlu olduğu gerçeği yadsınmakta; bilgiler arasındaki etkileşimsel ve bağımlı, karmaşık ilişkiler yok sayılmaktadır. Eğitim, karmaşık olana, çok boyutlu bir yaklaşımla, bağlama ve bütüne göndermede bulunabilecek bir "genel zekâ" geliştirmelidir. Şu an ki eğitim düzenimiz ise bize, bilgileri birbirine bağlamayı değil, birbirinden ayırmayı, bölümlenmeyi ve yalıtmayı öğretmektedir. Bilgileri birbirine eklemek ve düzenlemek, bundan hareketle dünyada yaşanan sorunları tespit etmek için bir düşünce reformu gerekir. Eğitimin temel amacı bu reformu gerçekleştirmek olmalıdır. Morin, aksi takdirde zekânın körleşeceğini; kör zekânın da insanı bilinçsiz ve sorumsuz kılacağını söyler. Böyle bir zekâ da dünya sorunları karşısında etkisiz ve ilgisiz kalır. Dünyada yaşanan sorunlar, disiplinlere ayrılmış bilimlerin sınırlarına itilmiştir ama hala felsefenin içinde korunmaktadır. Felsefe, bilgilerimize ve sorunlara bütünsel bir bakış sağlar, disiplinleri birleştirir, bağlantılı düşünmeye yönlendirir. Çocuklar için felsefe, eğitimin sorunları karşısında çocuklara bağlantı düşünebilme dolayısıyla okul yaşantılarını anlamlı hale getirme olanağı sunabilir.

Russell'a (2005) göre eğitim sistemi, olayları değerlendirmeyi ve bağımsız bir görüş edinmeyi beceremeyen gençler yetiştirir. Daha sonra, bu genç insanlar yaşamları süresince onları her türlü saçma önermelere inandırmaya yönelik söylemlerin saldırısına uğrarlar. Russell bu görüşüyle sorgulamayan bir neslin karşılaştığı tehlikeleri vurgulamıştır. Bu görüşlere paralel olarak Montaigne (2006) de çocukların sorgulamalarını önemseyemediğini şu cümlelerle ifade eder: "Çocukları eğitecek olsam, kestirip atarca değil şöyle sorarca karşılık vermeye alıştıırırdım onları: Ne demek bu? Doğru mu? On yaşında bilginler gibi konuşacaklarına altmış yaşında öğrenci gibi kalsınlar."

Russell (2005) eğitimde yaşanan sorunlardan yola çıkarak okullarda öğretilmesi gereken şeylerden birinin de, kanıtları değerlendirme ve doğru olduklarına dair bir kanıt bulunmayan önermeleri olduğu gibi kabul etmeme alışkanlığı olduğunu söylemiştir. Direk'e göre (2011a) de bir kimsenin "Ben böyle düşünüyorum."

dememesinin hiçbir değeri yoktur. Önemli olan neden, hangi kanıtlara ya da kanıtlanmış bilgilere dayanarak öyle düşündüğünü söyleyebilmektir. Gerekçeli düşünme alışkanlığını edinmiş bir zihin hem kanaatlerinin hesabını verebilir hem de duyup gördüklerinde bilgi olan ile olmayanı ayırt eder. Gerekçeli düşünme, sorgulama, kanıtları değerlendirme gibi zihinsel eylemler felsefi düşüncenin özelliklerindedir. Felsefi düşünce, çocuklar için felsefe yoluyla çocuklara kazandırılabilir.

Direk'e (2008) göre çocuklar küreselleşen dünya ve medya aracılığıyla oluşturulan sanal bir evrenle çevrelenmişlerdir. Bu durumun yarattığı sorunları çözmek var olan ezberci eğitim sistemi ile gerçekleştiremeyecektir. Çocukların yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek zihinsel bir alışkanlığa sahip olmaları gerekir. Okul bu işlevini yerine getirme şöyle dursun, çocuğu mutsuz eden bir yer haline gelmiştir. Bu sebeple okulun farklı eğitim ve ölçme araçlarına ihtiyacı vardır. Çocuklarla felsefe çalışmaları bize bu konuda yardımcı olabilir.

Düşünce tarihi boyunca pek çok filozof çocukların doğal yetilerine ve sahip oldukları merak duygusunun önemine vurgu yapmıştır. Çocukların dünyayı anlamak için sordukları sorular öğrenme sürecine açılan, merak uyandırıcı ve teşvik edici birer kapıdır. Locke da eğitimin çocukların yaşına ve doğal eğilimlerine göre şekillenmesi gerektiğini söyler. Onların merakları farklı yollarla teşvik edilmelidir. Çocukların soruları -ki yetişkinler bile bu sorulardan bir şeyler öğrenebilirler- ciddiye alınmalı ve dürüst bir şekilde cevaplanmalıdır. Ayrıca yeni sorular sormaları için farklı yollar ortaya koyulmalıdır (Jusso, 2007). Bu sorular çocukların zihinsel becerilerinin gelişimini sağlayacaktır. Kant' a (2007) göre de çocuklar akıllarını kullanmayı öğrenmelidirler. Aklın eğitiminde ise sokratik yöntem esas alınmalıdır. Çocuklar için felsefe çocuğun yönelttiği soruları sokratik diyaloglarla ele alabilir, onları daha çok soru sormaya ve soruların cevabını aramaya teşvik edebilir.

Kısacası, çocuklar için felsefe eğitiminin, eğitimde var olan eksikliklerden yola çıkıp çocuğun soru sorma ve merak duyma gibi özelliklerini besleyerek bağlantılı düşünmesine, sorgulamasına, gerekçeli düşünmesine ve demokratik, eşitlikçi, tutarlı değerler geliştirmesine katkı sağlayacağını söyleyebilirim.

### 1.1.6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimin Dünya ve Türkiye'deki Gelişimi

Çocuklar için felsefenin temeli Amerika'da Columbia Üniversitesi'nde felsefe ve mantık dersleri veren Matthew Lipman tarafından atılmıştır. Lipman, ilk uygulamalı felsefe dersi denemesini ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle yapmıştır. Lipman burada öyküleri çocuklarla birlikte okumuş ve orada yer alan sorular üzerinde çocuklarla birlikte tartışmıştır (Karakaya, 2006). Bu deneyimleri sonucunda çocuklar için felsefeye yönelik programlar geliştirmeye yönelmiştir. Felsefi içerikli hikâyeler ve bunların öğretmen el kitabından oluşan programların ilki 1969 yılında çıkmış olan Harry Stottlemeier Discovery'dir. Programların geliştirilmesi ve çocuklar için felsefeye yönelik öğretmen eğitimi, New Jersey'deki Montclair Üniversitesi'nde Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (IAPC) tarafından gerçekleştirilmektedir (Kennedy,1999). Enstitünün yayın organı ise Thinking: The Journal of Philosophy for Children adlı dergidir. Bu dergide çok sayıda uygulama ve ders raporları yer almıştır. Lipman'ın (1996) çocuklar için felsefenin tarihsel gelişimine ilişkin ifade ettikleri Tablo 1.1. 'de yer alıyor (Lipman'dan Akt: Okur, 2008):

**Tablo 1.1.: Lipman'a Göre Çocuklar İçin Felsefenin Gelişimi**

<i>Yıl</i>	<i>Önemli gelişmeler</i>
1974	Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children-IAPC) Montclair Devlet Üniversitesi'nde kuruldu (şimdiki adıyla Montclair State University). Harry Stottlemeier's Keşfi, IAPC tarafından yayınlanmıştır.
1969	Lipman'ın 1969'da yazmaya başladığı, Harry Stottlemeier's Keşfi'yle birlikte Felsefi Sorgulama (Philosophical Inquiry) adlı eğitsel kullanım kılavuzu IAPC tarafından yayınlanmıştır. Lisa, 14-15 yaş aralığı çocuklar için, tarafından yayınlandı.
1977	Etik (Ethical Inquiry) adlı eğitsel kılavuz Lisa' nın yanında, IAPC tarafından yayınlandı. Philosophy in the Classroom (Sınıfta Felsefe) IAPC tarafından yayınlandı.
1978	Growing up with Philosophy (Felsefeyle Büyümek) Temple Üniversitesi yayınları tarafından yayınlandı. Suki (14-15 yaş grubu için) IAPC tarafından yayınlandı. Mark (orta okul için) IAPC tarafından yayınlanmıştır.
1979	Thinking: The Journal of Philosophy for Children yayınlandı. Philosophy in the Classroom ( Sınıfta Felsefe) Temple University Press tarafından yayınlandı.
1980	IAPC tarafından, Writing: How and Why (Yazmak: Nasıl ve Ne İçin) adlı kullanım kılavuzu Suki' yi desteklemek amacıyla yayınlandı.
1981	IAPC tarafından Pixie yayınlandı.
1982	Looking for Meaning ( Anlamı Aramak) adlı eğitsel kılavuz Pixie' yi desteklemek amacıyla IAPC tarafından yayınlandı. IAPC tarafından Kio and Gus yayınlandı.
1983	Ronald Reed' in yazmış olduğu Talking with Children ( Çocuklarla Konuşmak) adlı eser, Arden Pres tarafından yayınlandı.

- 
- 1984 IAPC tarafından New Jersey Test of Reasoning yayınlandı.  
Mihael Pritchard tarafından yazılan Philosophical Adventures with Children (Çocuklarla Felsefi Maceralar) University Press of America tarafından yayınlandı.
- 1985 Danimarka' da ICPIK kuruldu.  
Master's Program in Teaching Philosophy to Children (Çocuklara Felsefeyi Öğretmek Yüksek Lisans Programı) Montclair State College' de başladı.
- 1986 Wondering at the World (Dünyayı Merak Etmek) adlı eğitsel kullanım kılavuzu Kio and Gus' ı desteklemek amacıyla IAPC tarafından yayınlanmıştır.
- 1987 IAPC, Elfie'yi (5-6 yaş için) yayınladı.  
Getting Our Thoughts Together (Düşüncelerimizi Bir Araya Getirmek) adlı eğitsel kılavuz, Elfie' yi desteklemek üzere IAPC tarafından yayınlandı.
- 1988 Temple University Press, Philosophy Goes to School (Felsefe Okulda) adlı eseri yayınladı.  
Montclair State College' de Institute for Critical Thinking (Eleştirel Düşünme Enstitüsü) kuruldu.
- 1990 BBC tarafından Çocuk Felsefesi üzerine Socrates for Six-Year-Olds (Altı Yasındakiler İçin Sokrates) adıyla, bir saatlik film yayınlandı.
- 1991 Thinking in Education (Düşünme Eğitimi) Cambridge University Pres tarafından yayınlandı.
- 1992 Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery Temple (Çocuk Felsefesi Üzerine Çalışmalar: Harry Stottlemeier' in Keşif Mabeti),  
University Press tarafından yayınlandı.
- 1993 Thinking Children and Education (Çocuklar ve Eğitim Hakkında Düşünme),Kendall/Hunt tarafından yayınlandı.  
Phil Cam tarafından Thinking Stories Vol. 1 (Hikayeleri Düşünme-1. bölüm),yayına hazırlandı.  
Phil Cam tarafından Thinking Stories Vol. 2 (Hikayeleri Düşünme-2. bölüm),yayına hazırlandı.
- 1994 Gareth Matthews' in The Philosophy of Childhood (Çocukluk Felsefesi) adlı kitabı, Harvard University Pres tarafından yayınlandı.
- 1995 Montclair State College, Montclair State University adını aldı.
- 1996 Natasha: Vygotskian Dialogues (Natasha: Vygotski Tarzı Söylesiler), Cambridge University Pres tarafından yayınlandı.
- 

*Kaynak: Okur, M. (2008). Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.*

Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü'nün tarihsel gelişimi ile çocuklar için felsefenin tarihsel gelişiminin birbirine paralel olduğunu ifade edebilirim. Matthew Lipman'ın öncülük ettiği bu enstitünün çalışmalarının yanında bu alana önemli katkılar getiren Gareth B. Matthews'tan da söz etmek gerekir. Matthews, Lipman'dan farklı olarak çocuklar için felsefeye bir eğitimci bakış açısıyla değil, bir felsefeci bakış açısıyla yaklaşmış, çocukların filozoflarla benzerliğini dikkat çekerek onların felsefe yapma kapasitelerini vurgulamıştır (Vansieleghem ve Kennedy, 2012). 1980 yılında *Felsefe ve Genç Çocuk*, 1994 yılında ise *Çocukluk Felsefesi* adlı eserleriyle, çocuk ve felsefe ilişkisine farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü'ne Lipman'dan sonra Maughn Gregory başkanlık etmektedir (Institute for the Advancement of Philosophy for Children).

Çocuklar için felsefe alanında UNESCO'nun da çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalardan en kapsamlısı *Felsefe Bir Özgürlük Okulu, Felsefeyi Öğretmek ve Felsefe Yapmayı Öğrenmek: Durum ve Beklentiler* başlıklı 2007 yılında yayınlanan rapordur. Bu rapor bir durum saptamasının ötesinde felsefe eğitiminin ana sorunlarını ele alarak sorunlara çözüm üretme çabasını taşımakta ve felsefe eğitimine yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir (Tepe, 2013). Bu raporda ele alınan başlıklar şöyledir: Felsefe ve Genç Zihinler, Merak Dönemi, Okul öncesi ve İlkokulda Öğretimi; Sorgulama Dönemi, Ortaokulda Felsefe Öğretimi; Felsefe Üniversitede, Yükseköğretimde Öğretimi; Felsefeyi Farklı Biçimlerle Keşfetmek, Gerçek Dünyada Uygulama Yolu (UNESCO, 2007).

Tepe (2013) UNESCO'nun çalışmalarının üye devletlerin eğitim programlarında felsefe derslerinin yer alması sağlama konusunda da devam ettiğini söyler. Bu doğrultuda Arap ülkeleri, Asya ve Pasifik ülkeleri, Latin Amerika ve Karayipler için 2009 yılında, Kuzey Amerika ve Avrupa ülkeleri içinse 2011 yılında çeşitli ülkelerde toplantılar düzenlemiştir. Toplantıların sonunda da okulöncesinden başlayarak felsefe eğitimini ve bu çerçevede geliştirilen önerileri içeren eylem planlarının yer aldığı kitapçıklar yayınlanmıştır. UNESCO'nun raporlarına göre dünyada çocuklar için felsefenin kurumsallaştığı ya da kurumsallaşma sürecinde olduğu sınırlı sayıda ülke vardır. Bunlardan biri Fransa'dır. Fransa'da çocuklar için felsefe eğitimi henüz kurumsallaşmamış ama eğitim otoriteleri tarafından desteklenmektedir. Norveç'te ise çocuklar için felsefe eğitimi, eğitim otoriteleri tarafından desteklenmekte ve resmi denemeler yapılmaktadır. Avustralya'da ise çocuklar için felsefe eğitimi, kurumsallaşmış ve ilkokul programlarında yer almaktadır. Bunların dışında çocuklar için felsefeye yönelik kurumların, çeşitli destek programlarının ve araştırmaların yürütüldüğü pek çok ülke de bulunmaktadır. Almanya, Avusturya, Belçika, Kanada, İspanya, Amerika, Fransa, İtalya, Norveç, Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Arjantin, Brezilya, Kolombiya, Meksika, Şili, Peru, Uruguay, Venezüella, Japonya, Malezya ve sınırlı sayıdaki Afrika ile Arap ülkelerinde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (UNSECO, 2007). Türkiye'de de Türkiye Felsefe Kurumu konuya yakın ilgi göstermiş ve bu amaçla 1993 yılında bir birim kurmuştur (Direk, 1993).

Türkiye'de Nuran Direk 1992 yılında çocuklar için felsefe alanında çalışmalara başlamıştır. İlköğretime yönelik çocuklar için felsefe programları hazırlamıştır.

Direk çalışmalarını ilköğretim ve ortaöğretimde olmak üzere farklı düzeyde yürütmektedir. 9-12 yaş grupları için *Filozof Çocuk*; 13-15 yaş grubu için *Küçük Prens Üzerine Düşünmek* adlı kitapları kaleme almıştır. 15-18 yaş grubu için de Felsefe Kulüpleri oluşumunda yer almıştır. Bu kulüpler, okullar arası ya da okul içinde felsefe günleri düzenlemekte, felsefe olimpiyatlarına hazırlık yapmaktadır. Direk, Türkiye Felsefe Kurumu Çocuklar İçin Felsefe Birimi Başkanı olarak Çocuklar için Felsefe alanında çalışmalarına devam etmektedir (Direk, 2002).

2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim 6-8. sınıflara Düşünme Eğitimi adlı seçmeli bir ders konulmuştur. Bu ders kapsamında çocuklar için felsefe programları kullanılmamaktadır. Ancak eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerinin gelişmesini amaçlayan; insan, dünya ve bilgi üçgeninde edinilmesi gereken beceri, değer ve kavramların tanımlandığı bir düşünme eğitimi programı kullanılmaktadır.

#### **1.1.7. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Felsefi Temelleri**

Lipman'ın çocuklarla felsefe yapmak üzere hazırladığı programlara baktığımızda pek çok felsefi düşünceden yararlandığı görülür. Bu noktada Sokrates öncesi filozoflar, Sofistler, Sokrates'in ilk diyalogları, Aristoteles, Augustine, Descartes, Spinoza, Nietzsche, Pragmatizm, Wittgenstein, Foucault, Derrida ve Habermas'tan söz edilebilir. Lipman'ın anlayışında hem modernizmin hem de postmodernizmin izlerine rastlamak mümkündür. Lipman'ın çocuklar için felsefe çalışmaları eklektiktir ve felsefi anlamda zenginlik taşır. Dolayısıyla onun tek bir yaklaşımdan etkilendiği söylemek güçtür (Reed ve Johnson, 1999).

Çocuklar için felsefenin destekçilerinin buldukları yegâne noktalardan biri onun Sokratik tarzı benimsediğidir (Smith, 2011). Sokrates kendine özgü araştırma ve öğretme yöntemi ile çevresindekilerle birlikte doğruyu bulmaya çalışır. Sokratik konuşmada (diyalogda) düşünceler ortaya koyulur, karşılıklı olarak eleştirilir böylece herkesin kabul edeceği şeye varılmak istenir. Sokrates, diyaloglarında "kavram"ın belirlenmesi, sınırının çizilip gösterilmesi olan "tanım"a varmaya çalışır (Gökberk, 2007). Çocuklar için felsefe de sokratik yöntemin kullanıldığı, çocukların kendiliğinden ortaya koyduğu felsefi kavramlar ve sorular üzerinde düşüncelerini sağlayan bir eğitimidir (Direk, 2002).

Reed ve Johnson (1999) çocuklar için felsefenin Sokrates'in görüş ve yönteminden beslendiği noktaları belirlemişlerdir. Bu noktalar şöyle sıralanabilir:

1. Sokrates insan deneyimlerinden kaynaklanan konularla ilgilidir. Bu çocuklar için felsefede de böyledir. Öğretmen, topluluğun üyelerinin ilgi ve deneyimleri üzerinden tartışmalar düzenler.
2. Sokrates, diyalog yoluyla öğretir. Bir diyalog, iki veya daha fazla insanın belirli konularda tartışmasına dayanır. Diyalogu yöneten ya da öğretmen bir ebe gibi öğrencilerinin görüşlerini doğurtur. Çocuklar için felsefede de öğretmen diyalogu yönlendirir, öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmasında onlara yardımcı olur.
3. Sokrates büyük bir bilge olduğunu asla iddia etmez, ama o muazzam bir bilge ve uzmandır. İnsanları dinler, diyalektik metodu insanlara yardım etmek için kullanır. Çocuklar için felsefede de öğretmen mütevazı ama pedagojik olarak güçlü olmalı, ne istediğini bilmeli ve bir orkestra şefi gibi tartışmaları yönetmelidir.
4. Sokrates saklı anlamların ve gerçeğin diyalogla keşfedilebileceğine inanır. O genç, yaşlı, usta ya da çırak, ünlü ya da ünlü olmayan herkesle ciddi konular hakkında konuşabilir. Önemli bir şeylerin ortaya çıkacağına inanarak, sabır ve heyecanla diyaloglara başlar. Çocuklar için felsefede de öğretmen, önemli konular üzerine çocukların doğru düşünebileceğine ve konuşabileceğine inanır. O, çocukların felsefeye katacağı değerli şeyleri olduğunu felsefenin de çocuklara katacağı değerli şeyler olduğunu kabul eder.
5. Sokrates felsefeyi yaşar. Felsefe merak ve heyecanla başlıyorsa eğer, o merak ve heyecanı her zaman duyar. Çocuklar için felsefede de merak öğretmenin sahip olması gereken başlıca meziyetlerden biridir. Öğretmen bu duygunun değerini bilir, onun peşinden koşar ve onu beslemeye çalışır.
6. Sokrates tartışmalarında özenli ve kuralcıdır. Aykırı ve kritik örnekleriyle ortaya koyduğu teoriyi zayıflıkları çerçevesinde sürekli test eder. Zira eleştirel bir düşünür, yanlışlarını fark etmeli ve düşüncelerini bu yanlışlardan ayıklamalıdır. Kendi düşüncelerini kontrol etmeli ve kendini gözlemleyebilmelidir. Çocuklar için felsefede de öğretmen eleştirel



düşünmenin kurallarını belirler ve tartışmaları esnasında çocukların bu kurallara uyup uymadığını denetler.

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak çocuklar için felsefe eğitiminin Sokrates ve sokratik diyalogun özelliklerinden izler taşıdığını belirtebilirim. Öğretmen Sokrates'in düşüncü ve tavırlarını örnek alır, sokratik diyalogdan sınıf içi tartışmaları yürütürken yararlanır.

Lipman, çocuklar için felsefe çalışmalarında kendisini etkileyen filozofların başında John Dewey'in geldiğini belirtir. Onun çocuklara duyduğu sempatiden, sınıf ortamında düşünme becerilerini vurgulamasından ve çocuğun duygularını ifade ettiği sanatsal yaratıcılığın önemini görmesinden etkilendiğini belirtir. Lipman'ın görüşlerini benimsediği bir diğer filozof da 20. yüzyıl filozofu Justus Buchler'dir. Buchler'in insan muhakemesinin doğasına yönelik çalışmaları ve çocuğun eğitiminde muhakemenin rolüne ilişkin düşünceleri Lipman için oldukça kayda değerdir. Öğretim, kendi kendine öğretim ve dil arasındaki ilişkileri analiz eden İngiliz filozof Gilbert Ryle'in görüşlerinin izlerini de çocuklar için felsefede bulmak mümkündür. Eserlerinde, benliğin sosyal doğasını ele alan Amerikalı filozof George Herbert Mead, Lipman'ın fikirlerinden esinlendiği bir diğer filozoftur. Son olarak Lipman, muazzam bir hassasiyetle, dilin incelikleriyle ifade edilen karmaşık sosyal ilişkileri keşfeden ünlü filozof Ludwig Wittgenstein'in görüşlerinden de etkilendiğinin altını çizmiştir (Saeed, 2003).

Reed ve Johnson (1999) çocuklar için felsefenin temelinde yer alan Pragmacılığın çocuklara için felsefeye olan etkisini açıklamışlardır. Onlara göre çocuklar için felsefede bilgi aktarmaya dayanan öğrenme modeli yerini anlamlı yaşantılar ve keşiflerin yer aldığı öğrenme modeline bırakır. Dewey de eğitimin deneyimlerle inşa edildiğini söyler. Bir diğer önemli nokta da çocuklar için felsefede olduğu gibi pragmatik anlayışta da sınıfa gelen tüm çocukların etkin birer öğrenen olduğunun kabul edilmesidir. Pragmatist anlayış, öğrenme sürecinde çocuğun ilgisinin de önemli olduğunu belirtir. Çocuklar için felsefede de çocukların ilgileri önemli bir role sahiptir ve eğitim programları, çocukların ilgisine göre şekillenir. Pragmatik felsefede olduğu gibi çocuklar için felsefe, çocukların duygu ve düşüncelerini, bilişsel ve duyuşsal özelliklerini bir bütün olarak kabul eder. Bununla birlikte pragmatizmde olduğu gibi öğrenme sürecinin toplulukla birlikte verimli olduğuna inanılır. Çocuklar için felsefe, deneyimlerin karmaşıklığının da altını çizer.

Geleneksel anlayışta olduğu gibi dünya sınırları belli durağan bir yer değildir. William James'in belirttiği gibi dış dünya, sınırları belirsiz, tanımlaması güç bir yerdir ve açıklamaya değil yorumlanmaya muhtaçtır.

Cam (2006) Lipman'ın yoluna Sokrates'ten başlayarak Montaigne ve Locke'un da ışık tuttuğunu, ama öncelikli sıranın Dewey'e ait olduğunu söyler ve Lipman'ın çalışmalarının Dewey'in yansıtıcı eğitim anlayışının bir uzantısı olduğunu belirtir. Yansıtıcı düşünme bir sorgulama sürecidir ve bu süreç, inançların dayanaklarını göstermeyi, sonuçları keşfetmeyi, varsayımları test etmeyi, şeyler arasından ilişki kurmayı, kanıtları değerlendirmeyi ve derinlemesine düşünülmüş sonuçlara ulaşmayı içerir. Cam, Lipman'ın Dewey'in bilginin aktarımı yerine düşünme becerilerinin gelişimini ön plana çıkarmasından, hem öğretmen hem öğrenci için sorgulamayı bir öğrenme metodu olarak görmesinden, düşünmeyi öğrenmede disiplinli tartışmanın önemini ortaya koymasından, disiplinleri mantıksal bir biçim içinde sunmasından ve insanı değerleriyle birlikte bir bütün olarak görmesinden etkilendiğini belirtmiştir.

Eleştirel pedagoji alanında çalışmaları olan Paulo Freire, "Ezilenlerin Pedagojisi" adlı kitabında (2010) sahip olduğumuz eğitim sistemini eleştirir. Ona göre bu sistemde öğretmen her şeyi bilir öğrenciler hiçbir şey bilmez; öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür, öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler; öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedir. Diyalog aracılığıyla eğitimde, ne eğitim bir egemenlik aracı ne de öğrenci bu sürecin nesnesidir. Diyalog yoluyla eğitimde hem iletişim hem de eleştirel düşünme vardır. Nitekim çocuklar için felsefe de sokratik yöntem, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen diyaloguna dayanır. Burada öğretmen görüşleri dikta etmek isteyen otoriter bir kişi değil, farkındalık sağlamaya çalışan bir rehberdir.

Sonuç olarak çocuklar için felsefenin pek çok filozofun görüşlerinden yararlandığını söyleyebilirim. Bu filozoflardan en çok öne çıkanların Sokrates ve Dewey olduğunu söylemek yanlış olmaz. Filozofların farklı bakış açılarıyla zenginleşen çocuklar için felsefe eğitiminin, önemli eğitim düşünürlerinin ortaya koyduğu pek çok fikirden de beslendiği unutulmamalıdır.

### 1.1.8. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Eğitime Yönelik Temelleri

Yirminci yüzyıl psikoloğu ve eğitimcisi Piaget'in davranış ve düşünme arasındaki ilişkiyi aydınlatan araştırmaları Lipman'ın görüşlerine katkı sağlamıştır. Lipman çalışmalarında yararlandığı bir diğer düşünürün de yirminci yüzyıl Rus psikoloğu Lev Vygotsky olduğunu söylemiştir. Vygotsky sınıf tartışmaları ile çocuğun düşünceleri, çocuk ile toplum ve öğretmen, yetişkin dünyasının dili ile çocuğun bilişsel gelişimi arasındaki ilişkileri tanımlamıştır (Saeed, 2003).

Piaget, çocuğun dünya ile dinamik etkileşimde bulunan aktif, amaçlı ve araştırmacı bir organizma olduğunu söyler (Senemoğlu, 2009). Çocuklar için felsefe de geleneksel yaklaşımın aksine çocuk meraklı, öğrenmeye açık ve sorgucudur. Dünyayı anlama isteği ve heyecanı onu araştırmaya ve sorularının cevabını bulmaya yönlendirir. Bununla birlikte Piaget çocukların yaparak yaşayarak zihinsel yapılarını yenilediklerini söyler. Zihinsel yapıların gelişiminde sosyal etkileşim önemli bir koşuldur. Çocuklar konuşma, tartışma ve diğer çocuklarla münakaşa etme ihtiyacındadır. Öğretmenler sosyal etkileşimi ifade edilen dil gibi görmeli, günlük öğrenme programında bunun için önemli bir yer ayırmalıdır. Bu, grup tartışmaları, grupça problem çözme ve sınıf münazaraları gibi faaliyetlerin dâhil edilmesiyle başarılabilir (Charles, 2000). Çocuklar için felsefe eğitimi de çocukların etkileşim içinde oldukları, hep birlikte sorguladıkları öğrenme ortamları sunar.

Lipman'ın, Vygotsky'nin kavram öğrenimi, çocuğun zihinsel gelişiminde sosyal ilişkilerin ve dilin önemi ile ilgili görüşlerinden etkilendiği söylenebilir. Vygotsky'ye göre (1998) düşüncenin gelişmesi dil tarafından, yani düşüncenin dilsel araçları ve çocuğun toplumsal kültürel deneyimi tarafından belirlenir. Bu görüş çocuğun zihinsel gelişiminde, yaşın temel belirleyici olduğu fikrine sahip geleneksel eğitim anlayışından farklıdır. Çocuğun çevresi ve çevresi ile iletişimini sağladığı dili, onun zihinsel becerilerini geliştirir. Dil, felsefenin beslendiği bir kaynak aynı zamanda felsefe yapmanın bir aracıdır. Çocuklar için felsefe de çocukların dilin anlam katmanlarını kavramasına olanak verir (Direk, 2011a). Bununla birlikte çocukların grupla birlikte sorguladıkları, diyalog kurarak kavramları tartıştıkları bu süreç, düşünme becerilerine katkı sağlar.

Vygotsky, (1998) çocukların gündelik hayatlarında öğrendikleri ve kullandıkları kavramları, kendiliğinden kavramlar; okulda öğrendikleri kavramları, bilimsel kavramlar olarak adlandırır. Hangi yaşta olursa olsun bir sözcüğün içinde

barındırdığı kavram bir genellemeyi simgeler. Okul eğitimi, genellemeler yoluyla algılamanın gerçekleşmesini sağlar ve dolayısıyla çocuğu kendi zihinsel süreçlerinin bilincine vardırımda belirleyici bir rol oynar. Karşılıklı hiyerarşik ilişkileri içinde barındıran bilimsel kavramların ayırtına varmak ve bu kavramlara egemen olmak, bu kavramların başka kavram ve düşünce alanlarına aktararak gelişmesini sağlar. Düşünce ürünü bilincin, çocuğa bilimsel kavramlardan geçerek ulaştığı söylenebilir. Çocuklar için felsefe, kavramsal düşünme becerisinin edinilmesinde etkilidir (Direk, 2008). Kavramların öğrenimi, aktarımı, kavramlar arası ilişki kurma süreci, Vygotsky'nin değimi ile çocuğun düşünce üreten bilince ulaşmasını sağlayacaktır.

Gardner (2006) geleceği inşa edecek beş zihinden söz etmiştir. Bu zihin tipleri disiplinli, sentezci, yaratıcı, saygılı ve etik zihindir. Disiplinli zihin, bir konu alanına özgü düşünme biçimi geliştirir, araştırma yapar, bilgi ve becerisini geliştirmek için devamlı çalışır. Disiplinli bir zihne ulaşmanın yolu önemli konu ve kavramları belirlemek, bunlar için yeterli zaman ayırmak, öykü, mantıksal çıkarım, tartışma ve diyalog yoluyla ilgili kavramların öğrenilmesini ve kullanılmasını sağlamaktır. Sentezci zihin ise elde ettiği bilgileri nesnel ölçütler kullanarak değerlendirir, anlamlı olacak şekilde onları bütünleştirir. Sentezci bir zihin, kavramlar arasında bağlantı kurar, sınıflandırmalar yapar, kurallar belirler, etkili benzetmeler yapar ve teoriler geliştirir. Yaratıcı zihin ise yeni fikirler ortaya koyar, sorulmamış sorular sorar ve sıra dışı sonuçlara ulaşır. Saygılı zihin, farklılıkları kabul eder, diğerlerini anlamaya çalışır, hoşgörölü ve saygılıdır. Etik zihin ise kişisel çıkarların ötesinde nasıl davranılacağı, toplumun ihtiyaç ve taleplerinin nasıl karşılanabileceği üzerine kafa yorar. Gardner'ın küresel kaygılar üzerine geliştirdiği bu zihin tipleri, ihtiyaç duyulan birey özelliklerini sergilemekte; diyaloga, tartışmaya, farklı görüş ve soruların paylaşıldığı, yeni fikirlerin üretildiği bir öğrenme ortamına işaret etmektedir. Çocuklar için felsefe, çocukların felsefi kavramları tartıştıkları, felsefi sorunların yanıtlarını bulmaya çalıştıkları, görüşlerini ya da çözümlerini dayanaklarıyla sundukları bir sorgulama sürecidir. Bu sürecin sentezci, disiplinli ve yaratıcı zihinle pek çok ortak noktası vardır. Saygılı ve etik zihin ise çocukların birbirlerini dinledikleri, görüşlerine saygı duydukları, etik konuları tartışarak değerlerini oluşturdukları çocuklar için felsefe etkinlikleriyle pekişebilir. Buradan

yola çıkararak çocuklar için felsefenin geleceği inşa edecek beş zihnin gelişimine katkı sağlayacağını söyleyebilirim.

Fisher (2008b) Gardner'in her birinin farklı zekâ alanlarını temsil ettiği, sekiz zihinsel çerçeve olduğunu belirttiğini ifade eder. Bu zekâ alanlarından varoluşsal zekâ diğer zekâ türlerinden farklıdır. Diğer tüm zekâ alanları (görsel, öze dönük, matematiksel, sosyal, müziksel, bedensel, sözel) için varoluşsal zekâ gereklidir ve bu zekâ hayata ilişkin önemli sorular sorar. Gardner (1999) bunların, "Neden buradayız?", "Ölünce nereye gideceğiz?", "Tanrı var mı?", "Gerçekten hayaletler var mı?" gibi sorular olduğunu belirtir (Gardner'dan Akt: Fisher, 2008b). Fisher'a göre varoluşsal zekâ, felsefi zekâ olarak ifade edilebilir. Varoluşsal zekâ bireylerin felsefe yapma kapasitelerine işaret etmektedir ve çocukların diğer zekâ alanlarının içinde var olan felsefi zekâlarının gelişimi için çocuklarla felsefe yapmak oldukça önemlidir (Fisher, 2008b).

Eğitim programları yapılandırmacı anlayışa dayanmaktadır. Yapılandırmacı anlayış, çocuklar için felsefe ile örtüşen özelliklere sahiptir. Yapılandırmacılık, anlamının ya da bilmenin nasıl meydana geldiğini açıklayan felsefi bir bakış açıdır (Savery ve Duffy, 1996). Yapılandırmacılıkla ilgili çalışmalarında tanınan Glasersferd (1989) yapılandırmacılığı iki temel prensibe dayandırmaktadır:

1. Bilgi pasif olarak edinilmez; aktif olarak oluşturulur.
2. Bilişin işlevi ontolojik gerçekliği keşfetmek değil; dış dünyaya uyum sağlamak ve onu düzenlemektir.

Bu epistemolojik çıkarsamalar onu yapılandırmacılığı öğretme-öğrenme sürecine aktarma konusunda şu görüşlere yönlendirmiştir:

1. Bilgi kavramsal yapıların oluşturduğu bir ağıdır ve sözcükler yoluyla bireye aktarılamaz çünkü o öğrenen tarafından bireysel olarak yapılandırılır, oluşturulur. Bu durumda dil bilgiyi aktarma aracı değil kavramsal yapıları zihinde ilişkilendirmeye yardımcı bir araçtır.
2. Öğretim sosyal bir aktivite öğrenme ise bireysel bir aktivitedir. Öğrenme öğrencinin zihninde oluşan fikre, anlama işaret eder. Öğrenmeye rehberlik etmek öğretmenin öğrencilerin sahip olduğu kavramlar hakkında fikri olması ve onların nasıl ilişkilendireceğini bilmesi ile gerçekleşir (Glasersferd,1991).

Çocuklar için felsefe yapılandırmacı anlayışın eğitimsel doğurguları ile benzeşmektedir. Her iki durumda da çocuklar öğrenme sürecinde edilgin değil, etkindir. Çocuklar için felsefede çocuklar felsefi kavramları, grup tartışmalarıyla günlük hayatla ilişki kurarak, kavramlar arasında bağlantı sağlayarak zihinlerinde yapılandırır. Bu süreçte çocuk merak eder, sorar, anlamaya, ilişkiler kurmaya çalışır. Böylece çocuğun var olan zihinsel şemalarını harekete geçer, yeni şemaları oluşur ya da eskileri gelişerek değişir. Bu oldukça etkin bir süreçtir ve bu süreç çocuklar için felsefeyi yapılandırmacılığa yaklaştırmaktır.

Yapılandırmacı anlayış, öğrencileri, öğrenmenin gerçekleşmesi için etkin olarak sorular sormaya, görüşlerini açıklamaya, tartışmaya ve konu üzerinde derinlemesine düşünmeye teşvik eder. Öğrenmenin gerçekleşmesinde sorumluluk öğrencidedir. Öğretmen bilgi aktaran değil, öğrencilere yardım eden biri konumundadır (Deryakulu, 2001). Bu durum çocuklar için felsefe eğitimi için de böyledir. Öğretmen sadece çocukların düşüncelerini sorularla derinleştirir; grupça yapılan tartışmalara, diyaloglara rehberlik eder.

Aşağıda yer alan öğrenme ilkeleri (Fosnot ve Perry, 2007) çocuklar için felsefenin yapılandırmacı öğrenmeyle kesiştiği noktalardandır:

- Öğrenci yaratıcı ve kendi kendini organize eder. Bu nedenle öğrencilerin kendi hipotez ve modellerini üretmelerine, geçerliliklerini test etmelerine, konuşma ve uygulama gruplarında bunları tartışma ve savunmalarına izin verilir.
- Dengesizlik öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrencilere hem birbirini doğrulayan hem de birbiriyle çelişkili birçok olasılığı araştırmaları ve üretmeleri için gerçekçi ve anlamlı bağlamlar içerisinde zorlayıcı ve açık uçlu incelemeler sunulur. Özellikle çelişkiler aydınlatılır, araştırılır ve tartışılır.
- Yansıtıcı soyutlama öğrenmenin itici gücüdür. Anlam üretici olarak insanlar, deneyimleri sırasında temsil biçimleriyle genellemeler ve organizasyonlar yapma çabası içindedirler.
- Topluluk içindeki diyalog daha ileri düzeyde düşünceye neden olur. Sınıf, etkinlik yansıma ve karşılıklı etkileşimle konuşan bir topluluk olarak görülür. Öğrenciler kendi düşüncelerini topluluğa karşı savunmak, gerekçelendirmek, kanıtlamak ve aktarmaktan sorumludurlar. Düşünceler

ancak topluluk için bir anlam ifade ettiğinde gerçek olarak kabul edilirler ve paylaşılmış bilgi seviyesine yükselirler.

Sözü edilen özelliklerde olduğu gibi, çocuklar için felsefe eğitiminde de çocuklar tartışmalar yoluyla gerekçeli düşünme, bağlantılı düşünme, görüşlerinin kanıtlarını sunma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanırlar. Bununla birlikte kendi düşünme sürecini diyaloglar yoluyla izleyerek yansıtıcı düşünür, günlük yaşam içinde gizli felsefi konuları soyutlama yoluyla keşfeder, kafa karıştırıcı, merak uyandırıcı, açık uçlu felsefi sorular sorar ve bu soruları cevaplamaya çalışırlar. Nitekim yapılandırmacı öğrenme ortamlarında da öğrencilere anlamlı, düşündürücü açık uçlu sorular sorulur ve birbirlerine soru sormaları için öğrenciler teşvik edilirler. Onlara soruları cevaplayabilmeleri için yeteri kadar zaman verilir. Böylece özerklikleri ve girişimleri desteklenir. Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin doğal merakını besleyecek uygulamalarda bulunmak, öğrenilenlerin gerçek hayata transfer edebilmesini sağlamak, zihinlerindeki yapılar arasında ilişki kurabilmeleri ve yeni anlamalar oluşturabilmeleri için öğrencilere olanak vermek söz konusudur (Bednar, Duffy ve Perry, 1992; Brooks ve Brooks, 1999 Savery ve Duffy, 1996; Yurdakul, 2004). Tüm bunlar kaynağını günlük yaşam deneyimlerinden alan ve çocukların sorgucu özelliklerinden yararlanan çocuklar için felsefe için de ön plandadır.

### **1.1.9. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar**

Vansielegheem ve Kennedy'ye (2012) göre çocuklar için felsefe eğitiminde üç yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan birincisi aynı zamanda çocuklar için felsefenin ilk dönemi, Lipman ile başlar. Lipman'ın yaklaşımı eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye dayalı, Dewey'in pragmatik anlayışından etkilenen ve eğitim programlarıyla somutlaşan bir yaklaşımdır. İlk dönemin ikinci yaklaşımı ise Gareth Matthews'a aittir. Matthew'a göre ihmal edilen ve küçümsenen çocukluk anlayışı tekrar düşünülmeli, çocuğun doğal merakının değeri bilinmelidir. Üçüncü yaklaşım ise başka bir çocuklar için felsefe eğitimi anlayışından doğar. Bu yaklaşım, çocukların ahlaki özellikleri gerçekleştirmelerini kolaylaştırma amacıyla, sınıftaki güç ilişkileri, iletişim ve bireysel anlamlar üzerine derinlemesine düşünmeyi içerir. Lipman'ın yaklaşımı, eleştirel diyalogla felsefi konular üzerine, gerçek hayattan yola çıkarak bir eğitim ortamı oluşturmak üzerine kuruludur. 1970'lerde ortaya çıkan bu yaklaşım, eğitimde bir reformun gereğine işaret eder ve felsefenin

okullara girmesini savunur. Burada çocuklar bir filozof olarak görülmez, felsefe sadece onların saygılı, yansıtıcı, eleştirel düşüncelerine yardımcı olur. Matthews da ise çocuklar için felsefe değil çocuklarla diyalog ifadesi kullanılır. Bu, filozoflarla benzer özelliklere sahip çocuklarla felsefi konuşmalar yapma anlamına gelir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünme becerilerini sağlamak yerine okulun çocuğun soyut düşünemeyeceğini iddia eden geleneksel yaklaşımları bırakmasını sağlamak amaç olmalıdır. Lipman ve Matthews'ın çocuklarla felsefe yapma amacı birbirinden farklıdır. Çocuklar için felsefenin diğer yaklaşımının da farklı amaçlar taşıdığını söyleyebilirim. Ekke Martens'in öncü olduğu bu yaklaşımda, çocuklar için felsefe, güç mekanizmasını yeniden yapılandırmayı, iletişim ve bireysel anlamların üzerine derinlemesine düşünmeyi sağlayan bir stratejidir. Tartışma içindeki herkes görüşlerini ifade etmese de eşit şansa sahiptir. Bu yaklaşımda felsefe, çocuğun potansiyel gücünü açığa çıkarması, işbirliği ve iletişim yoluyla eşitsiz güç ilişkilerini ortadan kaldırmasıyla ilişkilidir.

Sözü edilen üç yaklaşım çocuklar için felsefenin ilk döneminde yer alır. İkinci dönemde ise bir yöntem olarak görülen çocuklar için felsefe bir "hareket"e dönüşmüştür. Bu "hareket", önceki döneme bir karşı çıkış niteliği taşımaz; ancak küreselleşme ve eğitim ortamının değişen koşulları dikkate alınarak eğitimin yeniden düzenlenmesi gerektiğini söyler. Felsefe ne çocukların becerilerini geliştirmeyi ne de sorularına cevap bulmayı sağlar. O, çocukların kendileri ya da başkalarıyla birlikte düşüncelerini ve kendi cevaplarını araştırmalarını sağlar. Gerekli olan şey, iletişim ve yansıtıcı düşünmenin bilginin kaçınılmaz dönüşümünü yakalayabilmek için eğitim sistemiyle bütünleştirilmesidir. Bu yaklaşımın öncüleri Ann Margaret Sharp, David Kennedy, Karin Murrin, Walter Kohan, Michel Sasseville, Joanna Haynes, Jen Glaser, Oscar Brenifier, Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber ve Philip Cam'dir (Vansieleghem ve Kennedy, 2012).

Burada Lipman'ın öncü olduğu çocuklar için felsefe yaklaşımına odaklanacağım. Bu yaklaşım çocukların günlük yaşamıyla ilişkilendirilerek bir hikâye eşliğinde felsefi soruların, sorunların tartışılmasını içerir. Lipman'ın çocuklarla felsefe çalışmaları, bir hikâye ve bu süreci yönetecek öğretmenlerin kullandığı bir kılavuzla gerçekleşir. Ben de tezimde Lipman'ın yaklaşımdan esinledim. Lipman'ın çocuklar için felsefe konusunda öncü olması, alanyazındaki pek çok araştırmada Lipman'ın ekolünü incelemeleri ya da uygulamaları, onun bu konuda programlar



hazırlaması ve alanyazına katkı sağlayacak eserler vermesi, Türkiye'deki çalışmalarıyla öne çıkan Direk'in de Lipman'ın çalışmalarını takip ederek onlardan yararlanması bu yaklaşımdan etkilenme sebeplerimi oluşturmaktadır.

### 1.1.10. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programları

Lipman (1998) çocuklar için felsefe eğitimi programının John Dewey, Lev Vygotsky ve George Herbert Mead'in görüşlerine dayandığını söyler. Bu program birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar sadece İngilizce değil yirmi farklı dilden insanın ulaşılabilceği, üç binden fazla sayfadan oluşur. 1970'ten bu yana eğitim biliminde "toplulukla sorgulama" olarak adlandırılır, kaynağını Sokrates'ten isminin ise Charles Pierce'den ödünç alır. Bu toplulukla sorgulama, anlam verme, akıl yürütme ve muhakeme etme yoluyla eleştirel, özenli ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi içerir.

Lipman'ın okullarda uygulanabilecek, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için hazırladığı programlara ilişkin bilgilere Tablo 1.2.'de yer verdim:

**Tablo 1.2.: Lipman'ın Hazırladığı Çocuklar İçin Felsefe Programları**

Düzey	Hikâye Kitabı	Kılavuz Kitap	İçeriği	Sınıf Düzeyi
İlkokul	Elfie	Elfie'ye Eşlik Edecek Öğretim Kılavuzu (Düşüncelerimizi Birlikte Oluşturma)	Düşünme Hakkında Akıl Yürütme	1.
	Kio ve Gus	Kio ve Gus'a Eşlik Edecek Öğretim Kılavuzu (Dünyayı Merak Etme)	Doğa Hakkında Akıl Yürütme	2. ve 3.
	Pixie	Pixie'ye Eşlik Edecek Öğretim Kılavuzu (Anlamı Arama)	Dil Hakkında Akıl Yürütme	3. ve 4.
	Nous	Nous'a Eşlik Edecek Öğretim Kılavuzu (Ne yapacağına Karar verme)	Etik Hakkında Akıl Yürütme	4.-5.-6.
Ortaokul	Harry Stottlemeirer's Discovery	Harry Stottlemeirer's Discovery'e Eşlik Edecek Öğretim Kılavuzu (Felsefi Sorgulama)	Akıl Yürütme Hakkında Akıl Yürütme	5. ve 6.
	Lisa	Lisa'ya Eşlik Edecek Öğretim Kılavuzu (Etik Sorgulama)	Etik Hakkında Akıl Yürütme	ve 8.
Lise	Suki	Suki'ye Eşlik Edecek Öğretim Kılavuzu (Nasıl ve Neden)	Dil Sanatlarında Akıl Yürütme	ve 10.
	Mark	Mark'a Eşlik Edecek Öğretim Kılavuzu (Sosyal Sorgulama)	Sosyal Çalışmalarda Akıl Yürütme	11.ve 12.

### **1.1.11. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Amaçları**

Lipman, Sharp ve Oscanyan'a (1980) göre matematik ve okuma temel becerilerdendir; çünkü bu beceriler diğer bilişsel beceriler için kilit bir rol oynar ve onları besler. Okuma becerisi ile düşünme becerilerinin gelişimi birbirine bağlıdır. Genel görüş okuma becerilerindeki olumlu değişimin, düşünme becerilerini de olumlu etkileyeceğidir. Oysaki düşünme becerileri geliştikçe okuma becerisi gelişir. Çocuklar için felsefe eğitiminin amaçlarından biri, çocukların kelimeleri saymaları ya da söylemeleriyle yetinen bir okuma yerine, ilgi çekici ve yaşantılarıyla ilişkili metinlerle kelimenin ve cümlenin bağlam içindeki anlamını keşfederek anlamlı okumayı sağlamaktır. Bu, çocukları okumaya teşvik edecek, anlamadan, ilişki kurmadan okumaktan uzaklaştıracaktır. Anlam, metin üzerinden yürütülecek felsefe çalışmalarıyla kurulur. Anlamı bulma ise dili kullanma becerileriyle ilintilidir. Lipman ve Sharp (1984) bu sebeple çocuklar için felsefede okuma, dil becerileri ve felsefi tartışmalarda kullanılan akıl yürütme süreçlerini birbirinden ayırmaz. Dilin kullanımı akıl yürütmeye önemli bir role sahiptir. Sözcükler arasında ilişki kurmak, benzerlikler bulmak, analogik düşünmek, karşılaştırma yapmak, anlam belirsizliklerini fark etmek gibi eylemler akıl yürütmeye dolayısıyla dilin kullanımıyla bağlantılıdır. Buradan yola çıkarak çocuklar için felsefenin dilin kullanımına katkısından söz edilebilir. Direk'e göre de (2002) çocuklar için felsefe eğitiminin hareket noktasını düşünme ve dil arasındaki ilişki oluşturmaktadır ve genel amaçlardan biri okuma, soru sorma gibi eylemlerle düşünme ve dili kullanma becerisini geliştirmektir.

Düşünme, her an gerçekleştirdiğimiz bir eylemdir; ancak burada "düşünme" diyerek kastedilen doğru düşünmedir. Doğru düşünme, mantıksal akıl yürütmeleri, okuma kapasitesinin gelişimini, farklılıkları yakalamayı ve sınıflamayı, genellemeler yapmayı ve hipotezler üretmeyi içerir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980). Çocuklar için felsefe çocukların tutarsız, ilişkisiz ve geçersiz akıl yürütmeleri fark etmelerini ve kendi düşünme süreçlerine bu eleştirel çerçeveden bakmalarını sağlar. Nitekim Direk'e (2011a) göre de çocuklar için felsefe programları çocukların gündelik hayatta karşılaştıkları hatalı düşünme ve çıkarım biçimlerine karşı uyanık olmalarını, gözlem ve deneyimlerinden elde ettiklerini

sınıflandırmalarını, düzenlemelerini, benzerlik ve farklılıkları ayırt etmelerini, gerekçeli düşünebilmelerini başka bir deyişle doğru düşünebilmelerini amaçlar.

Lipman, Sharp ve Oscanyan'a (1980) göre çocuklar için felsefe eğitimi programının temel amacı, düşünme becerilerini geliştirmek konusunda çocuklara yardımcı olmaktır. Lipman, çocuklar için felsefenin çocukların düşüncelerini sağlamak için etkili bir program olduğunu, gelişimine katkı sağladığı alanlarının başında eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerileri geldiğini belirtir (Saeed, 2003). Eleştirel düşünme, bağlama duyarlı, kriterlere dayanarak değerlendirmeyi ve düşünceleri denetlemeyi, hatalarından ayıklamayı içerir. Yaratıcı düşünme ise özgün, üretken ve hayal gücünün yer aldığı bütünsel bir düşünmedir. Özenli düşünme ise kurallara uygun, empatik, duygusal, karşısındakini ve kendisini takdir edebilen bir düşünme şeklidir (Topping ve Trickey, 2007a). Çocuklar için felsefe çocukların diyalog yoluyla diğerinin görüşlerini saygıyla dinlemesini, değerlendirmesini, özgün cevaplar üretmesini, kendi düşünme sürecinin farkına varmasını ve düşüncelerini sürekli düzenlemesini sağlamayı amaçlar. Bununla birlikte oyun oynama, drama ve kukla kullanımı gibi çeşitli etkinliklerle çocukların yaratıcılıklarını da besler.

Fisher (2008a) Lipman ve arkadaşlarının görüşlerinden yola çıkarak çocuklar için felsefe aracılığıyla gelişen becerileri sınıflamıştır. Bu sınıflamayı Tablo 1.3'te paylaştım:

**Tablo 1.3.: Fisher'a Göre Çocuklar İçin Felsefe Aracılığıyla Gelişen Beceriler**

<i>Beceriler</i>	<i>Kapsamı</i>
Kavram yapılandırma	Tanımlama, sınıflama, kavramsal bağlantılar ve çerçeveler oluşturma
Sorgulama becerileri	Soruyu araştırma, sorgulama sürecindeki sorunları keşfetme, nasıl inceleyeceğini, soracağını, betimleyeceğini öğrenme
Akıl yürütme becerileri	Mantık, argümantasyon, tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme/eleştirel düşünme
Çevirme becerileri	Yorumlama, anlama, anlamlar arasında ilişki kurma

*Kaynak: Fisher, R. (2008a). Teaching thinking philosophical enquiry in the classroom. London: Bloomsbury Publishing.*

Yukarıdaki beceriler ise belli tutumları geliştirmeyi hedeflemektedir (Fisher, 2008a). Bu tutumlar Tablo 1.4'te yer alıyor:

**Tablo 1.4.: Fisher'a Göre Çocuklar İçin Felsefe Aracılığıyla Gelişen Tutumlar**

<i>Tutumlar</i>	<i>Kapsamı</i>
Eleştirel	Bağımsız düşünme, nedenini araştırma, kritere bağlı değerlendirme, sorgulama, karşı

	görüş sunma
Yaratıcı	Yeni fikirler, bakış açıları, çözümler, hipotezler araştırma
İşbirlikçi	Sorgulama sürecinde işbirliği içinde hareket etmeyi öğrenme, özsaygıya sahip olma, empati kurma ve diğerlerinin görüşlerine saygılı olma

Kaynak: Fisher, R. (2008a). *Teaching thinking philosophical enquiry in the classroom*. London: Bloomsbury Publishing.

Lipman, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilerinin vurgulanmasının çocukların duygularının ihmal edildiği anlamına gelmediğini söyler. Çocuklar için felsefenin onların merhametli, değer bilen ve özenli kimseler olmasını da önemseydiğini hatırlatır (Saeed, 2003).

Lipman, Sharp ve Oscanyan'a (1980) göre ahlak eğitimi felsefi eğitimden ayrılmaz. Buradan yola çıkarak çocuklar için felsefenin ahlaki boyutuyla ilişki amaçlarından da söz edilebilir. Bu amaçlar aşağıda sıralandığı gibidir:

- Çocuklar için felsefede çocuklar ahlaki durumlar karşısında etraflı düşünüp tutarlı ve tarafsız davranmayı öğrenirler.
- Çocuklar ahlaki bir durum karşısında farklı alternatifler arar, olasılıklara karşı daha açık ve daha esnek davranırlar.
- Çocuklar insan varoluşunun çok boyutlu ve karmaşık olduğunu felsefe yardımıyla anlar ve kendi deneyimlerine de bu anlayışla yaklaşırlar.
- Çocuklar sadece ahlaki davranışla ilgili akıl yürütmeler yapmaz, aynı zamanda ahlaki davranışı hayata geçirme imkânı bulurlar.
- Çocuklar için felsefe, diyalog yoluyla çocuğun diğerlerinin duygularını fark etmesini sağlar.
- Çocuklar için felsefede kullanılan hikâyelerin içeriği, ahlaki konuları tartışmaya yönlendirerek ahlaki gelişime katkı sağlar.
- Çocuklarla insanın değerlerine ilişkin doğru, adalet gibi kavramları tartışarak etik sorgulamalar gerçekleştirilir. Etik sorgulamalar, çocuğun kendi değer yargılarını ve bunların kimliği üzerindeki etkisini değerlendirmesini sağlar. Çocuklar için felsefe sorgulama yapabilmek için güvenilir ve sağlam ölçütler geliştirmelerine yardımcı olur.

Lipman'a göre çocuklar için felsef eğitimindeki diyaloga topluluğun tüm üyelerinin ihtiyacı vardır. Bu diyalog süreci ortak bir sorgulamayı içerir (Saeed, 2003). Vansieleghem da (2005) çocuklar için felsefenin temel amacının toplumun her kesiminin sesini duymak, uygun ve geneli kapsayan bir fikir birliği sağlamak

olduğunu söyler. Haynes (2008) ise çocuklarla felsefe yapma sürecindeki takım çalışmalarını vurgulayarak çocuklar için felsefenin amaçlarından birinin küçük grup çalışmaları, tüm sınıfla yürütülen tartışmalar yoluyla işbirlikli çalışabilmeyi sağlamak olduğunu belirtir.

Bleazby de (2011) çocuklar için felsefenin toplumsal amaçlarının altını çizer. O, çocukların için felsefenin Dewey ve Vygotsky'nin görüşlerine paralel olarak bireyin özerkliğini ve demokratik bir toplumun varlığını önemseydiğini belirtir. Çocuklar için felsefe de toplulukla sorgulama yoluyla diğerleriyle etkileşim içinde olan, özerk ve başkalarına karşı özenli bireyler yetiştirmeyi amaçlar.

Çocuklar için felsefeye yönelik geniş ölçekli çalışmalar yapan UNESCO da çocuklar için felsefenin altı önemli amacını belirlemiştir (UNESCO, 2007). Bunlar şöyledir:

- Bağımsız düşünebilme
- Özenli vatandaş olabilme
- Kişisel gelişimi destekleme
- Dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme
- Felsefeyi kavramsallaştırma
- Çocuklara özel bir öğretim metodunu inşa etme

Bu altı hedef gözden geçirildiğinde aslında temel amacın çocuklara düşünmeyi, felsefi düşünmeyi kazandırmak olduğu, diğerlerinin ise bunun sonucu olduğu söylenebilir (Tepe, 2013).

Çocuklar için felsefenin amaçlarına, bireysel ve toplumsal açıdan yaklaşabiliriz. Bireysel açıdan çocukların dil becerilerini geliştirmesi, doğru düşünmeyi sağlaması, eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerisini desteklemesi, ahlaki gelişimi ön plana çıkarması, toplumsal açıdan ise demokratik bilinci sağlamasını sayabiliriz. Bununla birlikte bireylerin duygularının gelişimi, kendi değer sistemlerini oluşturmaları da çocuklar için felsefe açısından önemli olduğunu belirtebiliriz.

### **1.1.12. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde İçerik**

Çocuklar için felsefe eğitimi, bir metinden hareket ederek tekilden genele doğru giden bir sorgulamanın ve o metni kavramsal açıdan tartışmanın yolunu açar.

Tartışılacak sorular, “Özgür müyüm?” ya da “Mutlu muyum?” gibi kişiye yönelik bir sorudan “Özgürlük nedir?”, “Mutluluk nedir?” gibi genel sorulara doğru bir seyir izler. Bu çalışmanın bir ayağı metinde bir ayağı da çocukların deneyimlerindedir (Direk, 2008).

Çocuklar için felsefede felsefenin varlık, değer ve bilgi alanlarında tartıştığı pek çok kavram ele alınabilir. Özgürlük, mutluluk, adalet, doğru, yanlış, dostluk, haksızlık, bilgi gibi kavramlar çocukların günlük yaşamlarıyla ilişkili bir hikâye, şiir, roman vb. edebiyat ürünleri aracılığıyla sunulur. Nitekim çocuklarla felsefe yaparken çocuk edebiyatından yararlanmak önem arz eder. Edebiyat çocukları hayali bir dünyanın içine sokmakta, çocuklara ilgi çekici gelmekte, onlara düşünsel deneyler ve denemeler yapma imkânı vermektedir. Böylece çocuklar içinde yaşadıkları dünyanın gerçeklerini kavrayabilirler (Karakaya, 2005). Bununla birlikte çocukları henüz içine girmekte, anlamakta zorlandıkları ya da zorlanabilecekleri kavramlarla, görüşlerle, düşüncelerle karşı karşıya getirmeden önce bu görüş, düşünce ve anlayışları yaşamın içindeki yönleriyle onlara tanıtmak gerekir. Edebiyat eserleri de bunu yapabilmeyi elverişli bir yoldur (İyi, 2011). Çocukların felsefeyle buluşmalarına katkısı olacak şekilde edebi eserleri okumalarını sağlamak gerekir. İnsanı amaçlayan bir eğitim programında duymayı, duyarlı olmayı, düşünmeyi, görmeyi geliştiren bir etkinlik olarak felsefe eğitiminin ön hazırlığı dikkatle yapılmalıdır. Bu hazırlık doğru ve uygun şekilde seçilmiş edebiyat eserleriyle olur. Edebiyat alanı bu konuda hayli zengin bir malzeme sunar. Bu malzeme içinden doğru ve uygun örneklerin nasıl ve neye göre seçileceği sorusunu şöyle yanıtlamak mümkündür: Eğitimin ilkesini açık şekilde saptamış bir göz, insanı eğitmenin anlamı üzerinde düşünmüş bir karar verici, uygun örnekleri kolayca bulabilir (İyi, 2011).

Lipman, ise çocuklarla felsefe yapmak üzere hikâye kullanımının önemini vurgulamış ve çocuklar için felsefeye yönelik hikâyelerin şu özellikler taşıması gerektiğini belirtmiştir (Saeed, 2003):

- Hikâyede yer alan fikirler kaynağını epistemoloji, etik, estetik, eğitim felsefesi ve mantık gibi çeşitli felsefe konularından almalıdır.
- Hikâyede gizlenmiş fikirler, çocuğun diğerleriyle tartışmasına olanak vermeli ve çocuğu bağımsız düşünmeye teşvik etmelidir. Sorgulamaya teşvik etmek için hikâyede gizemli, belirsiz öğelere yer verilebilir.

- Hikâyelerdeki karakterler mümkün olduğu kadar çocukların evlerinde, günlük yaşamlarında kullandıkları dili kullanmalıdır.
- Hikâyeler çocuklar için ilgi çekici olmalıdır.

Lipman çocuklarla felsefe yapmak üzere kullanılacak hikâyelerin temel özelliklerini ifade etmiş; Sharp ise bu hikâyelerin özelliklerini detaylandırarak daha açık hale getirmiştir. Bu özellikler aşağıda yer alıyor (Saeed, 2005):

- Hikâyedeki her sayfa çocukların deneyimlerini merkeze alan, yaşlarına uygun ve bütün çocuklar için ortak olan çeşitli felsefi kavramları içermelidir.
- Hikâyenin her bölümü önemli bir soruyu sormaya, çıkarımda bulunmaya, gerekçeli düşünebilmeye yönlendirecek, tartışılması gereken felsefi bir bakış açısını içermelidir.
- Hikâyede yer alan kurgusal karakterler, felsefi sorgulama süreci konusunda çocuklara model olmalıdır.
- Felsefi sorgulama, zengin, karmaşık felsefi diyalogları, farklı bakış açıları, gerekçeleri, çıkarımları, varsayımları analizi etmeyi, karşı örnekler ve alternatif öneriler sunmayı, çocukların bu süreçteki düşüncelerini tekrar tekrar düzenlemelerini içermelidir.
- Her hikâye farklı dünya görüşlerine ve felsefi bakışlara saygılı, özenli ve duyarlı karakterleri barındırmalıdır.
- Her hikâye çocukları işbirliği içinde sorgulamaya yüreklendirmeli aynı zamanda karşılıklı güvenin olduğu özenli bir tartışma ortamı oluşturmaya yardımcı olmalıdır.
- Felsefi kavramlar ve işlemler kurgusal karakterler yoluyla çocukların günlük yaşam deneyimleriyle birlikte sunulmalıdır.
- Her hikâye çocukları felsefi diyaloglara girmeye, kavramların anlamı hakkında düşünmeye ve bu kavramların kendi görüşlerinde ve dünya içinde nasıl bir rol oynadığı üzerine düşünmeye teşvik etmelidir.
- Her hikâye, hem sosyal, bilişsel hem de duygusal olarak çocuklara model oluşturacak öğeleri içermelidir.

Lipman, çocuklarla felsefe yaparken ders kitapları yerine hikâyelerin kullanılması gerektiğini belirtir. Bir felsefe ders kitabı bilim adamları ve akademisyenler için hazırlanmıştır ve bilgi yüküdür. Felsefe ders kitapları yetişkinler için uygun olabilir;

ancak çocuklar için uygun değildir. Çocukları okumaya teşvik edecek kitaplara ihtiyaç vardır. Bir kitap eğlence, hayal gücü ya da gerçek karakterleri içerebilir ve yazar hikâyenin içine felsefi bilgileri gizleyebilir böylece çocuğun hem sorgulaması hem de eğlenmesi sağlanabilir. Ayrıca lisansüstü öğrencilerin soyut metinleri okumaları için içsel motivasyon yeterli olabilir; ancak çocukları motive edecek en iyi yol hikâyelerdir (Saeed, 2003). Piaget'in belirttiği gibi çocuklar felsefe kitaplarında yer alan soyutlamaları anlamayabilirler. Bu soyut, kuru, teknik sözcükleri anlamaya gönüllü olmayabilirler. Onlarla hikâyeler yoluyla iyi, kötü, umut, hak, mutluluk gibi soyut ama hayatlarının içinde olan, daha anlaşılır kavramlar tartışılmalıdır. Sharp da hikâyeleri geleneksel felsefe kitaplarıyla kıyaslamış ve hikâyelerin özenli, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye destek olacağını belirtmiştir (Saeed, 2005).

Sharp'a göre hikâyeleri güçlü kılan özelliklerinden biri hikâyede yer alan karakterlerdir. Ona göre hikâyelerde yer alan karakterler çocuklara model olabilir. Bu karakterler, klasik masallarda olduğu gibi "kahraman" değildir. Buradaki karakterler, çocukların kendileri gibi sıradan kimselerdir. Bu kurgusal karakterler, nedenler sunma, benzetmeler yapma, farklılıkları ayırt etme çabası içindedir. Doğru düşünmenin ne olduğu hikâyede geçen karakterlerin davranışları yoluyla somutlaşır. Bu karakterler yardımıyla çocuklar entelektüel düşünmeye teşvik edilirse sorgulamaya, değer geliştirmeye yönelik pratik yapmaya başlayacaklardır (Saeed, 2005).

Fisher (2008a) çocuklar için felsefede kullanılacak hikâyelerin çocuklara bazı fırsatlar sunacağını söylemiştir. Bu fırsatlar ise şöyledir:

- Tanıdık hikâyeler yoluyla edebiyat sevgisi sağlama
- Önemli noktalarda eleştirel düşünme ve tartışma olanağı verme
- Sorgulamayı ve deneyimin toplulukla paylaşımı
- Kitap ve hikâyelerdeki çok kültürlülük mirasına yönelik farkındalık sağlama
- Hayal kurmaya, sözlü ve sözsüz yaratıcılığı harekete geçirme
- Dil, dilin biçimleri ve formları konusunda katkı sunma
- Etkin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik pratik yapma imkânı yaratma



Lipman ve Sharp'ın çocuklar için felsefe programlarında kullandıkları kitaplardan biri de *Pixie*'dir. *Pixie* çocuklarla felsefe yapmak üzere kullanılacak romanlar için uygun bir örnek oluşturabilir. *Pixie*, ablası, anne ve babasıyla yaşayan, meraklı, gözlemci, sabırsız 9 yaşlarında bir kız çocuğudur. Bir gün öğretmeni sınıfa gelir ve onları hayvanat bahçesine götüreceklerini, burada öyküsünü yazmak üzere bir hayvan seçmelerini söyler. Ancak bu hayvanın hangisi olduğu herkes hikâyesini paylaşana kadar sır kalacaktır. Hikâye bu süreçte *Pixie*'nin yaşadıkları, ablası, öğretmeni, annesi ve arkadaşlarıyla kurduğu diyalogları içermektedir. *Pixie*, 8-10 yaşındaki çocuklara hitap etmektedir. İç içe iki öyküden oluşur, çocukların ilgisini çekecek gizemli öğeleri içerir ve insanoğlunun tarih boyunca sorduğu pek çok felsefi soruyu ele alır. Analogik düşünme, karşılaştırma yapma, farklı ve benzer ilişkileri ortaya çıkarma gibi zihinsel eylemlere yönlendiren bir anlatımı vardır. Genel olarak gerçek ve gerçek olmayan öğeler yardımıyla gerçeklik kavramı hakkındaki temel felsefi problemleri irdeler. Aşağıda, *Pixie*'nin sözlerinden örnekler yer almaktadır (1981):

*Bir şey göremezsen, elleymezen, o gerçek değildir. Aile bağlarını ne görürsün ne de ellersin. Bu da demektir ki onlar gerçek değil!*

*Ben karşı çıkmıyorum sadece soru soruyorum. Bu suç mu?"*

*Zaman! O da uzam gibi, yalnızca bir sözcük!*

Fisher (2008a) çocuklar için felsefede farklı türdeki metin ve hikâyelerden yararlanılabileceğini söylemiştir. Ona göre bu süreçte *Sofi'nin Dünyası* gibi felsefi romanlar, *Sindrella* gibi geleneksel masallar, *Oz Büyücüsü* gibi çocuk romanları kullanılabilir. O, hikâyeler dışında şiir, resim ve fotoğraflar, resimli kitaplar, deneyimler, objeler, müzik, video ya da TV programlarından da yararlanılabileceğini söylemiştir.

Çocuklar için felsefenin öncüsü Lipman'a göre her hikâyenin bir kılavuz kitabı olmalıdır ve kılavuz kitapta hikâyenin her bir bölümü için düşünme alıştırmaları bulunmalıdır (Saeed, 2003). Sharp da çocuklarla felsefe yapmak üzere kullanılan hikâyelere eşlik edecek kitapların şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtir (Saeed, 2005):

- Felsefe tarihinde öne çıkan düşünceler hakkında öğretmene fikir verir.
- Kaynağını felsefe tarihinden alan ve çocukların deneyimleriyle ilişkili felsefi kavramlar üzerine sorgulamaya yönlendiren tartışma planları ve çeşitli alıştırmaları içerir.

- Eleştirel düşünme becerisine katkı sağlamaya imkânı verir.

Çocuklar için felsefede çocuklarla felsefe yapmak üzere hazırlanmış roman ve hikâyelerin dışında çocuk edebiyatında ön plana çıkan eserler de kullanılabilir. Örneğin Nuran Direk Saint de Exupery'nin *Küçük Prenses* adlı eseri için çocuklarla felsefe yapmak üzere, içinde çeşitli etkinliklerin yer aldığı kılavuz bir kitap hazırlamıştır.

Fisher (2008a) *Sindrella* isimli masalın çocuklarla felsefe yapmak üzere nasıl kullanılacağını anlatmış ve bu hikâyeye ile ilgili tartışmaya yönlendirecek sorular hazırlamıştır. On, on bir yaşındaki çocukları bu masaldan yola çıkarak düşündürmek için aşağıdaki sorular sorulabilir:

- Neden kız kardeşleri Sindrella'dan hoşlanmıyor?
- Neden onlar kötüler?
- Neden onlar kıskançlar?
- Sindrella neler hissetmiş olabilir?
- Sen onun yerinde olsaydın nasıl hissederdin?
- Neden prens Sindrella'ya âşık oluyor?
- Hikâyeye nasıl bitmeli?
- Onlar bundan sonra hep mutlu yaşamışlar mıdır?

Aşağıdaki sorular ise çocukları masaldan yola çıkarak felsefi düşünmeye yönlendirebilir:

- Kıskanç olmanın anlamı nedir?
- İnsanların neler hissettiğini bilebilir miyiz?
- Başka biri gibi olmak nedir?
- Onlar neye inanıyorlar? Neden?
- Onlar neyi istiyorlar? Neden?

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak çocuklar için felsefe eğitiminde masalların yanında çocuk romanlarının, kısa hikâyeler, şiirler, gazete haberleri, denemeler de kullanılabileceğini söyleyebilirim. Bununla birlikte çocuklarla felsefe yapmak üzere kullanılacak bu metinlerin Lipman ve Sharp'ın belirttiği gibi bazı temel özellikleri taşıması gerekir. Metinlerin çocukların günlük hayatıyla ilişkili olması, metin içinde çocuklarla tartışılmak üzere felsefi kavram, soru ya da sorunların yer alması ancak

tüm bunların çocukların yaş seviyelerine uygun olması oldukça önemlidir. Metinlerde teknik, anlaşılması güç soyutlamalara yer verilmemelidir. Mutluluk, dostluk gibi çocukların hayatlarında olan ve anlamları daha kolay felsefi kavramlar metindeki olaylar içinde gizli olarak yer almalıdır. Bununla birlikte metinlerde yer alan karakterlerin sorgulama sürecinde çocuklara model olması da önemlidir. Karakterler klasik masalarda olduğu gibi birer kahraman değil, sıradan, günlük yaşam içinden kişiler olmalıdır. Çocuklarla felsefe yapma sürecinin verimli olabilmesinde metnin seçiminin önemli olduğu unutulmamalıdır.

### **1.1.13. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Yöntem**

Çocuklar için felsefe, ilhamını sokratik yöntemden alır (Muris, 2008). Sokratik yöntem MÖ 469-MÖ 399 yıllarında Atina'da yaşamış olan Sokrates adlı filozofla anılır. Sokrates Atinalı gençlerin temel erdemlerden uzaklaşmasından endişe ediyor, bu sebeple adalet, cesaret, ölçülü olmak gibi konularla ilgili gençlerle tartışıyordu. O, Atinalı genç erkekleri etrafına toplayarak bu kavramlar çerçevesinde onlara sorular yöneltiyordu. Bu sorular; "Cesaret nedir?", "Adelet nedir?", "İyi nedir?" gibi önemli sorulardı. Sokrates bir öğretmen olarak genel geçer kavramların bilgisini kazandırmak için kendine özgü bir metot geliştirmişti. Bu metot Sokrates'in gençlerin, emin olarak inandıkları bilgileri sorular sorarak çürütmesinden oluşan "ironi" aşaması ile Sokrates'in konuşmacılara erdemlerin bilgisini sorular sorarak buldurmaya çalıştığı "doğurtmaca" aşamasından oluşmaktadır (Aytaç, 2012). Özetle yöntem, önce günlük yaşama ait gözlemlerin genel varsayımlarını sorgulamayı ve böylece güvenilir yargılara varmayı içerir. Sokrates genel doğruları aramak için gözlemin tekilliğinden uzaklaşırken, kavramsal olarak düşündüğümüz genellemelere yönelir ve bu kavramları tanımlar aracılığıyla belirlemeye çalışır. Bu bir geriye doğru soyutlamadır ve felsefe eğitiminde geriye doğru soyutlama yapabilmesi için öğrencilere rehberlik etmek gerekir. Bu da öğrencinin ayağını sağlamca deneyim zeminine basmasıyla gerçekleşir (Nelson, 2006).

Sokratik yöntem özellikle somut deneyimlerle desteklendiğinden çocuklarla felsefe yapmak için isabetli bir yöntemdir. Ancak burada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler çocukları uygun sorular sorarak yönlendirmeli, düşüncelerin açık bir şekilde ifade edilmesini sağlamalıdır. Öğretmenlere şu tür sorularla süreci yönlendirebilirler (Lipman, Sharp ve Oscanyan 1980):

- Bu konudaki düşüncen nedir?
- Söylenenlere katılıyor musun?
- Böyle söylemenin nedeni nedir?
- Neden bu görüşe katılıyorsun/katılmıyorsun?
- Kullandığın bu terimi nasıl tanımlarsın?
- Bu ifade ile ne demek istedin?

Fisher (2008a) da çocuklara yöneltebilecek sokratik soruları sınıflandırarak örnekler vermiştir. Bu sınıflama ve örnekler Tablo 1.5.'te yer alıyor:

**Tablo 1.5.: Fisher'a Göre Sokratik Sorular ve Amaçları**

<i>Amaç</i>	<i>Sokratik Sorular</i>	
<b>Açık Hale Getirme</b>	Bunu açıklayabilir misin?	Açıklama
	Ne demek istedin?	Tanımlama
	Bana bir örnek verebilir misin?	Örnek verme
	Nasıl yardımcı olur bu?	Destekleme
	Sorusu olan var mı?	Sorgulama
<b>Neden ve kanıt sağlama</b>	Neden böyle düşünüyorsun?	Gerekçeyi biçimlendirme
	Bunu nasıl bilebiliriz?	Varsayımlar
	Sebepler neler?	Nedenler
	Kanıtın var mı?	Kanıtlar
	Bana bir karşı örnek verebilir misin?	Karşı örnekler
<b>Farklı bakış açılarını keşfetme</b>	Başka bir yol düşünebilir misin?	Bir görüşü yapılandırma
	Farklı bir bakış açısı var mı?	Spekülasyon
	Söylediği ile aynı fikirde olmayan var mı?	Alternatif görüşler
	Bu görüşler/düşünceler arasındaki farklar nelerdir?	Ayırt etme
<b>Sonuç çıkarma</b>	Söylediğinden yola çıkarak neyi çözebiliriz/nereye varabiliriz?	Doğurgu
	Daha önce söylenenlere katılan var mı?	Tutarlılık
	Bunun sonucu nedir?	Sonuçlar
	Bunun için genel bir kural var mı?	Kuralları genelleme
	Söylediklerini nasıl test edebilirsin/doğrulayabilirsin?	Doğruyu test etme
<b>Soru sorma /tartışma</b>	Bu konuda hakkında sorusu olan var mı?	Soru sorma
	Bu ne tür bir soru bu?	Analiz etme
	Bu soru bize nasıl yardımcı olur?	İlişki kurma
	Biz nereye vardık/ özetleyecek olan var mı?	Özetleme
	Bu soruyu cevaplamaya yaklaştık mı?	Sonuca yaklaşma

Kaynak: Fisher, R. (2008a). *Teaching thinking philosophical enquiry in the classroom*. London: Bloomsbury Publishing.

Sokratik diyalog ile çocuklar için felsefenin farklılaştığı bazı noktalar da vardır (Fisher, 2008a). Bu noktaları Tablo 1.6.'da belirttim:

**Tablo 1.6.: Fisher (2008a) Göre Sokratik Diyalog ile Çocuklar İçin Felsefenin Farkı**

<i>Çocuklar İçin Felsefe</i>	<i>Sokratik Diyalog</i>
Felsefi hikâyeler başlangıç noktası	Felsefi soru başlangıç noktası

Geniş tartışma alanı	Bir soruya ya da probleme odaklanma
Farklı bakış açılarının ifade edilmesi	Bir görüş birliğine varmayı amaçlama
Diyalog yoluyla sorgulama	Tartışma üzerine tartışma
Tartışma öncesi soruları hazırlama	Soruların/durumların tartışma esnasında oluşumu
Takip eden soru ve etkinlikler	Daha ileri diyaloglar

*Kaynak: Fisher, R. (2008a). Teaching thinking philosophical enquiry in the classroom. London: Bloomsbury Publishing.*

Çocuklar için felsefe, sokratik yöntemin pek çok özelliğinden yararlı olsa da onunla ayrıştığı yönleri de bulunmaktadır. Bunun temel nedeni çocuklar için felsefenin temelde düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, yapılandırılmış bir eğitim yaklaşımı olmasıdır. Sokratik yöntem kullanırken öğretmenler çocukların görüşlerini doğru ya da yanlış olarak nitelermemeli, onlara düşünmeleri için yeterli zaman ayırmalı, konuşmanın kurallarını açık ve anlaşılır bir şekilde dile getirmelidir. Demokratik ve herkesin düşüncesini özgürce ifade ettiği bir öğrenme ortamı sağlamalıdır.

Çocuklar için felsefede sokratik yöntemde olduğu gibi çocukların günlük deneyimlerinden yola çıkma ve özelden genele, ilgili kavramı tanımlamaya doğru gitme söz konusudur. Burada dikkat edilmesi gereken deneyimlerle soyut kavramlar arasında anlaşılır ilişkiler kurmak ve bu süreçte çocuğun özgürce düşünmesine ve kendini ifade etmesine imkân vermektir. Öğretmen görüşleriyle diyalogları yönlendirmez; ancak gerektiğinde yönelttiği sorularıyla çocukları daha derin düşünmeye sevk edebilir.

Çocuklar için felsefede sokratik yöntem dışında çeşitli tekniklerin de kullanılabileceğini ifade edebilirim. Bunlar tartışma, beyin fırtınası, münazara, soru-cevap olarak sıralanabilir. Lipman, Sharp ve Oscanyan'a göre (1980) çocuklarla felsefe yaparken dramatizasyon, oyun ve kuklalardan da yararlanılabilir.

#### **1.1.14. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Değerlendirme**

Çocuklar için felsefede çocuklarla felsefe yapmak için kullanılan etkinliklerin, materyallerin ve yöntemlerin etkililiğini tespit etmek, sonraki planlama sürecine ışık tutmak, çocukların gelişimlerini takip etmek amacıyla çeşitli değerlendirme teknikleri kullanılabilir. Aşağıda çocuklarla felsefe yapma sürecini ya da sonrasını değerlendirmek için kullanılabilecek öneriler bulunmaktadır:

- Bir ya da iki gönüllü, dinleme, sorgulama gibi alanlarla ilişkin bir kontrol listesinden yola çıkarak çocukları değerlendirip süreç boyunca ya da bitiminde öğretmene dönütler verebilir.

- Karton vb. materyallerle hazırlanan çizgi film karakterlerine konuşma balonları ekleyerek, çocukların süreç içinde düşündükleri, hissettiklerini bu konuşma balonlarının içine yazmaları istenebilir. Bu tür etkinliklerle çocuklar sorgulama sürecine ilişkin görüşlerini yansıtabilirler.
- Bir öğretmenden çocuklarla felsefe yapan öğretmenin bir dersini incelemesi birkaç hafta sonra tekrar aynı öğretmenin dersini izlemesi istenebilir. Ardından bu iki gözlem arasında değişimi paylaşmasını istenebilir.
- Çocuklar arasından üç kişi seçilip gözlemlenebilir. Değişimleri bir grafikte ifade edilebilir.
- Çocuklarla süreçte yaşanan zorlukları çözmek için neler yapılacağı üzerinde görüşme yapılarak önerileri dinlenebilir.
- Her bir sorgulama süreci için değerlendirmek üzere bir hedef belirlenebilir. Bu hedef bir içerik ya da bir beceri olabilir. Başlamadan önce bu hedef çocuklarla paylaşılabilir.
- Sınıf duvarında “katılımcı gelişimi grafiği” yer alabilir. Çocukların seçtiği beceriler, keşfedilenler vb. doğrultusundaki gelişimlerini kaydetmeleri sağlanabilir.
- Sorgulama sürecinin parçası olarak videolar, ses kayıt cihazları kullanılabilir. Bunlar incelemesi zaman alsa da oldukça açıklayıcıdır ve belirlenen hedefleri değerlendirmek için kullanılabilir.
- Süreç değerlendirmede kullanmak üzere çocuklardan bir düşünce günlüğü oluşturmaları istenebilir.
- Öğrencilerin yazma becerilerinde bir değişiklik olup olmadığı kaydedilebilir (Ord, 2014).

Değerlendirme sürecinde akran değerlendirme, grup değerlendirme ve öz değerlendirme olmak üzere değerlendirme formlarından da yararlanılabilir. Aşağıda tartışma grubunun kendisini ve tartışma sürecini değerlendirmede kullanılacak bir değerlendirme formu örneğine Tablo 1.7.'de yer verdim (Jackson, 1989):

**Tablo 1.7.: Jackson'a Göre Çocuklar İçin Felsefede Kullanılacak Değerlendirme Formu Örneği**

<i>Tartışma Değerlendirme Formu</i>
I. Tartışma Grubu Olarak Biz nasıldık? Kötü... 0...1...2...3...4...5...Mükemmel...
1. Grubun diğer üyelerini dinledim mi?

---

Kötü... 0...1...2...3...4...5...Mükemmel...

2. Grubun diğer üyeleri beni dinledi mi?

Kötü... 0...1...2...3...4...5...Mükemmel...

3. Grup üyelerinin çoğu tartışmaya katılabildi mi?

Kötü... 0...1...2...3...4...5...Mükemmel...

4. Tartışmak için güvenilir bir ortam var mıydı?

Kötü... 0...1...2...3...4...5...Mükemmel...

II. Tartışma Sürecimiz Nasıldı?

5. Tartışma süresince odağımızı koruyabildik mi?

Kötü... 0...1...2...3...4...5...Mükemmel...

6. Tartışmamız konuyu açık hale getirmeyi sağladı mı?

Kötü... 0...1...2...3...4...5...Mükemmel...

7. Yeni bir şeyler öğrenebildim mi?

Kötü... 0...1...2...3...4...5...Mükemmel...

8. İlgî çekici miydi?

Kötü... 0...1...2...3...4...5...Mükemmel...

---

Kaynak: Jackson, E.T. (1989). *A guide for teachers*. Erişim adresi <http://www.p4chawaii.org/wp-content/uploads/2011/06/TeachGuide.pdf>

Lipman ve Sharp (1984) *Pixie* adlı çocuk romanıyla birlikte hazırladığı kılavuz kitabında her bölüm sonunda çeşitli değerlendirme sorularına yer vermiştir. Aşağıda yer alan sorular birinci bölüm sonunda yer alan öğretmenin öz değerlendirmesine yönelik sorulara örnektir:

1. Çocuklar konuşurken birbirlerini görebilecek şekilde oturdular mı?
2. Onlara tüm soruları yönelttim mi?
3. Çocukları birbirlerinin söylediklerini yorumlamaları konusunda cesaretlendirdim mi?

Bununla birlikte öğretmen değerlendirme sürecinde “Bu Bölümde öğrenciler neler başardı?”, “Bu bölümde işleyen etkinlikler ve gerekçeleri”, “Bir sonraki bölümde değiştirmem gerekenler” başlıkları çerçevesinde görüşlerini de yazabilmektedir. Aşağıda yer alan ifadeler ise öğretmenin öğrenci gözlem raporlarına aittir:

1. Tartışma boyunca sessiz olan öğrenciler .....
2. Bana sürekli soru soran öğrenciler .....
3. Vurguladıkları görüşlere ilişkin gerekçe sunmayan öğrenciler .....
4. Düşünme becerilerinin gelişimi için daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler ve geliştirilecek beceriler .....

Fisher (2008a) öğretmenin öğrencilerin bireysel ya da grup olarak diyalog becerilerini değerlendirmek için altı kategorilik bir kontrol formu hazırlamıştır. Bu formun içeriğini Tablo 1.8.’de sundum:

**Tablo 1.8.: Fisher’a Göre Diyalog Becerilerini Değerlendirme Formu**

<b>Kategoriler</b>	<b>Kriterler</b>
Katılım	Diğer öğrenciye verilen cevap Öğretmene verilen cevap Açıklama ifadeleri
İşbirliği	Etkin dinleme Diğerlerini cesaretlendirme Farklı görüşlere açık olma
Sorgulama	Problemi ortaya çıkarıcı soruyu sorma Soruyu sınıflama Farklı türde sorular sorma Takip soruları sorma (nedeni araştırma, sınıflama...)
Eleştirel düşünme	Açıklama Doğrulama Analiz etme İddia etme Kendi hatasını düzeltme
Yaratıcı düşünme	Yeni fikirler üretme Hipotez sunma Tahmin etme, hayal etme Fikirleri keşfetme ve detaylandırma Seçenekleri araştırma
Değerlendirme	Söylenenleri gözden geçirme Söylenenleri kontrol etme Diğerlerinin söylediklerini değerlendirme Ölçüt dayanaklı değerlendirme Tartışmanın başarısını değerlendirme

*Kaynak: Fisher, R. (2008a). Teaching thinking philosophical enquiry in the classroom. London: Bloomsbury Publishing.*

Fisher (2008a) öğretmenin tartışma sürecini değerlendireceği gibi öğrencilerin de tartışma sürecini değerlendirebileceğini söyler. Aşağıdaki Tablo 1.9.’da öğrencilerin kendilerini değerlendirmek için sorabileceği soruları kategoriler halinde yer alıyor:

**Tablo 1.9.: Fisher’a Göre Öğrenciler İçin Tartışma Sürecini Değerlendirme Formu Örneği**

<b>Kategoriler</b>	<b>Sorular</b>
Soru sorma	İyi sorular sorduk mu? Kaç tane soru sorduk? Ne tür sorular sorduk?
Tartışma	Biz neyi tartıştık? Sorunun cevabını bulduk mu? İyi bir tartışma yürüttük mü? Nasıl?
Dinleme	Birbirimizi dinledik mi? Diğerinin söylediğine cevap verebildik mi? Tartışma süresince birbirimize saygılı olduk mu?
Konuşma	Düşüncelerimizi açık bir şekilde anlatabildik mi? İyi fikirler var mıydı? Herkesin konuşma şansı oldu mu? Kim en çok konuştu?



---

Akıl yürütme	Ne demek istediğimizi açıklayabildik mi? Uygun gerekçeler sunabildik mi? Kendi görüşlerimizi değiştirmeye istekli miydik?
Düşünme hakkında düşünme	Ne şekilde düşündük? Bu tartışmadan ne öğrendik? Hangi sorulara sahibiz?

---

*Kaynak: Fisher, R. (2008a). Teaching thinking philosophical enquiry in the classroom. London: Bloomsbury Publishing.*

Görüldüğü üzere çocuklar için felsefe eğitiminde çeşitli değerlendirme etkinlikleri kullanılabilir. Bu değerlendirme etkinlikleri öğretmen, grup ya da birey gibi sürecin tüm öğelerine dönük olabilir. Öğretmenler kendilerini ya da birbirlerini, çocuklar öğretmenlerini, birbirlerini ve tartışma sürecini değerlendirebilirler. Bu değerlendirme, etkinliklerin niteliği ile ilgili olabileceği gibi çocukların düşünme becerilerine odaklı da olabilir. Bu süreçte değerlendirme form ve yapıları yanında video kameralar, kuklalar, resimler vb. materyaller de kullanılabilir.

### **1.1.15. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Uygulanışı**

Çocuklar için felsefenin Türkiye'deki uygulamalarını Nuran Direk yürütmektedir. Direk, Exupery'nin *Küçük Prens* adlı kitabına yönelik çocuklarla felsefe yapma üzere bir kılavuz hazırlamıştır. Bu kılavuz 13- 15 yaş gruplarına yöneliktir. *Küçük Prens Üzerine Düşünmek* adlı kılavuzda çocuklar için felsefe uygulamalarına ilişkin öneriler yer almaktadır. Bu öneriler aşağıda belirttiğim gibidir (Direk, 2002):

1. Okuma ve Metin Üzerinde Tartışma (40 dakika): Bu süreçte sokratik yöntem kullanılır. Öğretmen öğrencileri sokratik tartışmanın içine çekmek için şu yolu izler:
  - Okuma: Önce *Küçük Prens*'ten bir bölüm öğretmen tarafından okunur, öğrenciler dinler. İkinci bir okuma da öğrenciler tarafından yapılır. Sonrasında anımsanabilen bölümler canlandırılır.
  - Soru sorma: Öğrencilerden okudukları parçayla ilgili sorular üretmeleri istenir. Her öğrencinin sorusu, soranın adı da eklenerek tahtaya yazılır. Belli sayıda soru (5-10) yazıldıktan sonra oylamaya geçilir. Öğrencilerden tartışmaya başlamak için en elverişli soruları oylamaları istenir. Soruların aldıkları oylar yanlarına yazılır.
  - Metin üzerinde tartışma: Tartışmaya mantıksal bir zorunluluk yoksa en çok oy alan sorudan başlanır. Soru ilk önce bu soruyu yöneltene sorulur. Öğretmen öğrencinin yeni fikirler üretmesini sağlamalı sokratik yöntemde olduğu gibi varsa çelişkiler ortaya çıkarılmalıdır. Daha sonra söz almak

isteyenlere söz verilmelidir. Öğretmen tartışmada yönetici konumundadır. Öğretmen öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini sağlamak, tartışmada ortaya çıkan doğruları belirlemek ve toparlamalar yapmak durumundadır.

2. Alıştırmalar- tartışma konuları- yazma konuları (40 dakika): Alıştırmalar: Okunan bölümler üzerine belirlenen soruların cevaplanarak yazıldığı aşamadır.

- Tartışmalar: Önceden belirlenen sorular ya da öğrencilerin tartışmak istediği sorular bu aşamada tartışılır.
- Yazma konuları: Yazma konuları, kitabın felsefe etkinliğine en çok hizmet eden bölümleridir. Filozofların sözleri yalınlaştırılarak yazma konusu olarak verilir. Montaigne, Nermi Uygur gibi deneme yazarlarından örnekler okunarak yazma isteği yaratılabilir. Öğrencilerden yazacakları denemelerden ele alınan konuları; tarihten, toplumdaki, mitolojiden, edebiyattan, sanattan, sinemadan ve günlük yaşamdan örneklerle desteklemeleri istenir. Yazıların mantıksal bir düzen içinde olması gerektiği ve yazıların özgün bir tarzda olması gerektiği söylenir. En başarılı deneme sınıfta okunur, panoya asılır.

Direk (2011b) *Çocuklarla Felsefe* adlı kitabında ele aldığı konular çerçevesinde çocuklarla felsefe yapmak üzere çeşitli etkinlikler geliştirmiştir. Bu etkinlikler aşağıda belirttiğim başlıklar altında şekillenir:

1. Önbilgi
2. Okuyalım Tartışalım
3. Birleştirme
4. Öz değerlendirme

“Önbilgi” bölümünde ele alınan konuya ilişkin soru ya görseller yardımıyla bir hatırlatma yapılır, çocukların var olan bilgi ve deneyimleri ortaya çıkarılır. Ayrıca burada ilgili konuya ilişkin çocukların merak ettikleri, bilmek istedikleri sorular. “Okuyalım Tartışalım” adlı bölümde metinler yer alır ve bu metinlerle ilgili yazma, yorumlama, soru sorma gibi çeşitli felsefe yapmaya dönük etkinliklere yer verilir. “Birleştirme” bölümünde ise verilen metinlerin ele alınan konu çerçevesinde yine sorular yardımıyla ilişkilendirilmesi söz konusudur. “Öz Değerlendirme” bölümünde ise metin ya da konuyla ilgili sorular ve öz değerlendirme formları gibi değerlendirme etkinlikleri yer alır.

Ord (2014) Çocuklar için felsefe uygulamalarına yönelik sekiz aşamadan söz etmiştir. Bu aşamalarda düzenlenebilecek etkinlik önerileri ise aşağıda belirttiğim gibidir:

1. Uyarıcıları sunma: Bu aşamada öğrencilere farklı öğrenme stillerine hitap edecek uyarıcılar sunulur. Bu uyarıcılar günlük deneyimleri, duyguları ya da düşünceler ilişkilendirilmeye çalışılır. Öğrencilerin uyarılara yönelik tepkileri alınır.
2. Özel yansıtma/Bireysel olarak düşünceleri yansıtma: Öğrencilerin düşüncelerini yansıtılmaları sağlanır. Bu sürecin uzunluğu daha derin düşünceler ortaya çıkana kadar uzatılır. Yansıtma belirlenen grupların her üyesince bir çizim olarak, bir konuşma balonu içinde ya da en fazla 5 kelimeyle sunulmak üzere gerçekleştirilir.
3. Yansımaları paylaşma/yansıtılan düşünceleri paylaşma: Grup üyeleri düşüncelerini yansıttıkları ürünleri, fikirleri diğer grup üyelerine sunar.
4. Soru oluşturma: Her grup üyesinin kendi sorusunu hazırlamaları istenir. Ardından grup üyelerinin aralarında müzakere yaparak bir soru seçmesi istenir. Gruplara sorularını açık uçlu olup olmadığını kontrol etmeleri söylenir. “Evet” ya da “hayır” cevaplı sorular olması sağlanır.
5. Soruların açıklanması: Gruplara ürettikleri soruların felsefi sorular olup olmadığı sorulur. Her grubun sorularını açıklaması için kısa bir süre verilir ve bu soruyu tartışmanın nasıl bir fayda sağlayacağını ifade etmeleri istenir.
6. Oylama: Bir kişinin en fazla 3 oy kullanma şartıyla tüm sınıf sorular arasında oylama yapmaları sağlanır ve iki ya da üç soru seçilir.
7. Sorgulama: Öğrencilerin bir dakika soru üzerine görüşlerini yansıtılmaları istenir. Sorgulamanın ardından öğrencilere öncesinde ve sonrasında fikirlerinin nasıl değiştiğini değerlendirmelerini, tartışmanın nasıl bir yarar sağladığını, düşündüklerinin ayrıntılarını yazmaları söylenir. Bu yazıların sınıftaki Düşünme Duvarına asılır.
8. Değerlendirme/süreci yansıtma/memnuniyet: Öğrencilerin tartışmaları dinleyen bir diğer arkadaşının yanına gidip onunla paylaşımda bulunması istenir. Öğrencilere bir ev ödevi verilir. Onlara belirledikleri bir felsefi soruyu anne babalarına sormaları, farklı yaş gruplarına anket düzenlemeleri ya da internetten araştırma yapmaları söylenir. Günün sonunda sorgulama

sürecini eleştirmeleri, “Bir dahaki tartışma nasıl daha iyi hale getirilebilir?” sorusunu cevaplamaları, bir problem varsa çözüm üretmeleri istenir.

Wartenberg (2009) çocuklarla felsefe yaparken bir hikâyeye başlanması gerektiğini söyler. Hikâye çerçevesinde tartışılacak kavramlar da öncesinden belirlenir. Süreci, okuma yapmadan önce, okuma esnasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç bölüme ayırır. Hikâye öncesinde hikâyeye ait resimler incelenir ve başlığı üzerine konuşulur. Hikâye okunurken belirlenen felsefi kavram doğrultusunda hikâyedeki olaylar sorular yoluyla tartışılır. Okuma sonunda ise hikâyenin bütününden yola çıkarak felsefi kavramlar sorularla tartışmaya devam edilir.

Mccarty (2006) çocuklar için felsefe çalışmalarında yapılması gerekenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Öncelikler çember biçiminde oturun. Siz de çemberin bir parçası olun. Çocuklarla göz teması kurun ve onların felsefi bir diyalog içinde olmasını sağlayın.
- Sürece kısa bir süre sessizlikten sonra başlayın böylece çocukların rahatlamasını, zihinlerinin temizlenmesini sağlayın.
- Çocukların ilgisini çeken bir hikâye ile başlayabilirsiniz. Onların da hikayeler anlatmasına izin verin. Bunları felsefi bir tartışmaya dönüştürün.
- Çocukların düşüncelerini rahatça ifade etmesini sağlayın.
- Çocukları felsefi kavramların tanımlarını araştırmaları için cesaretlendirin. Belirlediğiniz felsefi kavramların siz de tanımını yaparak hazırlayın.
- Kullandığınız kelimelerin anlamlarını açık hale getirin. Yalınlaştırarak herkesin anlamasını sağlayın, örnekler verin.
- Düşüncelerinizi ifade ederken genellemeler yapmaktan kaçının.
- Çocukların değerlendirmelerinin gerekçelerini sorun, nedenlerini tartışın.
- Düşüncelerinizi açığa vurmayın, onları belli bir düşünceye sevk etmeye çalışmayın ama onlardan biri olun.
- Çocukların bir felsefe gazetesi çıkarmalarını sağlayın. Burada kavramlar arasında kurdukları ilişkileri yansıtabilir, filozofların görüşlerine yer verebilirler.
- Resimlerden, fotoğraflardan, şiirlerden ve müzikten de yararlanın.

- Felsefeyi onların yaşamlarıyla ilişkilendirin.

Lipman ve Sharp (1984) ise *Pixie* için hazırladıkları öğretmen kılavuzunda tartışma sürecinde izlenecek yolları şöyle düzenlemişlerdir:

1. Bölümlere ayrılmış hikâyenin ilgili bölümü yüksek sesle okunur. Çocuklar bu bölümleri karşılıklı diyalog şeklinde, küçük parçalara ya da paragraflara ayırarak okuyabilirler.
2. Ardından çocuklara okudukları bölüme ilişkin düşünceleri, ilgilerini çeken şeylerin ne olduğu sorulur. Öğretmen çocukların söylediklerini mümkün olduğunca tahtaya yazmaya çalışır. Her öğrencinin sürece katkı vermesini sağlamak öğretmenin amacı olmalıdır. Bunun için öğretmen öğrencileri cesaretlendirmek için katkı sunanların isimlerini tahtaya yazabilir.
3. Öğretmen üzerine tartışılacak tüm görüşler tahtaya yazılana kadar tartışmayı başlatmayabilir. Sonunda kısaca her görüş tartışılabilir, uzun sürecek olanlar daha sonra tartışılmak üzere ertelenebilir. Özet tartışmada “Neden bunu ilginç buldun?”, “Bu sözcüklerle ne demek istedin?” gibi sorulardan yardım alınabilir.
4. Öğretmen öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri ve tahtada yazılı olanlar arasında benzerlik ve farklılıkları fark etmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmen öğrenciler arasındaki diyalogu beslemeli, metinde yer alan ilgili bölüme ilişkin “Buradaki problem nedir?” sorusunu yöneltmelidir.
5. Diyalogun ardından tartışma süreci öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir.

Jackson (1989) ise Lipman ve Sharp’ın hazırladığı kılavuzlardan esinlenerek çocuklarla felsefe yapma sürecinin basamaklarını aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

1. Okuma: Bu aşamada romanın bir bölümü sınıf tarafından seslice okunur. Öncelikle çember şeklinde oturulur ardından paylaşarak okuma gibi farklı teknikler kullanılarak tüm sınıfın duyacağı şekilde metin okunur.
2. Sorular: Bu aşamada tartışmada kullanılacak sorular düzenlenir ve seçilir. Öğrenciler grup olarak büyük kâğıtlara sorularına yazabilir, herkes sorusunu seslice okuyabilir, sorular tahtaya yapışkan kâğıtlarla yapıştırılabilir. Herkesin soru sorması sağlanır. Soruların neden, nasıl, ne zaman gibi açık

uçlu olmasına dikkat edilir. Sorular kategorilere ayrılır, benzer olanlar çıkarılır. Daha sonra en çok oy alan ya da kura ile çekilen soru seçilir.

3. Diyalog/Tartışma: Bu aşamada öğrencilerin ifade ettikleri soru, tartışılır, bu sorulara ilişkin alıştırmalar yapılır. Belirlenen soru başlangıç noktası olur ve bu soru ile ilgili kılavuzda/öncesinde hazırlanan etkinlikler çocuklarla birlikte yürütülür.
4. Diyalogun/Tartışmanın Değerlendirmesi: Bu aşamada grubun ve tartışma sürecinin değerlendirilmesi saptanan kriterlere göre yapılır. Katılım, dinleme becerileri gibi alanlar değerlendirmek üzere belirlenir ve bunlara ilişkin değerlendirme formu maddeleri hazırlanır. Öğrenci ya da öğretmenler bu formları doldurur.

Görüldüğü üzere çocuklarla felsefe yapma süreci farklı uzmanlarca farklı aşamalara ayrılabilir. Ancak temel bazı özellikleri benzerlik göstermektedir. Öncelikle bir metin olmalı ve bu metin okunmalıdır. Okumayı ise soru hazırlama, soruları tartışma takip etmekte; en sonunda ise değerlendirme süreci yer almaktadır.

#### 1.1.16. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimine Yönelik Etkinlik Örnekleri

Direk (2002) *Küçük Prens Üzerine Düşünmek* adlı kitabında Küçük Prens'in öyküsü üzerine çocuklarla felsefe yapar. Küçük prens, bir fili yutan boa yılanını anlattığı resmini yetişkinlerle paylaşması üzerine yaşadıklarını dile getirir. Hikâyenin bu ilk bölümü kılavuz kitapta irdelenir ve bölümün değindiği konuya ilişkin bazı kavramlar belirlenir. Kavramlara ilişkin etkinliklerden örnekleri Tablo 1.10. 'da sundum:

**Tablo 1.10.: Direk'in Hazırladığı Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinden Örnekler**

---

"Ayak Uydurmak"	
Aşağıdaki ayak uydurmaları nasıl tanımlarsınız?	
Uyum göstermek	II. Düzeyine inmek III. Aşık atmak
Ayak Uyduran	Ayak Uydurulan
Mühendis .....	işçi
Öğretmen .....	öğrenci
Anne .....	çocuk
Dar gelirli genç .....	popstar yıldızı
Tartışma Konuları	
Eğer anne baba olsaydınız çocuklarınızdan ne yapmalarını isterdiniz?	
Hiç kimsenin yapmamasını istediğiniz şeyler var mı?	
Ayak uydurmak	

---

---

Çağa ayak uydurmak ne demektir?  
Düzeyine inmek  
Her şeyin düzeyini belirlemek olanaklı mıdır?  
“Anlamak” ve “açıklamak”  
Aşağıdaki tümcelerden hangileri anlama, hangileri açıklama ile ilgilidir?  
Bu karanlıkta nasıl görebiliyorsun?  
Arabayı nasıl tamir ettiğimi gördün mü?  
Küçük kardeşim acıktığı için ağlıyor.

Yazma Konuları  
Her şeyi anlamak her şeyi başışlamak anlamına gelmez. Freud

---

Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. İstanbul: Pan yayıncılık.

Direk (2011b) *Çocuklarla Felsefe* adlı kitabında ise çeşitli çocuk şiirlerine, mitolojik öykülere, masallara, fıkralara, kısa düşünce yazılarına yer vermiş, bu metinlerden yola çıkarak çocuklarla felsefe yapmak üzere onlara çeşitli sorular yöneltmiştir. Metinde ele alınan konudan yola çıkarak hazırlanan sorular şöyledir:

- Bir şeyin değerli olup olmadığına nelere bakarak karar verilir?
- Yalnız bir kişiye göre değerli olan şeyler var mıdır?
- Maddi değeri olan şeyler nelerdir?
- İnsanlar için maddi değerlere sahip olmak yeterli midir?
- Sevgi değerli midir?
- Dürüstlük değerli midir? Niçin?
- Değersiz şeyler var mıdır?

Gönül (2011), *Çocuklar İçin Shakspeare ile Felsefe* adlı kitabında Shakspeare' in *Atinalı Timon* eserini çocuklar için uyarlamış ve hikâye ile ilişkili olarak belirlediği kavramlar üzerinden çeşitli etkinliklerin olduğu bir sorgulama kılavuzu sunmuştur. Etkinlikler dört başlık altında ele alınmıştır. Hikâye Hakkında, Tema ve Kavram Sorgulamalar, Sence, Örnek Diyaloglar bu başlıklardır. Tablo 1.11.'da verilen örnekleri “Tema ve Kavram Sorgulamalar” bölümünden aldım:

**Tablo 1.11.: Gönül'ün Hazırladığı Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinden Örnekler**


<i>Kavram Sorgulama</i> <i>Arkadaşlık</i>
Bunları tartışalım 1. Arkadaş olmak ne demektir? 2. Beraber iyi vakit geçirdiğimiz kişi arkadaşımız mıdır? Aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri arkadaşlık hakkında bize doğru şeyler söyler? 1. Tanıdığım herkes arkadaşımdır. 2. Daima benim tarafımı tutan kişi arkadaşımdır. 3. O benim en iyi arkadaşım fakat bana iyi davranmıyor. Arkadaşlık ile güven arasında bir bağlantı var mıdır? Aşağıdaki cümleler üstüne düşünelim, tartışalım. 1. Güvenebildiğim herkes arkadaşımdır.

2. Ona güvenmiyorum ama arkadaşımıdır.
3. Onu seviyorum ama güvenmiyorum.

Gönül, L. (2011). *Çocuklar için shakespeare ile felsefe atinalı timon*. Ankara: Odtü Yayıncılık.

Tablo 1.12.'de ise Ord'un (2014) önerdiği etkinlikler yer almaktadır:

**Tablo 1.12.: Ord'un Hazırladığı Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinden Örnekler**

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Paris'ten geçen en büyük nehir hangisidir?</li> <li>2. Hasting Savaşı ne zaman olmuştur?</li> <li>3. 10.000 Euro olan bir araba %25 indirimle kaçta satılır?</li> <li>4. Bir şeyi güzel yapan nedir?</li> <li>5. "Gerçek" nedir?</li> <li>6. Yalan söylemek her zaman kötü müdür?</li> </ol>	<p>Yanda verilen sorulardan yola çıkarak aşağıdaki soruları tartışınız.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bu sorulardan hangisi ya da hangileri tek bir doğru cevabı vardır?</li> <li>2. Hangi soru ya da sorulara farklı görüşlerle cevap verilebilir?</li> <li>3. Sizce hangisi felsefi bir sorudur?</li> <li>4. En çok duyduğunuz felsefi soruyu kendi cümleleriyle ifade etmeyi dene.</li> <li>5. İki tane felsefi soru hazırla ve diğerleri ile bu soruların felsefi olup olmadığını tartış.</li> </ol>
<p>Yandaki fotoğrafa bakarak aşağıdaki sorular üzerine tartışınız.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Her şey görüldüğü gibi midir?</li> <li>2. Normal nedir?</li> <li>3. Ne zaman vazgeçmek gerekir?</li> <li>4. Büyüklük önemli midir?</li> <li>5. Kazanamayacağını bildiğin halde mücadele eder misin?</li> <li>6. Amaç ile araç arasında fark var mıdır?</li> <li>7. Hayatta üstesinden gelinemeyecek bir engel var mıdır?</li> <li>8. İnsan görüldüğü gibi mi olmalıdır?</li> </ol>	

Ord, W. (2014). *Thinking education limited resources*. Erişim adresi <http://thinkingeducation.co.uk/files/sumo-questions.pdf>

Lipman'ın (1981) hazırladığı Pixie adlı romanın konusu şöyledir: Pixie, ablası, anne ve babasıyla yaşayan, meraklı, gözlemci, sabırsız 9 yaşlarında bir kız çocuğudur. Bir gün öğretmeni sınıfa gelir ve onları hayvanat bahçesine götüreceğini, burada öyküsünü yazmak üzere bir hayvan seçmelerini söyler. Ancak bu hayvanın hangisi olduğu herkes hikâyesini paylaşana kadar sır kalacaktır. Hikâye bu süreçte Pixie'nin yaşadıkları ve ablası, öğretmeni, annesi ve arkadaşlarıyla kurduğu diyalogları içermektedir. Romanın birinci bölümünün ilk kısmında öğretmen kılavuzunda yer alan etkinliklerden örnekleri Tablo 1.13.'te sundum:



**Tablo 1.13.: Lipman ve Sharp'ın Hazırladıkları Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinden Örnekler**

1. bölüm	Tartışma Planı Konusu	Örnek Tartışma Soruları	Alıştırma Başlıkları	Örnek Alıştırmalar
1. kısım (Pixie syf:1)	Hikâyeler	Bazı hikâyeler iyi bazı hikâyeler kötü müdür?	Ne gerçektir, ne gerçek görünür?	1. Gerçek görünen gerçek olmayan şeyler 2. Gerçek olan ve gerçek görünen şeyler 3. Gerçek görünmeyen ama gerçek olan şeyler 4. gerçek görünmeyen gerçek olmayan şeyler Aşağıdakiler şıklardan hangisi yukarıdaki hangi maddeyle eşleşir? a. yapay çiçek b. oyuncak araba c. bir peri masalı kitabı d. kedi şeklinde oyulmuş patates
	İsimler	İnsanların isimleri alınır ya da satılabilir mi?	Benzerliklerden yararlanılarak yapılan karşılaştırmalar (Similes) ya da tam karşılaştırmalar (Exact Comparisons)	İki farklı şeyden hangisi tam bir karşılaştırma hangisi benzerliklerden yararlanılarak yapılmıştır? 1. Hank ikiz erkek kardeşi Frank kadar uzun 2. Okyanus bir buz kadar soğuktu. 3. Jimmy bir çalifasulyesi gibi uzun ve incedir.
	Büyüme ve gelişme	Eğer farklı bir ismin olsaydı farklı biri mi olurdu? Büyüdüğünü hissediyor musun yoksa biliyor musun?	Klasik karşılaştırma (Conventional Comparisons)	Verilen kelimeleri kullanarak karşılaştırmalar düşün. kadar ağır kadar güçlü

Kaynak: Lipman, M. & Sharp, A.M. (1984). *Looking for meaning an instructional manual to accompany. ABD: University Press of America.*

Droit (2010) *Çocuklarla Felsefe Sohbetleri* adlı kitabında çocuklarla birlikte felsefe yapılabilecek kavramları belirlemiş ve bu kavramlarla ilgili tartışılacak soru örnekleri sunmuştur. Bunlardan bazıları Tablo 1.14.'te yer alıyor:

**Tablo 1.14.: Droit'in Çocuklarla Felsefe Yapmak Üzere Belirlediği Kavramlar ve Sorular**

Kavramlar	Sorular
Yaşamak ve Ölmek	Yaşayan nedir? Bir taş mı, bir at mı? Bir çiçek mi bir su damlası mı? Ölen nedir? Bir araba mı bir kâğıt yaprağı mı, bir hasta mı? Canlı ve cansız arasındaki sınırlar nelerdir?
Sevmek ve Nefret Etmek	Kimi seviyorsun? Kimden nefret ediyorsun? Sevdiğin biri nefret ettiğin bir şey yapsaydı, ondan nefret eder miydin? Nefret ettiğin biri

---

	gerçekten çok sevdiğin bir şey yapsa onu sever miydin?
Savaşlar ve Barışlar	Savaş oyunu oynamak yerine barış oyunu oynasak nasıl olurdu? Savaşçı olmak yerine... olmak nasıl olurdu? Barış insanı? O ne yapar? Hangi durumlarda?
Oynamak ve Çalışmak	Oyun mu iş mi? Hangi işi oyuna dönüştürmek en zoru olur? Hangi oyunu işe dönüştürmek en zoru olur?
Gülmek ve Ağlamak	Gülmek yasak olsaydı ne yapardık? Peki ya ağlamak yasak olsaydı?
Güzel ve Çirkin	Güzel nedir? Çirkin nedir? Güzel kimi tanırırsın? Çirkin kimi tanırırsın? Neden? Bu çirkin kişinin gerçekten çirkin olduğuna inanıyor musun? Bu güzel kişinin gerçekten güzel olduğundan emin misin? Neden?

---

*Kaynak: Droit, R. (2010). Çocuklarla felsefe sohbetleri. A. Karakış (Çev.). İstanbul: Say Yayınları.*

Görüldüğü üzere çocuklarla felsefe yapmak üzere çok çeşitli etkinlikler üretilebilir. Ancak bu etkinliklerin çocukları sorgulamaya yöneltecek felsefi bir sorun ya da soruyu içermesi gerektiği unutulmamalıdır.

### 1.1.17. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980) çocuklar için felsefe etkinlikleri uygulayan öğretmenlerin bu süreci nasıl yöneteceği üzerine ayrıntılı açıklamalarda bulunmuştur. Bu açıklamalara göre öğretmen, çocukların felsefi farkındalıklarını artırmak için ortamı düzenleyen, sorular yoluyla çocukları farklı seçeneklerle tanıştıran, çocukların girişkenliklerini besleyen ve görüşlerini gerekçelendirerek açıklamaları konusunda destek olan kişidir. Öğretmen sadece felsefeyi bilen değil, bilgisini doğru zamanda doğru soruları sorarak ortaya koyan ve çocuklarda merak uyandırandır. Unutulmaması gereken şey, felsefe eğitiminin kimin, ne söylediğini ezberlemek olmadığıdır. Burada önemli olan çocukların kendi kendilerine düşünebilme kapasitelerini geliştirmelerini ve yaşama ilişkin önemli konularda kendi cevaplarını bulmalarını sağlamaktır. Lipman, Sharp ve Oscanyan'a (1980) göre felsefi düşünmeyi geliştirebilmek için öğretmenin şu dört temel koşulu yerine getirmesi gerekir:

1. Felsefi Sorgulamaya Bağlılık: Felsefi sorgulama, çocukları anlayan, felsefi konulara duyarlı ve günlük yaşamla felsefe arasındaki ilişkiyi gösteren bir öğretmenin varlığına bağlıdır. Öğretmen, sonsuz anlam arayışında çocuklara örnek olmalıdır. Felsefi sorgulamaya bağlılık, söylenen ile yapılan arasındaki tutarlılık, prensiplere sahip olma ve bunlara uygun davranma ile gerçekleşir. Öğretmen, öğrencilerin düşünme süreçlerini tanımalı ve yakından takip etmeli, düşüncelerinde tarafsız olmaları için onlara yardımcı

olmalı, düşüncelerini yansıtmak için ihtiyaç duydukları araçları geliştirmeleri konusunda destek olmalıdır.

2. Aşılardan Kaçınmak: Öğretmen, katılsa da katılmasa da öğrencinin görüşünü savunmasına engel olmamalı; bu görüşler karşısında tarafsız davranmalı ve kendi değerlerini, görüşlerini aktarmaktan kaçınmalıdır.
3. Saygı Duymak: Öğretmenin çocukların görüşlerine saygı duyması gerekir. Öğretmen, her şeyi bildiğine inanır, hep doğru yolda olduğunu düşünürse çocukların görüşlerine saygı duymayacaktır. Oysaki bilginin sınırsız olduğunu anlarsa diğerlerini görüşlerini dinler.
4. Dürüstlüğü Hatırlatmak: Dürüstlük hem sorgulama süreci hem de öğretmen ve öğrenci ilişkisinin sağlam olması da önemli bir etkidir. Öğrencilerin görüşlerini dürüstçe ifade edebilmeleri için özgür bir ortamın varlığı, düşüncelerine saygı duyulması gerekir.

Öğretmenin çocukları felsefi düşünmeye yönlendirebilmesinde, öğrencileriyle ilgili olması, onlara uygun sorular yönelmesi, öğrencileri cevaplarıyla değil sorularıyla yönlendirmesi, dinlemesi ve onların birbirlerini dinlemelerini sağlaması, onlarla arasında sözsüz bir iletişim kurabilmesi ve tutarlılığı, adaletli oluşu, dürüstlüğü ile örnek olması da önemlidir (Lipman, Sharp ve Oscanyan,1980).

Haynes (2008) çocuklarla felsefe yapan öğretmenler için bazı önerilerde bulunmuştur. Ona göre öğretmen;

- Hangi soruların çocukların ilgisini çekeceğini ve düşünmesine yardımcı olacağını planlaması gerekir.
- Çocuklara düşünmesi için yeterli zaman vermeli ve kimin ne söylediğini aklında tutabilmelidir.
- Herkesi tartışma sürecine katmalıdır.
- Felsefe yapmak üzere farklı materyaller ve etkinlikler kullanılmalıdır.
- Dürüst ve cana yakın olmalıdır.
- Çocukların görüşleriyle dalga geçilmesine izin vermemeli, can sıkıcı tepkilere karşı onlara yardımcı olmalıdır.
- Çocukların kendilerini rahat hissetmesini sağlamalı, onları incitecek herhangi bir durum olup olmadığını sürekli kontrol etmelidir.

Jackson (1989) çocuklarla felsefe yapmak üzere öğretmenler için bir rehber hazırlamıştır. Bu rehberde tartışma esnasında çocuklara yöneltilen yedi önemli sorudan söz etmiştir. “İyi Bir Düşünürün Alet Çantası”nda yer alan sorular aşağıda yer alıyor:

1. Bu kavramla, sözcükle, cümleyle ne anlatmak istedin?
2. İddianı desteklemek için hangi gerekçeleri sunabilirsin?
3. Tartışma esnasında yapılan varsayımların farkında mıyız ve onları tanımlayabildik mi?
4. Yapılan çıkarımların ve söylenenlerin olası sonuçlarının farkında mıyız?
5. Söylenen doğru mu? Bunu nasıl anladık?
6. İddianı desteklemek için örnek ya da kanıt sunabilir misin?
7. İddia edilen görüşe herhangi bir karşı örnek sunabilir misin?

Haynes (2008) sorgulama sürecinin sistemli ve derinlemesine yürütmesi için öğretmenin sorması gereken sorulara örnekler vermiştir. Bu sorular ve soruların desteklediği özellikler aşağıda bulunuyor:

- Dinleme ve Açıklama: Ne demek istediğini açıklayabilir misin?, Bu söylediğini başka bir yolla da ifade edebilir misin?, Örnek verebilir misin?
- Detaylandırma ve İnceleme: Bunu söyleme nedenlerin ne?, Bu durumla ilgili neden böyle düşünüyorsun?, Varsaydığın şey ...?
- İlişkilendirme, Genelleme, Ayırt etme: Arkadaşına katılıyor musun ya da katılmıyor musun?, X ile y arasındaki fark nedir?, Bu durum hep böyle midir?
- Tahmin etmek, keşfetmek, ima etmek ve bağlamsal düşünmek: Farz edelim ki....mümkün olsaydı?, Bakış açımızı değiştirdi mi?, Bunu her duruma uyarlayabilir miyiz?
- Değerlendirme, Gözden Geçirme, Özetleme, Sonuç Çıkarma: Biri nelerden söz ettiğimizi özetleyebilir mi?, Biz ne öğrendik?

Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980) öğretmenlerin verimli bir tartışma süreci için hangi amaçla hangi soruları sorabileceğine ilişkin önerilerde bulunmuştur. Bunlar Tablo 1.15.'te yer alıyor:

**Tablo 1.15.: Lipman, Sharp ve Oscanyan'a Göre Çocuklarla Felsefe Yapmak Üzere Kullanılabilecek Sorular**

<b>Amaç</b>	<b>Örnek Soru</b>	<b>Örnek Soru</b>
Görüşleri ve düşünceleri ortaya çıkarmak için	Bu bölümde tartışmamızı gerektirecek bir konu var mı?	Bu durumu neden ilginç buldun?
Açıklamak ve yeniden şekillendirmek için	Görüşlerini şu şekilde anlatsam sana yardımcı olur mu?	Anladığım kadarıyla şunu söylüyorsun...
Ayrıntılı açıklama için	Değinmek istediğin noktalara ilişkin bize kısa bir özet yapabilir misin?	Görüşlerini şöyle özetleyebilir miyim?
Anlam çıkarmak için	Az önce vurguladığından yola çıkarak şöyle düşünür müsün?	Söylediklerini şöyle yorumlayabilir miyiz?
Tutarlılığı araştırmak için	Aynı şeyi iki farklı yolla söyleyebilir miyiz?	Bana bu iki görüş arasında çelişki var gibi görünüyor...
Tanımlama için	Az önce kullandığın kelimeyi tanımlayabilir misin?	Bu sözcüğü kullandığında ne demek istiyorsun?
Varsayımları aramak	Az önce söylediklerin şu varsayıma mı dayanıyor?	Varsaydığın şu değil mi?
Nedenler için	Neden bunu söylüyorsun?	Görüşünün doğru olduğuna neden inanıyorsun?
Nasıl bildiğini açıklamak için	Nasıl biliyorsun?	Bu görüşün altında yatan bilgi ne?
Alternatifleri ortaya çıkarmak ve incelemek için	Herhangi birinin farklı bir görüşü var mı?	Bazı insanlar şöyle düşünmektedir...

*Kaynak: Fisher, R. (2008a). Teaching thinking philosophical enquiry in the classroom. London: Bloomsbury Publishing.*

Fisher (2008a) öğrencileri tartışma ortamında düşünmeye yönlendirecek bazı stratejilerden söz etmiştir. Bunlar şöyledir:

- **Düşünme Zamanı:** Bir sorunun cevabını düşünmesi için çocuklara en az üç dakika, cevabını verirken de üç dakika beklemek
- **Düşün-Eşinle Paylaş:** Bireysel düşünmenin ardından düşüncelerini eşinle paylaşmasını isteme ardından soruyu tüm sınıfla tartışmaya açmak
- **Takip Soruları Sor:** öğrencilere sorulara cevap verirken Neden? Katılır mısın? Örnek verebilir misin? gibi sorularla düşüncelerini açıklama, detaylandırma olanağı verme
- **Yargılamaktan Kaçın:** öğrencilerin sözlerini “aynı fikirdeyim” ya da “değilim” gibi değerlendirmelerken uzak durup öğrencilere “Tamam.”, “Teşekkür ederim.”, “Bu ilginçti.”, “Anladım.”, “Peki...” gibi olumlu ve tarafsız tepkiler vermek
- **Tüm Sınıfı Cevap Vermeye Teşvik Etme:** Öğrencileri “Kaç kişi katılıyor/katılmıyor?” gibi sorularla soruları cevaplamak konusunda cesaretlendirmek

- Özetlemek için Soru Sorma: öğrencilerin etkin dinlemelerini sağlamak için arkadaşlarının düşüncelerini, ortaya atılan argümanları özetlemelerini sağlayacak sorular sorma
- Öğrencilere Konuşmacıyı Seçmek İçin İzin Verme: öğrencilere bir sonraki konuşmacıyı belirlemeleri için imkân verme
- Şeytanın Avukatlığını Oynama: Öğrencilerin farklı açıdan bakmaları, karşı örnekler sunmaları için “Kim buna karşı farklı bir görüş/argüman sunabilir?” gibi sorular yönelme
- Farklı, Çeşitli Cevaplar Vermeye Yönlendirme: öğrencilerin açık görüşlü olmaları için “bu sorunun tek bir doğru cevabı yok. Farklı seçenekler düşünmenizi istiyorum.” gibi sorular yönelterek aralarından rastgele birini seçerek cevaplamasını istemek
- Öğrencileri Soru Sormaları İçin Cesaretlendirme: Öğrencileri tartışma sürecinden önce, tartışma sürecinde ya da sonrasında “Hangi soruları sorabiliriz, düşünün.”, “Söylenenlere ilişkin sorusu olan var mı?” gibi sorularla kendi sorularını sonraya yönlendirme

Görüldüğü üzere çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmen sorduğu sorularla öğrencileri daha derin düşünmeye, düşünceleri gerekçeleriyle doğru olarak ifade etmeye yönlendirir. Öğretmenin yönelttiği her sorunun bir amacı olmalıdır. Öğretmen öğrencilerin verebilecekleri cevaplara karşı hazırlıklı olmalı, soracağı soruları tartışılan konu çerçevesinde önceden belirlemelidir. Bu hem felsefi sorgulamaya ve felsefe bilgisine hem de öğrenme-öğretme süreçlerine hâkim olmayı gerektirir. Aşağıda Lipman, Sharp ve Oscanyan’ın (1980) aktardığı öğretmen ve öğrencileri arasında geçen diyalog örneklerine yer verdim:

**Öğretmen:** *Neden okula gidiyoruz?*

*Birinci öğrenci: Eğitim almak için*

**Öğretmen:** *Eğitim nedir?*

*İkinci öğrenci: Bütün soruların cevaplarını bilmektir.*

**Öğretmen:** *Eğitimli insanlar bütün soruların cevaplarını bilir mi?*

*Üçüncü öğrenci: Evet, kesinlikle öyle.*

**Öğretmen:** *Ben eğitimli miyim?*

*Birinci öğrenci: Tabii ki.*

**Öğretmen:** *Ben bütün soruların cevaplarını biliyor muyum?*

*Üçüncü öğrenci: Bilmiyorum. Siz her zaman bize soru soruyorsunuz.*

*Öğretmen: Ben yetişkinim, eğitimliyim ama soru soruyorum. Siz çocuksunuz ve sorulara cevap veriyorsunuz, doğru mu?*

*İkinci öğrenci: Siz, insanların eğitim aldıkça sorulara cevap vermek yerine sorular sorduğunu mu söylemek istiyorsunuz?*

*Öğretmen: Bu düşünce için ne söyleyebilirsiniz?*

Bir diğer diyalog örneğini ise Gönül'ün (2011) çocuklar için felsefe etkinlikleri hazırladığı kitabında yer alıyor:

*Öğretmen: İyi insan kime denir?*

*Şule: İyi insan başkalarına iyi davranan kişidir.*

*Ahmet: Bana iyi davranan insan iyi insandır.*

*Kenan: Başkalarına yardım eden insana denir.*

*Canan: Nazik insan iyi insandır.*

*Metin: İyi insan doğru olanı yapan insandır.*

*Öğretmen: Burada 5 adet fikir ürettik. Bu düşüncelere katılmayan var mı?*

*Arda: Ben Ahmet'e katılmıyorum. Bir insan sadece bana iyi davranıyor ve diğer insanlara kötü davranıyorsa bence iyi insan değildir. Bence bu çok bencil bir tanım.*

*Hakan: Ben hem Ahmet'e hem de Canan'a katılmıyorum. Nazik insan her zaman iyi olmaz. Hem nazik görünüp hem de kötülük yapabilir.*

*Hale: Ben Metin'e katılıyorum ancak bu sefer de doğru olan nedir? sorusuna cevap vermek gerekmez mi? bunu biliyor muyuz?*

*Öğretmen: Peki, bu güzel bir nokta. Doğru nedir o zaman?*

*Arda: Bir soruya cevap vermek için başka bir soruyu neden yanıtlamamız gerekiyor?*

*Kenan: Doğru ile iyi aynı olamaz bence.*

*İdil: Bence aynı şey.*

*Yücel: Aynı şey olamaz, o zaman birini diğerinin yerine kullanabilmemiz gerekirdi.*

*Öğretmen: Bunu bir örnekle açıklayabilecek kimse var mı? (s.86)*

## **1.2. Problem Durumu Özet**

Bu bölümde, öncelikle felsefenin yaşamımızdaki öneminin aksine, insan yaşamından uzaklaştırıldığından, felsefe eğitiminin ezbere dayalı olduğundan ve sorgulama becerisini kazandıramadığından, çocukların felsefe yapmak için yeterli kapasitelerinin olmadığına yönelik algılardan uzman görüşleriyle destekleyerek söz ettim. Bununla birlikte eğitim sisteminin eleştirel, bağlantılı düşünmeye olanak vermediği ve anlamlı öğrenme yaşantıları sunamadığı, okulların eleştirel ve bağımsız düşünme becerilerini geliştiremediğine yönelik yaklaşımlara yer verdim. Buna karşılık çocuklar için felsefe eğitiminin, felsefenin günlük yaşamla ilişkilendirerek çocukları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye ve özellikle yaşamımızda sıkça karşılaştığımız ahlaki ikilemleri sorgulamaya yönlendirdiğini, dil becerilerini desteklediğini bununla birlikte demokratik tutum geliştirme gibi toplumsal

kazanımlarının olduğunu eğitimcilerin görüşleri çerçevesinde sundum. Ayrıca bu başlık altında çocuklarla felsefe yapmaya işaret eden çocuklar için felsefe eğitiminin sokratik yöntemi esas alan tartışma sürecini içerdiği, çocukların için felsefede adalet, hak, güzellik gibi felsefede ele alınan konuların tartışıldığı ancak bunların bir hikâye aracılığıyla çocuklarla buluştuğundan bahsettim. Bu noktada hikâyelerin, çocukların ilgisini çekmesi gerektiği, onların günlük yaşamıyla ilişkili olması gerektiğinin uzmanlarca altının çizildiğini ifade ettim. Çocuklar için felsefe eğitiminde, değerlendirme sürecinde tartışma becerilerinin farklı değerlendirme teknikleriyle değerlendirilebileceği, çocukların için felsefe eğitiminin uygulama süreci ve örnek etkinliklerine ilişkin örnekler vererek çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmenin rehber rolünden söz ettim. Aşağıda çocuklar için felsefe eğitimini tanıtan araştırmaların yanında onun, eğitimdeki eksiklere yönelik önerilerine ilişkin araştırmalara yer verdim.

## 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Trickey ve Topping (2004) “Çocuklar için felsefe: Sistemik Bir Bakış” isimli makalelerinde çocuklar için felsefeye yönelik ilköğretim ve ortaokulda yapılan ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel çalışmaları incelemişlerdir. Bu çalışmaların akıl yürütme, okuduğunu anlama, matematik becerileri, öz saygı, dinleme becerileri, yaratıcı düşünme, duygusal zekâ, bilişsel yetenek ve dil becerilerini geliştirmeyi hedeflediklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırmalara ilişkin bilgileri Tablo 2.1.’deki gibi özetlemişlerdir:

**Tablo 2.1.: Trickey ve Topping’in Çocuklar İçin Felsefeye Yönelik 1970- 2002 Arasında Yapılan Araştırmalara İlişkin Sınıflaması**

<i>Araştırmacı/lar</i>	<i>Ülke</i>	<i>Uygulanan Kişi Sayısı</i>	<i>Kişilerin Sınıf Düzeyi/Yaşı</i>	<i>Uygulama süresi</i>	<i>Ölçme Aracı</i>
Lipman & Bierman (1970)	Amerika	40	5.sınıf	18-40 dakikalık oturumlar/9 hafta	CTMM Mantıksal Akıl Yürütme Testi
Haas (1975)	Amerika	400	5. , 6. Sınıf	Bilinmiyor	Metropolitan Başarı Testi
Education Testing Service (1978)	Amerika	400	5.-8. Sınıf	2.25 dakika her hafta/ 2 akademik yıl	Metropolitan Başarı Testi
Williams (1993)	İngiltere	32	12 yaş	27 saat	London Okuma Testi
Sasseville (1994)	Kanada	220	3.-6. Sınıf	Her hafta 70 dakika/5 ay	Pierce-Harris Özsaygı Testi
Dyfed County	Galler	229	5 yaş	2 saatlik	Öğretmen ve Öğrenci



Council (1994)				oturum/ 2,5 dönem	Kavrama Testi British Ability Ölçeği
Fields (1995)	İngiltere	123	7,8 yaş	Bilinmiyor	New Jersey Akıl Yürütme Testi
Doherr (2000)	İngiltere	72	5-8 yaş	Çeşitli	Bilişsel Davranış Terapi Yeteneği Testi
Campbell (2002)	İskoçya	59	11-12 yaş	Her hafta 1 saatlik oturum/ 6 ay	Tartışmaların video analizi
IAPC (Çocuklar için Felsefe Gelişim Enstitüsü) (2002)	Amerika	2346	5.-7. Sınıf	Çeşitli	New Jersey Akıl Yürütme Testi

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

Araştırmacılar 2002 yılına kadar tespit ettikleri güçlü deneysel desenlere sahip farklı ülkelerde, farklı yaş grupları ile yapılan bu araştırmaların çocuklar için felsefenin olumlu etkisi ile sonuçlandığını belirtmişlerdir.

Ben de 2005 yılından bu yana yapılmış olan araştırmaları Sosyal Bilimler alanında yer alan ERIC EBSCOHost, JSTOR, SAGE, ScienceDirect, Scopus, Springer LINK, Taylor & Francis Online, Wiley Online Library, Web Of Science isimli veri tabanlarında "Philosophy for children" anahtar sözcüğü ile taradım. Ulaştığım makaleleri ilgili oldukları konulara göre sınıflandırdım. Bu sınıflamalara göre yayınları kısaca paylaşacağım.

Çocuklar için felsefe 1970'lı yıllarda Matthew Lipman öncülüğünde ortaya çıkmıştır. Çocuklar için felsefenin doğuşu 40 yıl öncesine dayansa da farklı bakış açıları ve yaklaşımlar çerçevesinde yeniden değerlendirilmekte, onun çocuğun gelişimsel özellikleriyle ilişkisi, eğitim açısından doğurguları, felsefi boyutu, eksiklikleri, uygulamaları, çocuk edebiyatı ile bağı tartışılmaya devam etmektedir. Çocuklar için felsefeye yönelik yayınların bir bölümü onun özelliklerini, temellerini, ne olduğunu tanımaya ve tanıtmaya dönüktür. Öncelikle bu çalışmalarını ele alacağım.

Vansieleghem (2005) "Düşünme Rüzgârı Olarak Çocuklar İçin Felsefe" adlı araştırmasında çocuklar için felsefenin doğasının araçsallaştırılmasına ve bu durumun çocuklar için felsefenin özgünlüğünü kaybetmesine neden olduğuna dikkat çekmiştir. Yazar bunun çocuklar için felsefeden uzaklaşmak için bir gerekçe olmadığını belirterek nasıl bir felsefenin çocuklar için mümkün olacağını tartışmış, bu noktada demokrasinin önemine vurgu yapmıştır. Long ise (2005) "Thomas Reid

ve Çocuklarla Felsefe” adlı makalesinde çocuklar için felsefede Thomas Reid’in sağduyu felsefesinden yararlanmanın önemi ve uygunluğu üzerinde durmuştur.

Çocuklar için felsefeye yönelik önemli çalışmalar yapan Gareth Matthews’ın (2005) “Çocuklar, İroni ve Felsefe” adlı makalesinde okul öncesi çocukları için kullanılan çeşitli hikâyeleri incelemiş ve bu hikâyelerde ironik ifadeler olduğuna dair kanıtlar sunmuştur. Ona göre bu kanıtlar çocuklar hakkında bize ipucu vermektedir. İroni yani kavramsal aykırılık, felsefi düşünmeyi tetikler. O halde ironi çocukları da felsefi sorgulamaya yönlendirecektir. Dolayısıyla ironileri içeren hikâyeleri kullanmak çocukları cesaret, iyi, doğal gibi kavramları sorgulamaya teşvik edecektir. Calvert (2007) ise “Çocuklarla Yaratıcı Felsefe” makalesinde Matthews’ın görüşlerini dayanak olarak almış ve çocuklarla fabl, metin, oyun, resimleri kullanarak felsefe yapmak üzere yaratıcı etkinlikler tasarlamıştır. Matthews ile ilgili bir başka yayın da Goering’in 2008 yılındaki “Çocuklardaki Felsefi İsteği Bulma ve Harekete Geçirme: Gareths B. Matthews’un Çalışmalarına Bir Övgü” adlı makalesidir. Yazar burada Matthews’un, çocuklarla felsefe çalışmalarını nasıl yürüttüğünü anlatmıştır. Johansson da 2011 yılında Gareths B. Matthew’un çocukluk felsefesi anlayışını değerlendirdiği bir makale yazmıştır.

Worley (2009) “Okullarda Felsefenin Felsefesi” adlı çalışmasında çocukların felsefe yapıp yapamayacağı, çocukların için felsefe çalışmalarının yürütecek olanların felsefe bilgisine sahip olmasının ve felsefenin okullara girmesinin gerekliliğini tartışmıştır. O çocukların “doğal filozof” olarak nitelendirilmesini doğru bulmamak birlikte çocukların felsefeye meyilli olduklarını, çocuklarla felsefe etkinliklerini yürütenlerin ise felsefeye yönelik farkındalıkları olması gerektiğini ve çocuklar için felsefenin düşünme becerilerinin gelişimi, soyut düşünmeye katkısı açısından okullara girmesi gerektiğini belirtmiştir.

Vansieleghem ve Kennedy (2012) “Matthew Lipman’dan Sonra Çocuklar İçin Felsefe Nedir, Çocuklarla Felsefe Nedir?” adlı çalışmalarında çocuklar için felsefeyi ortaya çıkışından itibaren iki döneme ayırmışlardır. İlk döneminde çocuklar için felsefe üç anlamı taşımaktadır. Birincisi eğitim ortamında eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir araç, ikincisi çocuk ile yetişkin arasındaki boşluğu kapatan bir araç, üçüncüsü ise gücü yeniden inşa etmek ve kişisel anlamlar üzerine düşünmek ve ilişki kurmak için bir stratejidir. İkinci dönemde ise çocuklar için felsefenin bir yöntemden yaklaşıma dönüşümünün gerçekleştiği ifade

edilir. Onlara göre çocuklar için felsefeye böylesi bir yaklaşım onu Lipman'dan sonra çocuklar için felsefeyi yeniden düşünmek ve onun teorik altyapısından ziyade eğitim uygulamaları açısından gereklidir. Gregory (2011) ise "Çocuklar İçin Felsefe ve Eleştirisi: Bir Mendham Diyalogu" adlı çalışmasını bir diyalog içinde sunmuş, Lipman ile birlikte çocuklar için felsefe programlarını yazan Ann Sharp'ın çocuklar için felsefeye dönük eleştirilere verdiği yanıtlara yer vermiştir. Bu eleştirilerden öne çıkanı çocuklar için felsefenin düşünme becerilerine odaklanarak felsefeyi pratik bir yaklaşıma doğru taşıdığı yönündedir. Sharp'a göre çocuklar için felsefe her zaman bilgeliği vurgular. Nitekim Lipman da felsefeyi bilgeliği aramak olarak tanımlamıştır. Biesta (2011) da eğitim ve felsefe ilişkisine farklı açıdan bakarak makalesinde felsefenin eğitimde araçsallaştırılmasına nasıl karşı koyulur?" sorusunu cevaplama çalışmış, felsefenin eğitimde kullanılmasına yönelik bir öneri sunmuştur. Bu öneri ise ona göre bizim felsefeyle nasıl buluşmamız gerektiğini hatırlatıcı niteliktedir.

Bleazby (2011) "Görecelilik ve Mutlakıyetin Aşılması: "Dewey'in Çocuklar İçin Felsefede Hakikat ve Anlam İdealleri" adlı çalışmada hakikat, bilgi ve anlam kavramlarını çocuklar için felsefenin eğitim idealleri doğrultusunda incelemiş, pek çok teorisyen ve öncünün çocuklar için felsefeye ya görecelilik ya da mutlakıyet bakış açısıyla yaklaştıklarını görmüştür. Yazar ise çocuklar için felsefenin Dewey'in anlayışı doğrultusunda mutlakıyet ve göreceliliğin ortasında yer aldığını öne sürmüştür.

Burgh ve Nichols (2011) "Felsefi Sorgulama ve Bilimsel Sorgulama Arasındaki Parallellikler: Bilim Eğitimi ile Bütünleştirme" adlı çalışmada bilimsel sorgulama ile felsefi sorgulamanın benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymuş, sorgulama sürecinin niteliği açısından felsefi sorgulamanın bilim eğitimi programlarında yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Storme ve Vlieghe (2011) "Çocukluk Deneyimi ve Öğrenme Çevresi: Çocuğa Felsefi Olması, Felsefeye Çocuklaşması için İzin Verme" adlı çalışmada çocuk ve felsefe kavramlarını ve aralarındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırmacılar çocuklar için felsefe gibi ortaya çıkan popüler kavramların bu ilişki açısından tehlikeli olduğu ve geniş ölçekli araştırmalarla derinlemesine incelenmesini gerektiğini ifade etmişlerdir. Kohan (2011) da benzer bir araştırma yapmış, "Çocukluk, Eğitim ve Felsefe: Köksüzleştirme" adlı makalesinde felsefe ile

çocukluk ilişkisini ve bu ilişkinin eğitime yansımalarını geleneksel çocukluk anlayışı çerçevesinde tartışmıştır.

Kennedy ve Kennedy (2011) “Bir Söylemsel Yapı Olarak Felsefi Sorgulama ve Onun Okul Programının Tasarımındaki Rolü” adlı çalışmalarında felsefi sorgulamayı tanımlamış, onun argümantasyon, öğrenme, grup psikodinamiği, iletişim ve diyalog teorileriyle kesişen yönlerini tartışmıştır. Yazarlar felsefi sorgulamanın genel olarak okul programları için felsefe yapma olanağını sunacağını ve bütün disiplinlerde felsefe yapmayı gerektiren kavram çalışmalarında işe koşulabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Wartenberg 2012 yılında yaptığı çalışmasında Küçük Çocuklar için Büyük Fikirler adlı kitabına yöneltilen eleştirilere yanıt vererek, ilkokulda çocuklar için felsefe uygulamalarının nasıl yürütüleceğine dair bazı noktalara değinmiştir.

Oral (2012) “Dewey’e Dayanan Estetik, Çocuklar İçin Felsefe Programına Güçlü Bir Çerçeve Oluşturabilir mi?” adlı makalesinde Dewey’in pragmatist estetik anlayışının çocuklar için felsefeyle bütünleşerek okullara girebileceğini ifade etmiştir.

Murris (2013) “Çocukların Sesini Duymak için Epistemik Mücadele” ismi ile sunduğu araştırmasında eğitimdeki önyargılardan söz etmiştir. Epistemik önyargı ifadesini kullanan yazar, bunun yetişkinlerin çocuklar hakkındaki doğrudan ya da dolaylı varsayımları ve önyargıları içerdiğini söyler. Araştırmacının epistemik önyargılarla mücadele etmek üzere önerdiği çözüm önerilerinden biri de eğitim programlarında çocuklar için felsefenin yer almasıdır.

Kienstra, Karskens ve Imants (2014) da “Felsefe Yapmak Üzere Üç Yaklaşım: Sınıf Öğretiminde Gruplar İçin Felsefi Alıştırmalar” isimli araştırmalarında bazı filozofların temsil ettiği üç farklı yaklaşıma dayanarak otuz etkinlik önermiştir. İlk yaklaşımda Arendt ve Dewey’e dayanan sokratik yöntemin kullanıldığı etkinlikler yer almakta, diğerinde Poper’ın görüşlerine dayanan alıştırmalar, sonuncusunda ise Foucault’dan ilham alan etkinlikler sunulmakta ve bu etkinlikler değerlendirilmektedir.

Vansieleghem’in 2014 yılındaki “Çocuklar İçin Felsefe Nedir? Eğitimsel bir Deneyden, Deneysel Bir Eğitime” adlı çalışmasında çocuklar için felsefenin, eğitimin özünü ve onun eleştirisini kapsadığını, eğitimle eş anlamlı olmadığını

ancak eğitimi mümkün kıldığını söyler. Ona göre eğitimin amacı düzene sokmak, çocuklar için felsefenin anlamı ise düzeni bozmaktır. Çocuklar için felsefe kendisi, diğerleri ya da dünya ile ilgili bilgileri keşfetmek değil, diğerleri, kendi ya da dünyanın belirsizliği ile yaşayabilmek, yaşamın bu ritmine uyabilmektir.

Görüldüğü üzere çocuklar için felsefe kuramsal olarak pek çok açıdan ele alınmıştır. Bu felsefenin, hem eğitim hem de felsefi bir boyutu olmasıyla ilişkili olabilir. Bununla birlikte çocuklar için felsefenin farklı boyutları ile ele alınabilecek araştırmacılar için verimli bir çalışma alan olduğunu söyleyebilirim. Araştırmacılar çocuklar için felsefeyi derinlemesine, farklı boyutlarıyla inceleyen, tanımlamaya çalışan, çocuklarla ilişkisine bakan ya da ona eleştirel yaklaşan kuramsal makaleler dışında onun çocuklara, eğitim ortamlarına katkısına, ilgili olduğu beceri ve alanlara değinen, bunları çeşitli açılardan inceleyen kuramsal çalışmalar da vardır. Tablo 2.2.'de bu kuramsal çalışmaları özetleyen bir tablo bulunmaktadır:

**Tablo 2.2.: 2006-2014 Yılları Arasında Çocuklar İçin Felsefe Alanında Yapılmış Kuramsal Çalışmalar**

<i>Araştırmacı/lar</i>	<i>Tarihi</i>	<i>İsmi</i>	<i>Ele Aldığı Alan</i>
Millett ve Tapper	2012	Okulda İşbirlikli Felsefi Sorgulamanın Yararları	Düşünme Becerileri (Eleştirel, yaratıcı, akıl yürütme, problem çözme) Sosyalleşme Değer Edinimi
Daniel ve Auriac	2011	Felsefe, Eleştirel Düşünme ve Çocuklar İçin Felsefe	Eleştirel Düşünme Eleştirel Düşünme Vatandaşlık
Garrat ve Piper	2011	Vatandaşlık Eğitimi ve Felsefi Sorgulama: Uygulamaya Koymayı Yeniden Düşünme	(Politik okuryazarlık Demokratiklik, insan haklarına saygı, sorumluluk, özerk karar verme)
Biggeri ve Santi	2012	Eğitim Sisteminin Eksik Boyutu, Çocukların İyi Olması ve Huzuru: Kapasiteler ve Çocuklar İçin Felsefe	Eleştirel Düşünme Yaratıcı Düşünme Özenli Düşünme
Burgh ve Yorshansky	2011	Felsefi Sorgulama: Politikalar, Güç ve Grup Dinamiği	Demokratiklik Birey Olma Vatandaşlık
Splitter	2011	Kimlik, Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi	Değer Kimlik
Schertz	2007	Çocuklar İçin Felsefe ile Pasif Empatiyi Önlemek	Empati
Bleazby	2006	Çocuklar İçin Felsefede Özerklik, Demokratik Toplum ve Vatandaşlık: Dewey ve Çocuklar İçin Felsefenin Bireysel/Toplumsal İkileminin Reddi	Demokratik Vatandaşlık Özerklik

Gruioniu	2013	Çocuklar İçin Felsefe, Düşünme Becerilerini Harekete Geçirmek İçin İdeal Bir Araç	Yansıtıcı Düşünme Yaratıcı Düşünme
Cam	2014	Çocuklar İçin Felsefe, Değer Eğitimi ve Sorgulayan Toplum	Bireysel Sorumluluk Sosyal Değerler

Görüldüğü üzere çocuklar için felsefe alanındaki araştırmalar düşünme becerileri ile vatandaşlık ve değer eğitimine odaklanmıştır. Araştırmalar eğitim sisteminde yeterince değinilmeyen ya da etkin bir şekilde yürütülmeyen bu alanlarda felsefi sorgulamayı kullanmanın nedeni, gereği ve uygunluğunu değerlendirmiştir.

Çocuklar için felsefe pek çok ülkede uygulanma ve tartışılma olanağı bulmuştur. Farklı ülkelerdeki çocuklar için felsefe deneyimleri bir diğer araştırma konusudur. Ndofirepi (2011) “Çocuklar İçin Felsefe: Afrikalı Bakış Açısı İçin Bir Arayış” adlı makalesinde geleneksel Afrika anlayışı ile çocuklar için felsefenin bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. White ise (2012) “İlkokulda Felsefe?” adlı çalışmasında İngiliz ilkokullarındaki felsefe öğretimi üzerine tartışmış ve çocuklar için felsefenin son yirmi yılda neden bu kadar popüler olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır.

Çocuklar için felsefede gündeme gelen bir diğer konuda diyalogdur. Vansieleghem (2006) “Diyalogu Dinlemek” adlı çalışmasında çocuklar için felsefede diyalogun yerini tartışmış ve ona farklı bir açıdan yaklaşmıştır. Ona göre diyalog esnasında çocukların durup düşünmeleri için verilen süre yani boşluklar önem arz etmektedir. Ona göre çocuklar için felsefe diyaloglarda aktif olarak kullanılacak boşluklar yaratmalıdır. Barrow (2010) ise çocukların katılımında diyalogun rolünü tartıştığı çalışmasında diyalog ile katılım arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak farklı fikirleri duymak, bunlar arasında bağlantı kurmak için diyalogun önemli olduğunu söylemiştir. Çocuklar için felsefeyi de katılımcı, diyaloga dayalı bir araç olarak değerlendirmiştir. Smith (2011) de “Sokratik Diyalogun Rolü” isimli çalışmasında sokratik diyalogun anlamı ve değişkenliği üzerinde durmuş, çocuklar için felsefede bir model olabileceğinden söz etmiştir.

Çocuklar için felsefede öğretmenin rolü, öğretmenin sahip olması gereken yaklaşım ya da bu konudaki öğretmen eğitimi de ele alınan araştırma konularındandır. Bu konuya Wartenberg (2007) “Çocuklar İçin Felsefe Üniversiteye Gidiyor” adlı makalesinde değinmiştir. O, felsefe öğrencilerinin felsefeyi, ilköğretim öğrencilerine öğretmeyi öğrenmeleri üzerine tartışmıştır. Bu amaçla verilecek olan bir dersin, öğrencilerin felsefenin doğasına ilişkin

üniversitede öğrendikleri ile yüzleşmelerini, çocuk edebiyatından çocuklarla felsefe yapmak üzere yararlanmalarını ve zengin deneyimlerle karşılaşmalarını sağlaması gerektiğini söylemiş ve bunun için bir model önermiştir. Murriss (2008) de çocuklar için felsefede öğretmenin rolünü tartışmıştır. Yazar çocuklar için felsefenin sadece öğretmenin rolündeki epistemolojik değil çocuğa olan ontolojik yaklaşımın da öğretmen ve çocuk arasındaki güç dengesi çerçevesinde değiştirdiğini söylemiştir. Bu noktada öğretmenin anlamlı öğrenmeyi sağlayarak soyut kavramlarla çocukların günlük hayatını ilişkilendirmesi, soyut kavramların analizine dönük doğru soruları sorması, sonuçtan çok sürece odaklanması, beklenmedik durumlara hazırlık olması, cevapları doğru ya da yanlış diye nitelendirmeden özgür bir ortam oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Haynes ve yine Murriss (2011) “Çocuklar İçin Felsefe Yoluyla Öğretmen Eğitiminde Bir Epistemolojik Değişim Provakasyonu” adlı çalışmalarında çocuklar için felsefenin öğretmen eğitiminde kritik dönüştürücü bir alan açtığını, öğretmen eğitimindeki epistemolojik çerçeveleri bozduğunu, eğitimcinin rolünü eleştirdiğini, epistemolojik değişimi provoke ettiğini söyleyerek çocuklar için felsefenin önemini ortaya koymaya çalışmışlardır. Lone da (2013) “Felsefeci Olarak Öğretmen, Felsefi Duyarlılık” adlı makalesinde felsefecilerin ve eğitimcilerin felsefi duyarlılığa sahip olmaları gerektiğinin altını çizer. Bu, çocukların çeşitli bakış açılarına karşı farkındalık kazanmaları ve akıl yürütme ile analitik düşünme becerilerini harekete geçirmeleri için önemlidir. Farahani (2014) “Çocuklar İçin Felsefenin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasında bu konuyla ilgili otuz zorluk tanımlamış ve ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmuştur. Bu zorluklardan biri felsefeyi anlamının güçlüğüdür. Yazarın çözüm önerisi çocukların günlük deneyimlerine, ilgilerine ve yeteneklerine göre felsefeyi yapılandırmak gerektiğidir. Bir diğer ise öğretmenlerin sınıftaki tek konuşan kişi olması, sınıf tartışmalarını doğru bir şekilde yönetmediğidir. Araştırmacı ise buna cevaben öğretmenin öğrencileri sınıf tartışmaları için harekete geçirmesi gerektiğini söylemiştir. Knight ve Collins (2014) “Öğretmenlerinin Zihnini Felsefeye Açmak: Öğretmen Eğitiminin Kritik Rolü” adlı çalışmalarında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının altında yatan nedenleri açıklamış, felsefeye açık olmanın öğretmenin uygulamalarına neden sunma, nedeni değerlendirmeyi yerleştirmeye yatkın olmasına, bu uygulamaların epistemik değerinin farkına varmasına ve gelişmiş akıl yürütme becerilerine sahip

olmasına bağılı olduğunu söylemiştir. Buradan yola çıkarak öğretmen eğitiminde bir değişimin gerekliliğini vurgulamıştır.

Görüldüğü üzere araştırmacılar, öğretmen eğitiminde değişimin önemini ön plana çıkarmış, çocuklar için felsefe uygulamalarını yürüten bir öğretmenin neler yapması, ne tür özelliklere sahip olması gerektiği üzerine tartışmışlardır. Çocuklar için felsefede kuramsal temelli çalışmalarının yanı sıra deneysel çalışmalar da yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda çocuklar için felsefeye yönelik yapılan deneysel ve karma yöntem kullanılan çalışmaları Tabo 2. 3.'te özetleyerek sundum:

**Tablo 2.3.: 2006- 2013 Yılları Arasında Çocuklar İçin Felsefeye Yönelik Yapılan Deneysel Çalışmalar**

<i>Araştırıcı/lar</i>	<i>Tarih</i>	<i>Ülke</i>	<i>Uygulanan Kişi Sayısı</i>	<i>Yaş/Sınıf Düzeyi</i>	<i>Ölçme Aracı/Araçları</i>
Trickey ve Topping	2006	İskoçya	119	11 yaş	“Bir Öğrenen Olarak Ben” Ölçeği Problemlili Sosyal Durumların Taksonomisi Ölçeği
Trickey ve Topping	2007a	İskoçya	105	10 yaş	Bilişsel Yetenek Testi
Trickey ve Topping	2007b	İskoçya	180	10 yaş	Katılım ve sorgulama becerileri üzerine Video analizi (Diyalog analizi)
Marashi	2009	İran	30	8. sınıf	New Jersey Akıl Yürütme Testi
Jenkins ve Lyle	2010	İngiltere	4	10 yaş	Üst düzey düşünme becerileri üzerine Video analizi (Diyalog analizi)
Lam	2011	Hong Kong	14	Ortaokul 1. Sınıf	New Jersey Akıl Yürütme Testi Anket Bilişsel Davranış Kontrol Testi Video Analizi Metropolitan Başarı Testi
Reznitskaya Glina Carolan Michaud Jon Rogers, ve Sequeira	2012	Amerika	138	5. sınıf	Argümantasyon becerileri üzerine Pre-Essay Testi Post Essay Testi Post Recall Testi Görüşme Gözlem



---

Reznitskaya ve Glina	2013	Amerika	60	5. sınıf	Metropolitan Başarı Testi Tartışma Becerileri üzerine Görüşme ve Gözlem
-------------------------	------	---------	----	----------	--

---

Yukarıdaki araştırmalarda kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve çalışmalar çocuklar için felsefenin olumlu etkisi ile sonlanmıştır. Karma ve nicel yöntem dışında çocuklar için felsefede nitel yöntem ile yürütülen araştırmalar da vardır. Bunlardan biri 2005 yılında Kanada’da Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade ve Garza’nın yaptıkları ve gömülü (grounded) teori kullandıkları araştırmadır. Bu araştırmada yaşları 12 ve 13 arasında değişen 240 çocukla bir eğitim yılı çocuklar için felsefe çalışmaları yürütülmüştür. Araştırmacılar ders esnasındaki diyalogları yıl boyunca incelemiş ve çocukların üstbilişsel düşünme, yaratıcı düşünme, mantıksal düşünme, sorumluluk odaklı düşünme süreçlerinin harekete geçtiğini görmüşlerdir. Cassidy ve Christie (2013) İskoçya’da 5-11 yaş arasındaki 115 öğrenci ile çalışmıştır. Burada da araştırmacılar süreç boyunca diyalogları izlemişler ve sürecin çocuklara, örnek sunma, metafor kullanma, analogi yapma, yeni bir fikir üretme, terimleri, sözcükleri tanımlama yönünde katkısı olduğunu tespit etmişlerdir. Poulton (2014) da Avustralya’da yaptığı araştırmada 8-14 yaş çocuklarının sınıflarındaki çocuklar için felsefe etkinlikleri yürütüldüğü ortamlarda felsefi diyalogları incelemiş ve çocukların diyaloga dayalı tartışma becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

Çocuklar için felsefe, pek çok ülkede, farklı yöntem ve boyutlarıyla önemli bir araştırma konusu olmuştur. Türkiye’de ise bu alandaki araştırmalar oldukça sınırlıdır. Türkiye’deki yayınlar daha çok çocuklar için felsefenin çocuk edebiyatıyla ilişkisi üzerinedir. Bu konuda Karakaya (2005) “Çocuk Felsefesi ve Çocuk Edebiyatı” isimli çalışmasında çocuklar için felsefenin çocuk edebiyatı ile ilişkisine değinmiş, bu konuda ön plana çıkan eserleri değerlendirmiştir. Yine çocuklar için felsefe ile çocuk edebiyatının ilişkisini ortaya koyan ve bu konuda çocuk edebiyatından örnekler sunan İyi (2011), Akdağ (2011), Önal (2011) ve Günay’ın (2011) çalışmalarından da söz edilebilirim. Bunun dışında çocuklarla felsefe yapmaya dönük kitaplara yönelik araştırmalar da söz konusudur. Buna yönelik Erdem’in (2011) “Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe Kitapları” adlı çalışması ile

Akkocaoğlu ve Celepoğlu'nun (2013) "Çocuklar İçin Hazırlanan Felsefe Kitaplarına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri" adlı araştırmasını örnek olarak verebilirim.

Çocuklar için felsefeyi tanımlamaya ve tanıtmaya yönelik çalışmalar da mevcuttur. Gür (2005) "Çocuklar İçin Felsefe" adlı bildirisinde çocuklar için felsefenin amacını, uygulamalarını ve örnek etkinliklerini sunmuştur. Karakaya (2006) "Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi" adlı yayınında çocuklar için felsefe ya da kendi ifadesi ile çocuk felsefesi kavramını tanımlamış, çocuklar için felsefeye yönelik kullanılan yöntemleri açıklamış ve bu konudaki ilk uygulamalara göz atarak çocuklar için felsefede hangi konuların ele alınabileceği üzerine tartışmıştır. Yine 2011 yılında Nuran Direk'in çocuklar için felsefenin kazanımlarını ifade ettiği "Neden Çocuklar İçin Felsefe?" adını taşıyan bir çalışması bulunmaktadır.

Kefeli ve Kara (2008) "Çocukta Felsefi ve Eleştirel Düşünmenin Gelişimi" adlı çalışmalarında altı öğrenciyle iki ay boyunca ile felsefi etkinlikler yürütmüşlerdir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada çocukların doğru bilgiye ulaşma çabası taşıdıkları, hayal gücü ile doğru bilgiye ulaşmayı birbirlerine zıt olarak gördüklerini ifade ederek ezberci eğitim sistemini eleştirmiş, çocukların felsefe ile daha erken tanışması gerektiğini belirtmişlerdir. Kefeli (2011) "Felsefe Öğretiminde Yeni Bir Model Arayışı: Ayşe Teyze'nin Çantası" başlığı altında 42, 11. sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmayı paylaşmıştı. Felsefeyi analogileri kullanarak sunan araştırmacı süreç sonunda öğrencilere iki soru sormuştur. O bu sürecin çocuklara kendilerini ifade edebilme ve akıl yürütme noktasında katkı sağladığını ifade etmiştir.

2011 yılında UNESCO'nun desteği ile Ankara'da "İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı" düzenlenmiştir. Bu çalıştayda sunulan bildiriler 2013 yılında "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi" adıyla basılmıştır. Bu çalıştayda çocuklar için felsefeye yönelik Harun Tepe'nin UNESCO Verileri Işığında "Dünya'da Çocuklar İçin Felsefe", Haluk Erdem'in "Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe Kitapları", Nuran Direk'in "Çocuklar İçin Felsefe Kitapları Üzerine" adlı bildirilerinden söz edebilirim. Bununla birlikte aynı çalıştayda felsefe eğitimi programları, düşünme eğitiminin güncel sorunları ve felsefe ders kitapları üzerine bildiriler de bulunmaktadır.

Çocuklar için felsefeye yönelik yurt dışında yapılan araştırmaların ardından Türkiye'de yapılan yayınları ele aldım. Bunlar çoğunlukla makalelerden

oluşmaktaydı. Çocuklar için felsefeye yönelik çalışmalar sadece bildiri ve makalelerle sınırlı değildir. Bu alanda yapılan doktora tezleri de bulunmaktadır. Tez Veri Tabanı Proquest'te "Çocuklar İçin Felsefe" anahtar sözcükleri ile yaptığım tarama sonucunda bu konuda yurt dışında yapılan doktora ve yüksek lisans tezlerine ulaştım. Bu tezlere ilişkin açıklamalar aşağıda yer alıyor.

Allen (2005) doktora tezinde nitel araştırma yöntem ve fenomenolojik desenden yararlanmıştı. O, 8. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü 4 ay süren araştırmanın sonunda evrensel bakış açılarının keşfedildiği, çocuklar için felsefenin bir yöntem olarak kullanıldığı bu sınıfta çocukları öz farkındalık, özgüven ve diğerlerine karşı özel bir duyarlılık ve düşünme süreci geliştirdiklerini gözlemlemiştir.

Lukey'in (2006) yüksek lisans tezi "Çocuklar İçin Felsefe Hawaii ve Sınıf Tartışmalarında Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerine Etkisi" adını taşımaktadır. O, 52, 1.,3. ve 4. sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Onlara çocuklar için felsefe Hawaii programı uygulamıştır. Ses kayıtları, video kayıtları ve sınıf içi tartışmalar yansıtıcı düşünme işaretleri çerçevesinde incelenmiş, üç okul döneminde 1 yıl boyunca yürütülen araştırmanın sonucunda pek çok diyalogta öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine ilişkin kanıtların yer aldığı tespit edilmiştir.

Matsuka (2007) "Ortaokul Öğrencilerinde Düşünme Süreci: Çocuklar İçin Felsefe ve Zihnin Alışkanlıklarına Bakmak" isimli doktora tezinde altıncı sınıf öğrencilerinin okulun ilk yıllarında düşünme süreçlerini nasıl kullandıklarını tespit etmek istemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninden yararlanmıştı. Sekiz öğrenciyi gözlemlemiş, yansıtıcı günlüklerini incelemiş ve üç öğrenci ile görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda tartışma yoluyla öğrencilerin grup sorgulamalarına katılarak pek çok düşünme süreçlerini kullanabildikleri görülmüştür. Araştırmacı, öğrencilerin düşünme süreçlerine ilişkin öğrendiklerini hayatlarının tüm alanlarına aktaracaklarını düşünmektedir. Çocuklar için felsefe çocuklara uygun seçenek ve kararlara varmak için bilgiye nasıl yaklaşacaklarını, nasıl değerlendireceklerini öğrettiğini ve öğrencilere üretken vatandaşlar olmaları için etik davranışları kazandırmada araç olduğunu görmüştür. Ona göre düşünme süreçleri çocukların zor bir durumla karşılaştıklarında etik kararlar vermelerine yardımcı olacaktır.

Mirabal'ın (2008) doktora tezi "Devlet Okulunda Dini Şarkılar Söylemek: Devlet Okulu Öğrencilerinin Felsefi Perspektifleri" adını taşıyordu. O nitel araştırma yöntemini, desen olarak fenomenolojik durum çalışmasını kullanmıştır. Katılımcılar ise 4. sınıftan 2, 3. ve 5. sınıftan birer öğrenci olmak üzere toplam dört öğrencidir. Araştırmacı İlköğretim Devlet İlkokul öğrencilerinin bakış açılarından dini şarkıları öğrendiklerinde ve söylediklerinde yaşadıkları ikilemleri anlamayı amaçlar. Burada öğrencilerin bakış açılarını tespit etmek için çocuklar için felsefe programı bir araç olarak kullanılmıştır. Çocuklar için felsefe programı öğrencilerin bakış açılarını ortaya koymak için uygun bir yöntem olmuştur. Deneyimli bir çocuklar için felsefe uygulayıcısı dini şarkıları programla bütünleştirerek oturumları kolaylaştırmıştır. Araştırma dini şarkı öğretim çalışmalarına, yansız olduğu sürece öğrencilerin ilgili olduğunu göstermektedir. Bazı katılımcıların dini şarkılar söylememin daha iyi insan ilişkileri kurmaya destek olacağını düşündüğü ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak çalışma çocukların dünya meseleleri üzerine konuşmaya istekli olduğu ve devlet okullarında dini şarkılar kullanımına ilişkin müzik politikalarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini sergilemiştir. Ayrıca çocukların için felsefenin müzik eğitimi araştırmalarında özgün bir araç olarak kullanılabileceği de ifade edilmiştir.

McLeod 2010 yılında "İkinci Dili İngilizce Olan Öğrencilerin Sözel İngilizce Dil Becerilerinin Gelişimi İçin Çocuklar İçin Felsefe" adlı doktora tezi hazırlamıştır. Bu araştırma da nitel yöntem ve gömülü teori kullanılmıştır. Ana dilleri İspanyolca olan 7. Sınıf, 10 öğrenci ile çalışılmış, bu doğrultuda ses kayıtları, videolar görüşme ve gözlemlerden yararlanılmıştır. Araştırma ortaokulun yaz okulunda, Lipman'ın programıyla yürütülmüştür. Araştırma ortaokul programında çocuklar için felsefe yoluyla dil ve diyalog arasında bir köprü kurulduğu görülmüştür. Çocuklar için felsefe öğrencilere felsefi diyalog yoluyla İngilizceyi doğru bir şekilde kullanması için pratik yapma olanağını vermiştir. Öğrenciler, çocuklar için felsefe ile İngilizceyi kullanarak görüşlerini ifade etmiş, savunmuş ve aralarında iletişim kurabilmişlerdir.

Pacillo (2010) "Sorgulama İle Eğitimbilim Ve Pedagojinin Kesişimi: Bir Gömülü Teori" adlı doktora tezinde 26, 5. sınıf öğrencisi ile çalışmıştı. Araştırmanın amacı öğrenci ve öğretmenin epistemolojik inanç yapılarının felsefi sorgulama bağlamında incelenmektir. Nitel yöntem kullanılan araştırmanın deseni gömülü teoridir. Öğretmen ve öğrencilerle görüşme yapılmış, video kayıtları, epistemolojik inançları takip eden sorular analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenin

epistemolojik inançları ile eğitim uygulamaları arasında tutarlılık bulunmuştur. Felsefi soruşturma süreci başarılı bir şekilde uygulansa da on öğrencinin epistemolojik inançları ile ilgili belirgin bir değişim tespit edilememiştir ancak felsefi soruşturma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Cleary (2011) “Eleştirel Medya Okuryazarlığı İçin Felsefi Sorgulamalarda Çocuklar İçin Felsefenin Rolü” başlığı altındaki doktora tezinde medya okuryazarlığı ve eleştirel medya okuryazarlığını bir öğretim metodolojisi olan çocuklar için felsefe ile nasıl geliştirileceği sorusunu cevaplamaya çabalamıştır. O, nitel durum çalışması kullanmış ve 11 ve 12. sınıf öğrencileriyle felsefi sorgulamayı sağlamak için Matthew Lipman’ın çocuklar için felsefe kitaplarından yararlanılmıştır. Bu süreçte öğrencilerle tartışmak üzere reklamlardan yararlanılmıştır. Süreç sonunda ise çocuklar, bu programların içeriği hakkında analiz yapmış, tartışmış hatta reklamcının niyetini ve bilinçaltı anlamlarını sorgulamaya başlamışlardır. Bunun sonucunda felsefi diyalogun çocukların medya görüntülerini nasıl algıladıklarını belirlediği ortaya çıkmıştır. Buradan yola çıkarak araştırmacı medya okuryazarlığı programlarında felsefi soruları kullanmalı, felsefe medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi açıklamalı ve reklamlara felsefi açıdan bakabilmek için tartışmalara yeteri kadar yer ayrılması gerektiğini söylemiştir.

Steel (2011) “Bilgelik Eğitiminin İzinde” isimli tezinde ortaçağda ve antik çağdaki bilgelik eğitimi ile bugün çocuklar için felsefe yoluyla okullarda verilen bilgelik eğitimi karşılaştırmıştır. Bu çerçevede Dewey gibi modern zaman düşünürleri ile Aritoteles gibi antik çağ düşünürlerin bilgelik eğitimi yani felsefe, felsefe yapma öğretimi hakkında düşüncelerini kıyaslamış, modern bilgelik eğitimin okul pratiği olan çocuklar için felsefeyi incelemiştir. Matthew Lipman ve Gareth Matthew’un çocuklarla felsefe yapma anlayışlarını, özelliklerini ve eksikliklerini tartışmıştır. O çocuklar için felsefenin düşünme becerilerine odaklandığını söylemiş, küreselleşme karşısında becerileri ön plana çıkaran bu anlayışın bilgelik eğitimi açısından olumsuz olduğunu da eklemiştir. Ona göre bu sebeple öğretmenler öncelikle bilgelik eğitiminin ne anlama geldiğini antik çağ düşünürlerinden yola çıkarak öğrenmelidir.

Buenaseda-Saludo (2012) “Dil Sanatlarında Etik Sorgulama İçin Dewey’e Dayalı Bir Eğitim Programı” isimli doktora tezinde Dewey’in etik deneyim ve felsefi

sorgulama görüşleri ile şekillenen bir program hazırlamıştır. Bu program bedene dayalı uygunluk, ahlaki imgelem, yargı olarak duygular ve etik içerikten oluşmaktadır. Bu elementler, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bağlamsal düşünme becerilerini, sanata etik ve sosyal bakış açılarını içermektedir. 9. sınıf düzeyinde çocukların etik sorgulamalar yapması hedeflenmekte bu amaçla Shakespeare, Homer gibi yazarların Frida Kahlo gibi ressamın eserleri bir araç olarak ele alınmıştır. Bu süreçte çocuklar için felsefe bir yöntem olarak kullanılacaktır.

Penell (2012) üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin söylemlerine dayanan epistemolojik inançlarını ve çocukların için felsefe yolu ile yapılan eleştirel ve analitik okumaların bu inançlara yansımalarını keşfetmek istemiştir. Bunun için durum çalışması kullanılmıştır. Çocuklar için felsefe uygulamaları 11 hafta günde 35 dakika, haftada 4 gün sürmüştür. Dört erkek öğrencinin başında ve sonunda epistemolojik inançları belirlenmiş ve onlarla görüşme yapılmıştır. Bununla birlikte öğretmen ve okuma uzmanıyla da yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, görüşmeler ve video kayıtları analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin söylemlerine dayanan epistemolojik inançlarının, büyük ölçüde okulun kültürel modelinin taşıyıcısı olduğu ama yine de esneyerek eleştirel okuma sürecinden etkilendiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte çocuklar popüler kültürün etkisinde olduğu söylenebilir. Eleştirel okuma sürecinin ise çocukların duygularını işleme, kişiler arası ilişkiler yoluyla çalışma, fikirlerini metinle ilişkilendirmelerine hizmet etmiştir.

Michaud (2013) "Anaokulunda Otorite, Otorite Paylaşımı Ve Felsefe Pratiği Üzerine Nitel Bir Eğitim Araştırması: Demokratik Bir Sınıfın Çok Boyutluluğu Ve Karmaşıklığına Yönelik Bir Çalışma" adı altında bir doktora tezi hazırlamıştır. Bir anaokulu sınıfında 3 ay boyunca çalışmış, gözlem ve görüşmelerini analiz etmiştir. Araştırmanın amacı ortak paylaşılan otorite fikri üzerine yapılandırılmış sınıf kültürünü ortaya koymak ve felsefenin otoritenin genel işleyişine yönelik etkisini tespit etmektir. Araştırmacı tezinde felsefe ile otorite paylaşımı arasındaki ilişkiyi uygulama süreci çerçevesinde tartışmıştır ancak çocuklar için felsefenin sınıfın genel otorite kültüründeki rolünü belirlemek mümkün olmamıştır. Bununla birlikte araştırma süreci sonunda araştırmacı, otorite paylaşımının doğasının demokratik

bir sınıfın doğasında bulunan gerilimler ve çelişkileri karşılayacak şekilde yeniden tanımlanmasını önermiştir.

Miller (2013) doktora tezinde 13 lise öğrencisi ile çalışmıştır. Amacı lise İngilizce sınıfında felsefenin bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılmasında yönelik öğrencilerin bakış açılarını ve bu süreçteki deneyimlerinin anlamını tespit etmektir. Çocuklarla Hawaii Çocuklar İçin Felsefe etkinliklerini uygulamıştır. Öğrencilerin bakış açılarını anlamak üzere gömülü (grandued) teori kullanılmıştır. Metodoloji olarak nitel araştırmayı benimsemiştir. Veri toplama yöntemi katılımcı gözlemdir. Araştırmacı aynı zamanda öğretmendir. O öğrenci günlüklerini, onlara ait çeşitli malzemeleri, görüşme ve gözlem verilerini içerik analizi kullanarak incelemiştir. İçerik analizi sonucu dört tema oluşmuştur: Kendin Olmak, Diğerlerinden Öğrenmek, Aktif Bir Katılımcı Olarak Öğretmen, Bilginin Transferi. Öğrenciler özgürce davranabilmiş, kendilerini güvenli bir ortamda hissetmişlerdir. Bu süreçte çocuklar lisenin sosyal baskısından kendilerini uzak hissetmiş, sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurabilmiş ve birlikte zihinsel olarak süreci inşa edebilmişlerdi. Bunu sağlayan çember biçimindeki oturma düzeni, korkudan uzak bir sınıf atmosferi, öğrenme etkinlikleriydi. Öğrenciler arkadaşlarının görüşlerinden yararlanmış, kafa karışıklığı yaşamaları onları düşünmeye yöneltmiş ve kendi fikirlerini, inançlarını keşfetme olanağı vermiştir. Bu süreçte öğrencilere göre öğretmen bilgi aktarıcı değil bir kolaylaştırıcı olmuştur. Bunun yanında bir rol model, esin kaynağıdır. Öğrencilerin bilmeye ilişkin algıları da değişmiştir. Gerçekler ya formüller listesini bilmek dayalı geleneksel bilgi anlayışından uzaklaşmışlardır. Onlara göre bilgi bireysel anlamla ilgilidir. Araştırmacı geleneksel öğretim yöntemine karşı filozofun eğitimbilimsel yöntemi adlı bu modeli önermiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında bu modelin yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Yukarıda ele aldığımız tezlerde nitel araştırma yöntemi kullanıldığını, uygulama sürecinde Çocuklar için Felsefeye yönelik Hawaii ya da Lipman'ın programlarından yararlandığı, anaokulundan liseye kadar farklı yaş aralıklarındaki çocuklarla çalışıldığını söylemek mümkündür. Türkiye'de ise bu konuda yapılmış bir tez bulunmaktadır. Okur'a (2008) ait bu yüksek lisans tezinde "Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi" başlığı altında atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerinin kazandırılmasında Çocuklar için felsefe eğitim

programının etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaçla Matthew Lipman'ın kuramsal temellerine dayanarak bir program hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere 8 hafta boyunca 40'ar dakikalık 10 oturum olarak eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine yönelik drama, hikâye anlatma gibi etkinlikler uygulanmış; deney grubuna ise, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine yönelik Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test olarak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu uygulanmıştır. Deneysel çalışmadan elde edilen bulgular Çocuklar için felsefe eğitim programına katılan altı yaş grubu çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerinde Çocuklar için felsefe eğitim programının etkili olduğunu göstermiştir.

### **2.1. İlgili Araştırmalar Özeti**

İlgili araştırmalar bölümünde çocuklar için felsefe ile ilgili ele aldığımız araştırmalar göz atalım:

- 1970- 2002 yılları arasında yurt dışında ön plana çıkan deneysel araştırmalar
- 2005-2014 yılları arasında yurt dışında yayınlanmış, çeşitli veri tabanlarında taranan kuramsal temelli araştırmalar
- 2005- 2014 yılları arasında yurt dışında yayınlanan ve çeşitli veri tabanlarında taranan karma yöntem ve nicel yöntem kullanılan araştırmalar
- 2005-2014 yılları arasında yurt dışında yayınlanan, çeşitli veri tabanlarında taranan nitel yöntem kullanılan araştırmalar
- 2005-2014 yılları arasında yurt dışında yapılmış olan doktora ve yüksek lisans tezleri
- 2005-2014 yılları arasında Türkiye'de yayınlanmış kuramsal temelli bildiri ve araştırmalar
- 2005-2014 yılları arasında Türkiye'de yayınlanmış nitel yöntem kullanılan araştırmalar
- 2005-2014 yılları arasında Türkiye'de yapılmış tezler

Bu araştırmalardan yola çıkarak aşağıdaki sonuçlara varabilirim:

- Türkiye'ye ve diğer ülkelere bakıldığında bu alanda daha çok kuramsal temelli araştırmalar yapılmaktadır.



- Çocuklar için felsefenin doğduğu ülke olan Amerika dışında İran, Hong Kong, İskoçya, İngiltere, Afrika, Kanada gibi pek çok ülkede çocuklar için felsefe uygulamaları yürütülmekte; araştırmacılar da bu konuya ilgi duymaktadır.
- Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırma sayısı sınırlıdır; ancak ele aldığımız doktora tezlerinin tümünde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.
- Doktora tezleri Amerika'da Montclair ya da Hawaii Üniversitelerinde yürütülmüştür.
- Doktora tezlerinde Lipman'ın hazırladığı çocuklar için felsefe programı ya da Jackson'ın hazırladığı Hawaii çocuklar için felsefe programı kullanılmıştır.
- Araştırmacılar kuramsal temelli çalışmalarında çocuklar için felsefeyi eğitim boyutu ya da felsefi boyutuyla ele alarak onu tanımaya, tanıtmaya, anlamaya ve eleştirmeye, eksiklerini ortaya koymaya yönelmişlerdir.
- Çocuklar için felsefede yapılan çalışmalarda öne çıkan düşünme becerileri özellikle eleştirel düşünme becerisi olmuş öte yandan onun demokrasi, etik ve vatandaşlık eğitimi ile de ilişkisi sergilenmiştir.
- Bu alanda yapılan araştırmaların çeşitliği, derinliği çocuklar için felsefenin verimli bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir.
- Uygulamalı araştırmalar çocuklar için felsefinin olumlu etkisi ile sonuçlanmıştır.
- Türkiye'de ne makale bazında ne de tez ya da proje bazında yeterli çalışmalar yapılmamaktadır.
- Yurt dışındaki konu zenginliği Türkiye'de bulunmamaktadır; çünkü çocuklar için felsefe henüz tanınmaya başlanmıştır.
- Çocuklar için felsefe Türkiye'de genel olarak bir yöntem ya da yaklaşım olmasından ziyade çocuk edebiyatıyla ilişkisi bakımından ele alınmaktadır.
- Türkiye'de çocuklar için felsefeyi tanıtacak, özelliklerini, önemini ortaya koyacak araştırmalara ihtiyaç vardır.

## **2.2. Araştırmanın Gerekçesi**

Yukarıdaki çıkarımlardan ve problem durumunda ortaya koyulan sorunlardan yola çıkarak araştırmamla ilgili neden çocuklar için felsefe, neden nitel araştırma

yöntemi ve neden bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyuttaki değişimler sorusuna Şu yanıtları verebilirim:

- Eğitim sistemi, ilişiksel düşünme, eleştirel düşünme, bağımsız düşünme gibi becerileri geliştirememekte, çocukların meraklı ve sorgucu özelliklerinden yeterince yararlanamamaktadır. Ayrıca okullardaki felsefe eğitimi, ilişiksel düşünmeyi, etik sorgulamayı sağlamaktan uzaktır ve küçük yaştaki çocukların da felsefeyi anlayamayacağı düşünölmektedir. Oysaki çocuklar için felsefe düşünme, okuma, anlama, yazma becerileri ile etik, estetik, vatandaşlık, demokrasi, özerklik gibi pek çok alanda ve okul öncesinden liseye kadar pek çok yaş grubunda kullanılabilecek bir yaklaşımdır. Ondan eğitim sistemlerinin eksiklikleri düşünölerek yararlanılmalıdır. Bunun için araştırmacılara da sorumluluk düşmektedir.
- Türkiye çocuklar için felsefeyi yakından tanımamaktadır ve bu konuda yeteri kadar araştırma yapılmamıştır. Onu daha yakından tanımak, güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek için uygulamalı araştırmalara yer verilmelidir.
- Dünya'da bu alana dönük nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalar sınırlıdır ancak Yurt dışında yapılan doktora tezlerinde nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar, bu konuya daha derin, detaylı ve çok boyutlu bakmayı sağlar. Yeni duyulmuş bir alanı daha yakından tanımak için önemli bir fırsat verir.
- Sözü edilen bazı araştırmalarda olduğu gibi eğitim sistemindeki aksaklıkları görmek, ona eleştirel bakmak açısından çocuklar için felsefe bir araç olabilir.
- Bununla birlikte herhangi bir değişimi gözden kaçırmamak için sınırlı bir alanda araştırma yapmak yerine bilişsel ve duyuşsal alanlar içinde neler olduğunu keşfetmek ve sonuçları bir sonraki araştırmalar için bir izlek olarak kullanmak söz konusu olabilir. Böylece çocuklar için felsefenin en çok ilişkili olduğu beceri, tutum vb. özelliklere yönelik yeni araştırmalar planlanabilir.

Bu çerçeveden bakarak araştırmanın amacı ve önemine ilişkin söyleyeceklerim ise aşağıda yer almaktadır.

### 2.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmamın amacı öncelikle, çocuklar için felsefe eğitiminin uygulandığı ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinde nasıl değişimler meydana geldiğini tespit etmektir. Çocuklar için felsefe, çocukların hem duyuşsal, hem bilişsel, hem de sosyal özelliklerine katkı sağlamayı amaçlamakta, yukarıda sözü edilen araştırmalar da çocuklar için felsefenin, çocukların duyuşsal, bilişsel ve sosyal özelliklerine olumlu etkisini göstermektedir. Bu araştırmada amaç, meydana gelen değişimleri “var” ya da “yok” biçiminde ifade etmek değil, değişimlerin niteliğini ortaya koymak, hangi durumlardan, nasıl etkilendiğini detaylarıyla keşfetmektir. Bu keşif, çocuklar için felsefenin okullarda neden ve nasıl kullanılabileceği konusunda bize ipucu verecektir. Araştırmanın bu alanda akademik çalışma yapanlara, uygulamaya dönük olarak ise öğretmen ve ebeveynlere rehberlik edeceğini düşünüyorum. Araştırmama ait sorular ise aşağıda yer alıyor:

1. Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerine bilişsel alanda etkisi nasıldır?
2. Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda etkisi nasıldır?
3. Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerine sosyal alanda etkisi nasıldır?

### 2.4. Tanımlar

Bu çalışmada bilişsel alan ile kastedilen anlama, kavramlar arası ilişki kurma, günlük hayatla ilişki kurma, soru hazırlama, düşünmeye yönelme, farklı düşüncelerden yararlanma ve farklı açılardan düşünmeye yönelik zihinsel etkinliklerdir. Duyuşsal alan ise hoşlanma, sevme, ilgisini çekme, merak duyma ile farkına varma ve günlük hayatta kullanmayı kapsayan duygu ve davranışlardır. Sosyal alan ise öğrencilerin birbirlerini tanıma, birbirleriyle tartışma ve sorun çözme boyutlarıyla sınırlandırılmıştır.

## 3. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi, deseni ve ortamı ile katılımcılar, çalışma süreci, veri toplama araçları ve veri toplama süreci, araştırmada kullandığım

geçerlik ve güvenilirlik stratejileri, araştırmacı duruşu, araştırmanın zayıf noktaları, çalışmada göz önüne aldığım etik ilkeler ve veri analizi aşamasına yer verdim.

### **3.1. Araştırmanın Yöntemi**

Nitel sözcüğü yoğunluk, sıklık ve miktar belirten nicel sözcüğünün aksine deneysel araştırmaya ya da ölçmeye dayanmayıp sürecin ve anlamın niteliğine vurgu yapar (Denzin ve Lincoln, 2005). Bu sebeple nitel araştırma özellikle sosyal bilimler alanında yaygın bir şekilde kullanılan, sosyal fenomenleri, insan davranışlarını ve bu davranışların nedenlerini detaylı ve derin bir şekilde anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Creswell (2013a) ise nitel araştırmayı, araştırma sürecine vurgu yaparak tanımlamayı tercih eder. Ona göre nitel araştırma varsayımlarla ve bireyler veya grupların bir sosyal ya da insan sorununa attıkları anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı/kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başlar. Bu problemi araştırmak için nitel araştırmacılar; insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını, hem tümevarım hem de tümdengelimli örüntü ve temalar kuran, veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanırlar. Nihai yazılı bir rapor veya sunum; katılımcıların seslerini, araştırmacının derin düşünmelerini, problemin karmaşık bir açıklamasını, yorumlamasını, alanyazına katkısını veya değişim çağrısını içerir. Bu ifadeler bize nitel araştırmanın öne çıkan özellikleri hakkında da ipucu verir. Hatch'e (2002) göre nitel araştırmanın özellikleri, araştırmanın özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Doğal ortamında gerçekleşmesi,
- Katılımcıların bakış açılarını anlamaya odaklanması,
- Verilerin anket, ölçek gibi araçlarla değil bizzat araştırmacı tarafından toplandığından araştırmacının bir nevi veri toplama aracı olması,
- Araştırmacının katılımcılarla birlikte vakit geçirmesi ile ilk elden veri edinme olanağı sunması,
- Sosyal süreçlerin altında yatan anlamların keşfedilmeye çalışılması,
- Sosyal ortamın karmaşık yapısına bütüncül olarak yaklaşması,
- Sübjektif yargılara dayanması ve araştırmanın gidişatına göre esnek, değişebilir olmasıdır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemini kullandım. Çocuklar için felsefe alanyazınında, nitel araştırmaya duyulan ihtiyaç, “nasıl” ve “neden” sorularına cevap bulunamamasından kaynaklanır. Bu tür araştırmalarda ölçek, anket gibi araçlarla çocuklar için felsefenin, katılımcıların genellikle düşünme becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığı, sağladıysa bunun miktarının ne olduğu belirlenir ve sunulur. Oysa nitel araştırma bu değişime sahne olan süreçlerin nasıl geliştiğini, çocuklar için felsefenin bu değişime katkı sağlama nedenlerini, ortamda meydana gelen farklılaşmayı analiz ederek anlamayı, en önemlisi katılımcı gözüyle yaşananlara bakmayı ve onun bakış açısı ile değişimi yorumlamayı içerir. “Değişim” dışında, çocuklar için felsefenin sınıf ortamına girdiğinde neler yaşandığını, çocukların bu deneyime karşı duygularını, süreçteki eksiklik ve aksaklıklarının neler olduğunu, çocuklar için felsefenin uygulanmasını etkileyen faktörleri, uygulamaların nasıl daha iyi olabileceğini anlamayı sağlar. Sözü edilen gerekçelerle bu çalışmada nitel araştırma yöntemini kullandım. Nitel araştırma yöntemini kullanmanın, çocuklar için felsefenin yaygınlaşması ve uygulanabilirliği açısından daha fazla katkı getireceğini düşünüyorum.

Bu araştırmayı nitel araştırmanın özelliklerine uygun olarak yürüttüm. Araştırma süreci boyunca çocuklar için felsefenin uygulandığı ortamda yer alarak katılımcılarla birlikte vakit geçirdim. Katılımcıları kendi doğal ortamlarında yani sınıfta, koridorda, öğretmenler odasında, zümre odasında gözlemledim. Ortamda bir öğretmen yardımcısı olarak, katılımcı gözlemci rolüyle yer aldım. Katılımcılarla birebir görüşmeler yaptım.

İlk elden toplanan tüm veriler, katılımcıların bakış açısından ve araştırmacının gözlemlerinin süzgecinden geçerek sundum. Araştırma süreci yeni araştırma sorularına ve yeni verilere açık bir şekilde ilerledi. Araştırmanın başında belirlenen olası araştırma sorularının bazıları varlığını koruyabildi, süreçte yeni araştırma soruları eklendi. Aşağıda bu sürece ilişkin daha detaylı bilgileri bulabilirsiniz.

### **3.2. Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmada durum çalışmasını kullandım. Durum çalışması, araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki bir desen türüdür. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisinde sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları,

örneğin gözlemler, mülakatlar, dokümanlar aracılığıyla, detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ortaya koyduğu nitel bir yaklaşım olarak ifade edilebilir (Creswell, 2013a). Tanımda da belirtildiği üzere ele alınan durumun sınırlarının belli olması gerekir. Bu araştırmanın üzerinde çalıştığı durum çocuklar için felsefe uygulamalarıdır. Nitekim Merriam (2013) durum çalışmasının üç özelliğinden birinin belirlilik olduğunu söyler. Belirlilik, durum çalışmalarının belirli bir olay, program ya da olguya odaklanması anlamına gelir. Verileri gözlem, görüşme ve dokümanlar olmak üzere birden fazla veri toplama aracılığıyla elde ettim. Creswell (2013a) de derinlemesine bir anlayış sunmak için tek bir veri kaynağı yerine birden çok veri çeşidine ulaşmak gerektiğini söyler. Merriam'a göre (2013) nitel araştırmanın bir diğer özelliği betimlemedir. Ona göre durum çalışması sonucunda elde edilen nihai ürünün araştırılan olgunun, zengin ve yoğun bir şekilde betimlenmesi gerekir. Buradan yola çıkarak analiz sonunda bazı temalara ulaştığımı ve bu temaları ayrıntılarıyla betimlediğimi, bu durumdan çıkardığım sonuçları paylaştığımı yani araştırma sonunda, durumun merkezde yer aldığı ayrıntılı bir resim sunduğumu ifade edebilirim. Merriam (2013) bir durum çalışmasında olması gereken üçüncü özelliğın de sezgisellik olduğunu söyler. Sezgisellik okuyucunun durum çalışması sayesinde çalışmadaki olguyu daha iyi anlaması anlamına gelir. Yeni anlamlar ortaya çıkabilir, okuyucunun tecrübesini artırabilir ya da bildiklerini teyit edebilir. Nitekim sunduğum resimde okuyucular, çocuklar için felsefe uygulamalarında ortamda meydana gelen değişimler, bu değişimlerden çıkan sonuç, farklı araştırmalarla örtüşen çıkarımlar, uygulamaları etkileyen faktörler ve sonraki uygulamalara ışık tutacak öneriler hakkında fikir sahibi olabilirler.

Stake (2005) durum çalışmalarını üç şekilde sınıflandırır: İçsel, çoklu durum ve araçsal durum çalışması. İçsel durum çalışmasında araştırmacı özel bir durumu anlama isteği duyar. Burada amaç soyut bir yapıyı ya da genel bir fenomenin temeline inmek değildir. Çoklu durum çalışmasında ise birden fazla duruma odaklanılır. Araçsal durum çalışması da özel bir durumu, bir konuyu derinlemesine kavrama, bir genellemeyi yeniden düzenleme anlamına gelir. Burada durum ikinci planda, destekleyici bir rol oynar çünkü asıl amaç durum bağlamında ortaya çıkan etkinlikleri anlamaktır. Bu araştırmanın araçsal durum çalışması olduğunu

söyleyebilirim. Nitekim durum yani çocuklar için felsefe, çocuklarda meydana gelen değişimleri gözlemlemek için bir araç vazifesi görmektedir.

### **3.3. Araştırma Ortamı**

#### **3.3.1. Okul**

Araştırma Ankara'nın Çankaya ilçesindeki bir özel okulda gerçekleşti. Okul ön okul, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde eğitim vermektedir. Okulun kampüsü içinde spor ve dinlenme tesisi, ön okul, ilköğretim lise ve üniversite binaları yer almaktadır. İlkokul ve ortaokul öğrencileri aynı binada bulunmaktadır. Binada üç blok yer alır. Ortaokul A blokta, İlkokul ise C blokta. Binanın girişinde danışma, fuaye alanı, konferans salonu, sekreterlik bulunmaktadır. Binaya girişler bu katın ön kapısından yapılmakta, arka kapı ise çocukların teneffüse çıktığı arka bahçeye açılmaktadır.

Araştırma ilkokul bölümü, C blokta gerçekleşti. Birinci kat C blokta yemek salonu ve bulaşıkhanesi, soyunma odası gibi ilgili alanlar mevcuttur. İkinci kat C blokta galeri boşluğu, öğretmen ve öğrenci tuvaletleri, Psikolojik Danışma ve Rehberlik birimi, birinci sınıf zümre odası, oyun odası, su içme odası, altı birinci sınıf derslikleri, üç tane üçüncü sınıf dersliği, bir müdür yardımcısı odası vardır. İkinci katta ise galeri boşluğu, Araştırma Geliştirme Birimi [AR-GE], öğretmenler odası, öğretmen ve öğrenci tuvaletleri, ikinci sınıf zümre odası, bir müdür yardımcısı odası, sekreterlik ve altı adet ikinci sınıf dersliği ile dört adet üçüncü sınıf dersliği vardır. Araştırmamı yürüttüğüm sınıflardan biri bu katta yer almaktadır. Üçüncü katta ise öğrenci ve öğretmen tuvaletleri, veli görüşme odası, üçüncü sınıf zümre odası, teknik servis, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Birimi, İngilizce dil laboratuvarı, matematik dersliği, bilişim teknolojileri laboratuvarı, dört adet dördüncü sınıf ve iki adet 3. sınıf bulunur. Araştırmamı yürüttüğüm diğer sınıf ise bu katta yer alır. Dördüncü katta satranç dersliği, drama dersliği, İngilizce dersliği, fen ve teknoloji laboratuvarı, görsel sanatlar dersliği, bale salonu, jimnastik salonu, arşiv odası, dördüncü sınıf zümre odası ve üç adet dördüncü sınıf vardır.

Okulda ilk ders zili saat 08.20'de çalar, ders süreleri kırk dakikalık olup ilk teneffüs 20 dakika diğer teneffüsler ise onar dakikalıktır. İlk teneffüs beslenme saatidir ve çocuklara yiyecek ve içecekler dağıtılır. Öğle arası saat 11.40 ile 12.20 arasındadır. Okulun yemekhanesinde tüm öğrencilere yemek verilmektedir. Öğleden önce dört ders saati, öğleden sonra ise beş ders saati olmak üzere dokuz

ders saati çocuklar okuldadır ve gün saat 16.20'de biter. Bazı çocuklar ise saat 18.00'e kadar okulda, etüde kalabilirler.

Okul bünyesinde her sınıf düzeyinde çeşitli projeler ve etkinlikler düzenlenmektedir. Bu çerçevede ARGE tarafından birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileriyle bilim eğitim çalışmaları yürütülür. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar her yıl bir sunum haline getirilerek öğrenciler tarafından velilerle paylaşılır. Bunun dışında Toplumsal Sorumluluk Projeleri ve Avrupa Birliği Projeleri de uzmanlar eşliğinde yürütülmektedir. Bu projelerin ürünlerinin paylaşıldığı makaleler ise yılda bir kez yayımlanan okul dergisinde yer almaktadır. Mesleki gelişim seminerleri ve eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı sağlamaya yönelik öğretmen eğitimleri de düzenli olarak verilmektedir.

Tezimin odağı gereği sınıf öğretmenlerine daha yakından bakmamız gerekebilir. Sınıf öğretmenleri sene sonunda yaptıkları etkinliklerin, projelerin fotoğraflarının, öğrencilerin ürünlerinin yer aldığı bir sınıf dergisi çıkarmaktadır. Tüm etkinlikler sonunda öğrencilerin bireysel gelişimleri öğrenci velilerine yazılan bir mektup ile paylaşılmaktadır. Her yıl sınıf zümreleri tarafından belirlenen çocuk kitaplarını okuyan öğrencilerin bu kitaplarla ilgili yaptıkları afişler, resimler, yaratıcı yazma çalışmaları okul panolarında sergilenmektedir. İlkokul öğrencileri seçmeli derslerle birlikte çeşitli kulüp çalışmalarına katılabilmektedir. Güz dönemi sonunda Bilim Eğitimi kapsamında yapılan etkinlikler, bahar döneminde ise kulüplerin yaptıkları etkinlikler velilere sunulur. Sınıf öğretmenleri genellikle dersin işlenişini sunum yoluyla gerçekleştirirler. Öğretmenlerin derslere yönelik hazırladıkları sunumlar ya da ARGE'nin ilettiği sunumlar bir sistem aracılığıyla genel ağ üzerinden paylaşılmaktadır. Her bir sınıf düzeyinde kurulan zümrelerin bir başkanı olur ve bu başkan önderliğinde belirli günler ve haftalarda çeşitli etkinlikler yapılır, çalışmalar bütün sınıflarda paralel yürütürülür. Zümre toplantıları müdür yardımcısı eşliğinde her hafta bir saat olarak gerçekleşir. Burada, yapılacak etkinlik ya da proje süreci planlanır. Bu toplantıya zaman zaman ARGE uzmanları da eşlik eder. Öğrencilerin günlük ödevlerinin yanı sıra her hafta sonu o hafta ele alınan konulara ilişkin ödevleri olur. Bu ödevler de her sınıf düzeyindeki öğrenciler için aynıdır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında araştırmamı burada yapma nedenlerimi şöyle sıralayabilirim:



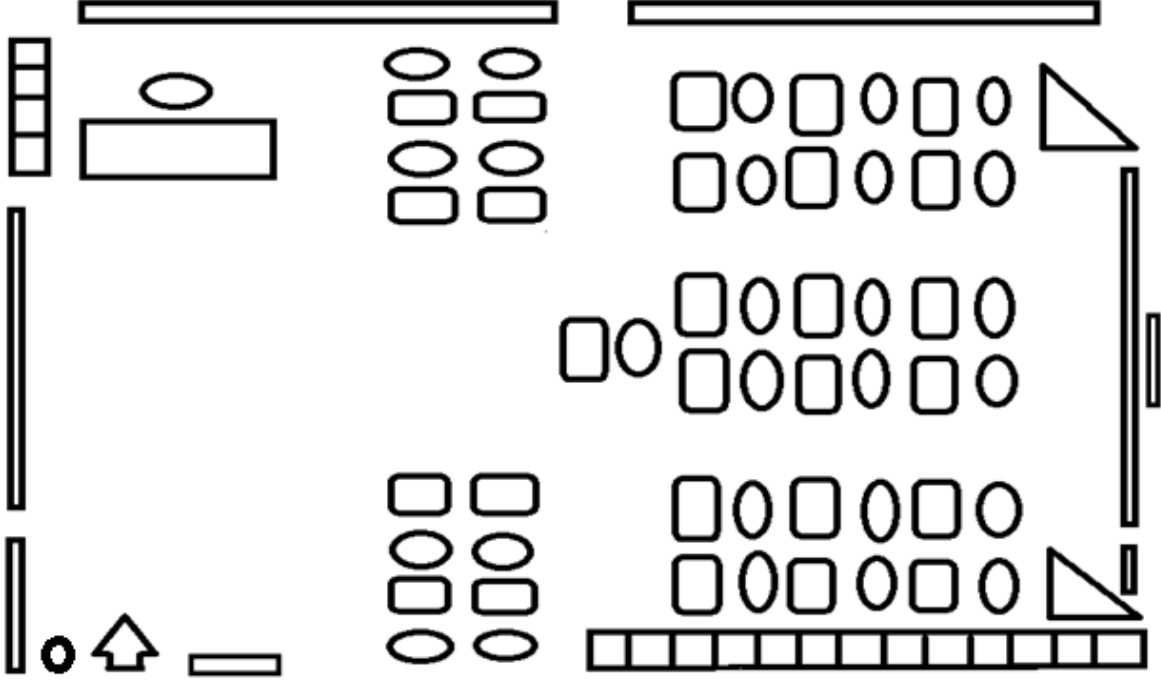
1. Okulun eğitim alanında meydana gelen gelişmelere yönelik uygulamalara açık olduğunu söyleyebilirim. Nitekim çocuklar için felsefe yurt dışında uzun süredir tanınıyor olsa da Türkiye’de yakın zamanda duyulmaya başlamıştır. Düşünme becerileri ile ilişkili olduğu ifade edilen çocuklar için felsefe, farklı ve çeşitli etkinlikleriyle de özellikle özel okulların ilgisini çekmiştir. Çocuklar için felsefe uygulamaları özel okulların girişimleriyle kendi bünyelerinde düzenledikleri proje, konferans ya da çalıştaylarla gündeme gelmektedir. Özel okulların, çocuklar için felsefeye yönelik çalışmalara ön ayak olduklarını söyleyebilirim. Bunlara örnek olarak 2012 yılında Sabancı Vakfı’nın düzenlediği Eğitimde İyi Örnekler Konferansı’nda yer alan Nuran Direk’in Çocuklarla Felsefe Çalıştayı, 2013 yılında Enka Okulları’nın gerçekleştirdiği Çocuklarla Felsefe Atölyesi, Özel Saint Benoit Fransız Lisesi’nin 2013 yılında ön ayak olduğu Nuran Direk’in yer aldığı Etik Kavramlar Konferansı, Özel Esayan Ermeni İlköğretim Okulu ve Lisesi Felsefe Kulübü’nün 2012 yılında Nuran Direk ile yaptığı söyleşi verilebilir. Araştırmamı yaptığım okulun da çocuklar için felsefe uygulamalarını hayata geçirmem konusunda istekli oluşu araştırmanın niteliğini artırması açısından oldukça değerliydi.
2. Okulun üçüncü sınıfların programında haftada iki ders saati, toplam 14 hafta yani 28 saat araştırmam için zaman ayırması, öğretmenlere seminer ve birebir çalışma olanağı vermesi, süreç içinde hazırlanan ders planlarının ve sunuların öğretmenlere, materyallerin ise öğrencilere ulaşması için kolaylık sağlayacak olması da araştırmanın burada yapılmasını sağlayan sebeplerdendir.
3. Çocuklar için felsefenin Türkiye’deki okullara girmesi ve bu araştırmanın “alanyazında bir ilk çalışma” olarak yer alması açısından çeşitli zorluklara maruz kalmamanın, zaman ve planlama açısından aksaklıklar yaşamamanın da önemli olduğunu ifade edebilirim.
4. Buradan elde edilen sonuçlardan ve tecrübelerden yola çıkarak devlet okullarında da çocuklar için felsefeye yönelik araştırmalar yapmak istediğimi de dile getirebilirim.

Çocuklar için felsefe uygulamalarını iki üçüncü sınıfta yürüttüm. H sınıfı ve S sınıfına ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

### 3.3.2. H Sınıfı

H sınıfı üçüncü katta yer almaktadır. Sınıfın sağında başka bir sınıf sol tarafında ise müdür yardımcı odası bulunmaktadır. Sınıfın sağ yanındaki duvarda öğrencilerin yaptıkları etkinliklerin resim ve fotoğraflarının paylaşıldığı dikdörtgen bir pano, pano hizasında ise masa tenisi oyun alanı bulunmaktadır. Sınıfın kapısının üst kısmında içeriği görmeyi sağlayacak cam bir bölme yer alır. Sınıf kapısının çerçevesinin üzerinde bir saat, saatin üzerinde hoparlör vardır. Kapının sağ yanında dikdörtgen, kumaş bir pano bulunur. Sınıfın girişinde sol tarafta bir çöp kutusu vardır. Hemen üstündeki duvarda kumaş bir pano yer alır. Bu panoyu beyaz yazı tahtası takip eder. Tahtanın üst kısmında İstiklal Marşı, Atatürk'ün resmi ve Gençliğe Hitabe asılıdır. Tahtanın devamında, içinde çocuk kitapları, öğretmenlerin materyalleri, renkli kalemler ve tahta kalemleri, peçeteler, ıslak mendil, yapıştırıcılar, kaynak kitaplar ve A4 kâğıtların bulunduğu üstü camlı ve altı kapaklı olan bir dolap bulunmaktadır. Dolabın önünde öğretmen masası sınıfa dönük bir şekilde durmaktadır. Öğretmen masasının arkasından başlayan, bir duvarla ara veren ve arka duvara kadar uzanan pencereler bulunmaktadır. İki pencere arasındaki duvara zaman zaman konuyla ilgili bilgilendirici afişler ya da öğrenci çalışmalarından örnekler asılmaktadır. Sınıfın girişinde sağ tarafta tekli, beyaz bir sandalye ve masası olan öğrenci sıralarından iki tanesi yan yana olmak üzere arkalı önlü toplam dört sıra bulunmaktadır. Sıraların altında malzemeleri koymak için bir altlık bulunmaktadır. Tahtanın tam karşısında uzanan alanda sıralar üç grup halindedir. Her sağdaki ve soldaki grupta altışar sıra yer alır. Sıralar ikişerli olarak dizilmişlerdir Sadece ortadaki grubun en önünde bir öğrenci sırası bulunmaktadır. Öğretmen masasının hemen yanında ise iki önde, iki arkada olmak üzere dört sıra bulunmaktadır. Toplam yirmi beş sıra bulunmaktadır. Sağ taraftaki sıraların paralelinde ise her bir öğrenciye ait dolaplar bulunmaktadır. Dolapların içine öğrenciler, etkinlik dosyalarını, kitap ve defterlerini yerleştirmektedirler. Dolapların en üst kısmına dosyalar, kartonlar, materyaller vb. koyabilmektedirler. Zaman zaman dolap kapaklarına öğrencilerin yaptığı resimler vb. yapıştırılır. Sınıfın arka iki köşesinde öğrencilerin paltolarını asmaları için köşeli dolaplar bulunmaktadır. Sınıfın en arkasında sıralar boyunca uzanan kumaş bir pano bulunmaktadır. Panonun üst kısmında çerçeveli bir Türkiye Haritası asılıdır. Panonun sağ taraftaki bitiminde harflerin yazımının gösterildiği bir tablo bulunur.

Sınıfın tavanında tahtaya doğru yansıtma yapacak bir projeksiyon cihazı monte edilmiştir. Sınıfın krokisi aşağıda yer almaktadır.

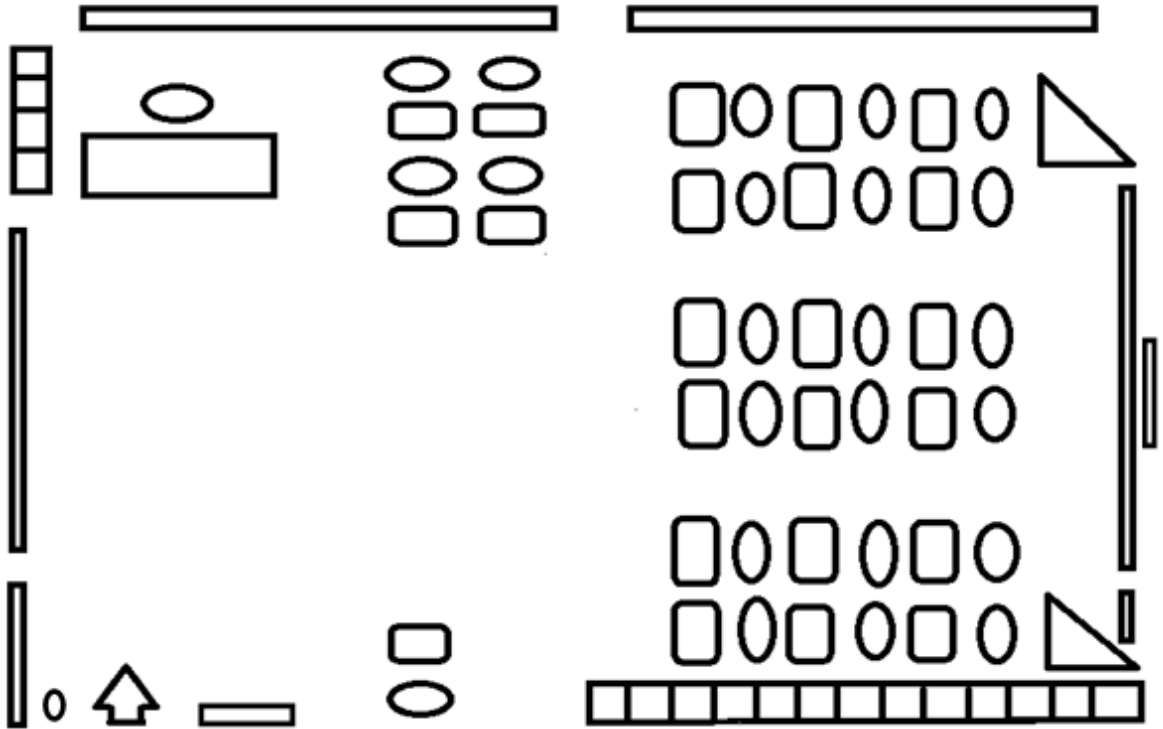


Şekil 3.1. H Sınıfının Krokisi

### 3.3.3. S Sınıfı

S sınıfının solunda bir sınıf sağında ise zümre odası bulunmaktadır. Sınıfın sağ çaprazında masa tenisi oynama alanı, hemen sol yanındaki duvarda ise öğrencilerin etkinliklerinin asıldığı bir pano vardır. Sınıf kapısında camlı bir bölme bulunur. Kapı çerçevesinin üzerinde bir saat mevcuttur. Girişte sağda bir çöp kutusu vardır. Çöp kutusunun üzerinde, duvarda dikdörtgen kumaş bir pano yer alır. Hemen soldaki duvarda kumaş bir pano bulunur. Panonun ardından beyaz yazı tahtası gelir. Yazı tahtasının üstünde İstiklal Marşı, Atatürk'ün resmi ve Gençliğe Hitabe yer alır. Kapının hemen karşısında öğretmen masası bulunur. Masanın sol yanında camlı ve kapaklı bölümlerden oluşan bir dolap vardır. Dolabın içinde öğretmen kaynak kitapları, çeşitli materyaller, çocuk kitapları, peçete, ıslak mendil, yapıştırıcı, A4 kâğıtlar, tahta kalemleri, boya kalemleri, bloknotlar bulunmaktadır. Öğretmen masasının yanında bir sandalye ve masadan oluşan öğrenci sıraları önde iki, arkasında iki olmak üzere toplam dört adettir. Tahtanın karşısında öğrenci sıraları altışar olmak üzere üç blok halinde sıralanmıştır. Sınıf girişinin hemen solunda bir öğrenci masası ve sandalyesi

bulunmaktadır. Toplam yirmi üç masa ve öğrenci sandalyesi vardır. Sıraların bitiminde, sınıfın arka tarafında bir kumaş pano bulunmektedir. Panonun üzerinde bir Türkiye haritası yer alır. Buradaki bölümün sağ köşesinde de öğrenci kıyafetlerinin asıldığı bir dolap bulunur. Sınıfın sağ tarafında pencereler, sol tarafında ise her bir öğrenciye ait yan yana dolaplar sıralanır. İki pencere bölüm arasında bir duvar bulunur. Bu duvarda öğrencilere ait etkinlikler sergilenir ya da çeşitli konulara ait afişler asılır. Sınıfın tavanında beyaz tahtaya bakan bir projeksiyon cihazı bulunmaktadır. S sınıfının krokisi aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3.2. S Sınıfının Krokisi

### 3.3. Katılımcılar

Çocuklar için felsefe uygulamalarını ilk aşamada okulun yedi üçüncü sınıfında uyguladım. Uygulamalardan önce ilk olarak öğretmenlerle sürecin adımlarının paylaşıldığı bir seminerde bir araya geldim. Uygulamaların başlamasıyla öğretmen odasında, teneffüslerde öğretmenlerle kısa konuşmalar yaptım. İlk üç hafta sınıf öğretmenlerinin katılımlarıyla uygulamaları ben yürüttüm. Geçirdiğimiz bu süre zarfında öğretmenler ve sınıf atmosferine ilişkin gözlemlerde bulundum. Gözlemlerimden yola çıkarak öğrencilerin gelişimlerini önemseyen, yeniliklere ve işbirliğine açık, süreci planlandığı üzere uygulamaya istekli iki öğretmen belirledim. Nitekim öğretmenlerin yapılan çalışmalarını önemsemesi ve bu öğretmen ve öğrencilerden sürece ilişkin zengin veriler elde etmem, kararın doğruluğunu

gösterdi. Bununla birlikte öğretmenler arasındaki farklılıklar da verilere yansdı ve sürecin uygulanmasındaki öğretmen faktörünü tartışmak açısından bana bir imkân sundu. Ayrıca yedi sınıfta birden uygulamaları yürütmek, onları gözlemlemek hem zaman, hem fiziksel güç hem de zihinsel açıdan odaklanmam konusunda zorluk yaratacaktı. Bu, çalışmanın derinliğini de azaltabilirdi. Tüm bu sebeplerle çalışmamı bundan sonraki kısımda H ve S olarak adlandıracağım iki sınıfta yürüttüm.

H sınıfının öğretmeni (Ö 1) elli altı yaşında bir kadındır. Öğretmenlik hayatının yedi yılını devlet okulunda geçirmiştir. Yirmi altı yıldır da bu okulda görev yapmaktadır. S sınıfının öğretmeni (Ö 2) ise elli beş yaşında olup yirmi üç yıl devlet okullarında öğretmenlik yapmış, dört yıldır da bu okulda çalışmaktadır.

İki sınıfta da yer alan tüm öğrenciler bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. H sınıfında yirmi beş, S sınıfında ise yirmi üç öğrenci bulunmaktadır. İki sınıf öğrencilerinin de sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olduğunu ifade edebilirim. Sınıflara ilişkin genel bilgiler Tablo 3.1.'de de yer almaktadır.

**Tablo 3.1.: H ve S Sınıfı Öğrencilerine İlişkin Bilgiler**

Sınıf Adı	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Yaş Ortalaması	Sınıf Mevcudu	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı
<b>H</b>	3	9	25	12	13
<b>S</b>	3	9	23	11	12

### **3.4. Süreç**

Daha önce çocuklar için felsefe uygulamalarının bir hikâye, roman, örnek olay eşliğinde yürütüldüğünden söz etmişim. Bu sebeple öncelikle bu araştırmada kullanılacak çocuk kitabını belirlemek gerekiyordu. Ayrıca bu kitap, sınıf içi tartışmalarda ele alınacak kavramların ve felsefi öğelerin sınırını da belirleyecekti. Bunun yanı sıra çocukların ilgisini çekmesi ve yaş düzeylerine de uygun olması gerekiyordu. Bu amaçla çocuklar için felsefede kullanılacak kitapların hangi özelliklere sahip olması gerektiğini alanyazından tespit ettim. Bu özellikleri karşılayabileceğini düşündüğüm üç kitap belirledim. Bu kitaplardan biri Asa Lind'e ait *Kumkurdu*, diğeri E. B. White'ın *Örümcek Ağı* adlı kitabı bir diğeri ise Maurice Druon'un yazarı olduğu *Yeşil Parmaklı Tistu* adlı romandı. Daha sonra bu kitapları

uzman görüşüne sunmak amacıyla çocuklar için felsefede kullanılacak kitapların özelliklerinden oluşan bir kriter listesi oluşturdum. Yukarıda çocuklar için felsefenin içerik boyutundan söz ederken çocuklarla felsefe yapmak üzere kullanılacak bir kitabın özelliklerine değinmiştim. Burada o özelliklerden önce çıkanları ve kriterleri belirlememde dayanak olanları sunuyorum. Lipman ve Sharp çocukların felsefeye yönelik çalışmaların öncüleri olduğunu söyleyebilirim. Onlar çocuklarla felsefe yaparken hikâye kitaplarını kullanmanın gereğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte çocuklarla felsefe yaparken kullanmak üzere çocuk kitapları yazmış ve kitaplara yardımcı kılavuz setleri hazırlamışlardır. Lipman çocuklar için felsefede işe koşulacak hikâye kitaplarının şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir (Saeed, 2003):

- Hikâyede yer alan fikirler kaynağını epistemoloji, etik, estetik, eğitim felsefesi ve mantık gibi çeşitli felsefe konularından almalıdır.
- Hikâyede gizlenmiş fikirler, çocuğun diğerleriyle tartışmasına olanak vermeli ve çocuğu bağımsız düşünmeye teşvik etmelidir. Sorgulamaya teşvik etmek için hikâyede gizemli, belirsiz öğelere yer verilebilir.
- Hikâyelerdeki karakterler mümkün olduğu kadar çocukların evlerinde, günlük yaşamlarında kullandıkları dili kullanmalıdır.
- Hikâyeler çocuklar için ilgi çekici olmalıdır.

Sharp ise bu hikâyelerin özelliklerini ayrıntılarıyla aşağıdaki gibi sunmuştur (Saeed, 2005):

- Hikâyedeki her sayfa çocukların deneyimlerini merkeze alan, yaşlarına uygun ve bütün çocuklar için ortak olan çeşitli felsefi kavramları içermelidir.
- Hikâyenin her bölümü önemli bir soruyu sormaya, çıkarımda bulunmaya, gerekçeli düşünebilmeye yönlendirecek, tartışılması gereken felsefi bir bakış açısını içermelidir.
- Hikâyede yer alan kurgusal karakterler, felsefi sorgulama süreci konusunda çocuklara model olmalıdır.
- Felsefi sorgulama, zengin, karmaşık felsefi diyalogları, farklı bakış açıları, gerekçeleri, çıkarımları, varsayımları analizi etmeyi, karşı örnekler ve alternatif öneriler sunmayı, çocukların bu süreçteki düşüncelerini tekrar tekrar düzenlemelerini içermelidir.

- Her hikâye farklı dünya görüşlerine ve felsefi bakışlara saygılı, özenli ve duyarlı karakterleri barındırmalıdır.
- Her hikâye çocukları işbirliği içinde sorgulamaya yüreklendirmeli aynı zamanda karşılıklı güvenin olduğu özenli bir tartışma ortamı oluşturmaya yardımcı olmalıdır.
- Felsefi kavramlar ve işlemler kurgusal karakterler yoluyla çocukların günlük yaşam deneyimleriyle birlikte sunulmalıdır.
- Her hikâye çocukları felsefi diyaloglara girmeye, kavramların anlamı hakkında düşünmeye ve bu kavramların kendi görüşlerinde ve dünya içinde nasıl bir rol oynadığı üzerine düşünmeye teşvik etmelidir.
- Her hikâye, hem sosyal, bilişsel hem de duygusal olarak çocuklara model oluşturacak öğeleri içermelidir.

Bu ifadeler bize çocuklar için felsefede kullanılacak kitapların içinde felsefi öğelerin yer alması, tartışmaya uygun ve düşündürücü olması ile çocukların günlük yaşamından kaynağını almasının önemli olduğunu söyler. Öne çıkan bu özelliklerden yola çıkarak bir “Uzman Görüşü Formu” hazırladım (Ek 2). Hem açık uçlu soruların hem de puanlama sisteminin yer aldığı bu formu iki çocuk edebiyatı uzmanı, bir felsefe öğretmeni, bir program geliştirme uzmanı bir de eğitim felsefesi uzmanına ilettim. Uzmanlar ilgili alanda doktorasını tamamlamış ve bu alanda araştırmalar yürüten kişilerden oluşmaktadır. Uzmanlardan kendilerine ulaştırdığım bu üç kitabı okuyarak formu doldurmalarını istedim. Uzman Görüş Formlarını değerlendirdim ve bu değerlendirme sonucunda Asa Lind’in yazarı olduğu *Kumkurdu* adlı kitabın ön plana çıktığını gördüm.

Küçük bir kız çocuğunun gözünden yetişkinlerin ve yaşamın sorgulandığı bu kitapta Zackarina ve onun hayali arkadaşı Kumkurdu’nun maceraları anlatılmaktadır. *Kumkurdu, Daha Fazla Kumkurdu, Daha da Fazla Kumkurdu* olmak üzere üç ayrı ciltten oluşan bu seri Kumkurdu adı altında üç cilt birleştirilerek de sunulmuştur. Burada bu üç ciltlik kitabı kullandım. Kitap kırk beş küçük hikâyeden oluşmaktadır. Bir hikâyenin iki ders sürecinde okunması, üzerine tartışmayı sağlayacak felsefi zenginliğine göre bir hikâyenin iki hafta da kullanılabilmesi söz konusu olacaktı. Bu sebeple hikâyeler arasında bir seçim yapmak gerekiyordu. Hikâyelerin felsefi tartışmaya en elverişli olanları bir eğitim felsefesi uzmanı tarafından felsefi kavramlar ve düşünceler bakımından

değerlendirilerek seçildi. Tablo 3.2.'de seçilen hikâyeler ve bu hikâyeler çerçevesinde ele alınan kavramlar yer almaktadır:

**Tablo 3.2.: Ele Alınan Hikayeler ve Kavramlar**

<i>Hikâye</i>	<i>Kavram</i>
Zackarinaca	Dil, Anlaşma
Doğru ve Adil	Adalet, Adil, Hak, Haksızlık, Haksızlık, İnsan Hakları
Çikolatalı Pasta	Sorumluluk, Kurallar
Gerçek	Yalan, Doğru
Gerçek Bir Buluş	Gerçek
Tik Tak Zaman	Zaman, Değişim
Daldan Bir Elma Koparmak	Büyüme

Bu kavramlar ve belirlenen araştırma soruları ile alt araştırma soruları çerçevesinde her hafta uygulanacak planları hazırladım. Bu planlar ilgili kazanımları, etkinlikleri ve öğretmenlerin süreçte yararlanabileceği yönergelerden oluşmaktaydı. Öğretmenlerin tartışma sürecinde yararlanabileceği kavramlara yönelik bilgiler de yer alıyordu. Çocuklarla felsefe yapmaya dönük bu planlar, felsefi tartışmaya yöneltmesi açısından bir eğitim felsefesi uzmanına; kazanım, yöntem, değerlendirme sürecini incelemesi bakımından bir program geliştirme uzmanına ve çocukların ön bilgi ve seviyelerine uygunluğu açısından okulun AR-GE biriminde çalışan program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarına sunmuş, öneriler doğrultusunda son hallerini vermiştim.

Planları ilk üç hafta ben uyguladım ve bu haftalarda felsefe, filozof, düşünme, düşünmeyle ilişkili eylemleri odak aldım. Bu süreç bir ön hazırlıktı. Nitekim ilerleyen haftalarda felsefe soruları üzerine tartışıp adalet, hak, doğru yanlış gibi kavramları felsefi açıdan ele alacak ve filozofların görüşlerini de zaman zaman paylaşacaktım. Bu sebeple çocukların, felsefenin ne, filozofun kim olduğunu bilmeleri bir ihtiyaçtı. Ayrıca dünyayı anlama yollarımızın sadece bilimle sınırlı olmadığını göstermenin ve çocukların felsefe ve filozofla tanışmasını sağlamanın bir diğer amaç olduğunu söyleyebilirim. Felsefenin, sorgulama, eleştirme, derin düşünme ile bağlantılı olduğunu göstermek ve tartışma, soru sorma, kavramlar, düşünme ve felsefe arasındaki bağı hissettirmek de anlamlı olacaktı. Bu yüzden ilk üç haftanın önemli olduğunu söyleyebilirim. Bu haftaların uygulama açısından öğretmenlere örnek oluşturması, çocuklarla ilişki kurmamı sağlaması, birlikte çalışacağım öğretmenleri seçebilmem bakımından da değerli olduğunu ifade edebilirim.



Tablo 3.3.'te her hafta ele aldığım kazanım ve içeriklerin dağılımını gösteren bilgiler yer almaktadır:

**Tablo 3.3.: Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarında Ele Alınan Kazanım ve İçeriklerin Dağılımı**

<i>Hafta</i>	<i>İçerik</i>	<i>Kazanım</i>
1.	Felsefe Felsefe soruları Felsefe ve bilim arasındaki benzerlik ve farklılıklar	Bir görüşe katılıp katılmadığını gerekçeleriyle anlatır. * Görüşlerini gerekçelendirerek anlatır.* Felsefe sorularının özelliklerini fark eder. Felsefe ve bilim arasındaki benzerlik ve farklılıkların farkına varır. Felsefe ve bilimin sorduğu soruları ayırt eder. Felsefenin insan yaşamındaki yerini fark eder. Felsefeyi tanımaktan hoşlanır. Felsefe soruları ilgisini çeker.
2.	Filozof Bilim insanı ile filozof arasındaki benzerlikler ve farklılıklar Felsefenin ele aldığı konular	Farklı görüşler olduğunu kabul eder.* Felsefe ve bilimin sorduğu soruları ayırt eder. Filozofların "dostluk" ile ilgili görüşlerine yönelik i düşüncelerini söyler. "Dostluk" kavramına ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini söyler. Felsefeyi kendi cümleleriyle tanımlar. Felsefeyi tanımaktan hoşlanır. Filozof ve bilim insanının benzer ve farklı özelliklerini tanıır.
3.	Düşünme eyleminin önemi Düşünme süreçlerini içeren eylemler Düşünme ile felsefe arasındaki ilişki	Felsefe ve bilimin sorduğu soruları ayırt eder. Düşünme sürecini içeren eylemleri tanıır. Düşünme ile felsefe arasındaki ilişkiyi fark eder. Düşünme ile tartışma süreci arasındaki ilişkiyi anlar. Filozofları tanımaktan hoşlanır.
4.	Aşırı genelleme Konuşma dilinin önemi	Tartışmaya katılmaya istekli olur.* Bir görüşe yönelik karşı örnekler sunar.* Aşırı genellemenin anlamını kavrar. Aşırı genellemeye örnekler verir. Aşırı genellemenin olumsuz sonuçlarını fark eder. Dilin insanların birbirini anlamasındaki önemini fark eder. Kavramlar üzerine konuşmaktan hoşlanır.
5.	Hak Haksızlık Adalet Adil olmak	Bir davranışın adil ya da adil olmadığına karar verir. Adalet, adillik, haksızlık kavramlarını kavrar. Bir davranışın haksızlık oluşturup oluşturmayacağına karar verir. Haksızlık ve adillik kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirir.
6.	Eşitlik Adalet, eşitlik ve hak arasındaki ilişki	Karşı örnekler sunarak arkadaşlarını ikna eder.* Kavramlar üzerine konuşmaktan hoşlanır. Eşitlik kavramını kavrar. Eşitlik kavramını günlük hayatla ilişkilendirir. Adalet, hak, eşitlik kavramları arasındaki ilişkiyi fark eder. Her zaman eşit davranmanın adil olmadığını fark eder.
7.	İnsan hakları Çocuk hakları	Felsefe soruları üzerine düşünmekten hoşlanır.* Haklarını savunmasının gereğini fark eder. Kavramlar üzerine konuşmaktan hoşlanır. Grupla birlikte karar verir.

		<p>Grup tartışmalarında görüşlerini ifade eder. Haklarını fark eder. Günlük hayatta karşılaştığı haksızlıkları fark eder. Günlük hayatında hak ihlallerine karşı yapabileceklerini fark eder.</p> <p>Kuralların gerekçelerinin anlaşılması gerektiğini fark eder. Birlikte yaşayan insanların kural koyarken birlikte karar vermeleri gerektiğini fark eder. Kural koyarken çocukların da görüşlerinin alınması gerektiğini fark eder. Sorumluluk kavramını kavrar. Sorumluluk kavramını günlük hayatta ilişkilendirir. Sorumluluklarını sınıflandırır. Kurallar ile sorumluluk arasında ilişki kurar. Kavramlar üzerine konuşmaktan hoşlanır.</p> <p>Filozofların görüşlerini merak eder. Filozof ile çocuklar arasındaki benzerliği fark eder. "Filozof çocuk" olmaktan hoşlanır. Sorumluluk almanın, eşitliğin, adaletin, hakların önemini fark eder. Kavramlar üzerine konuşmaktan hoşlanır.</p> <p>Kavramlar üzerine konuşmaktan hoşlanır. Yoruma dayalı olan ve olmayan ifadeleri fark eder. Duygu ve düşünce ifadelerini birbirinden ayırır. Doğru ile gerçek arasındaki ilişkiyi fark eder. Yalan ile gerçek arasındaki ilişkiyi fark eder. Soru sormaktan hoşlanır.</p> <p>Tartışmaya yönlendiren etkinliklerden hoşlanır. Kavramlar üzerine konuşmaktan hoşlanır. Duyularımızla algıladığımız ve düşüncelerimizdeki gerçeklikleri ayırır. Duyularımızın bizi yanıltabileceğini fark eder. Uydurma ile yalan söyleme arasındaki farkı fark eder.</p> <p>Kavramlar üzerine konuşmaktan hoşlanır. Zaman kavramına ilişkin sorular hazırlar. "Zaman" ve "değişim" arasında ilişki kurar. Zamanın kişiye ve duruma göre farklı algılandığını fark eder. Soru hazırlamaktan hoşlanır. Soru sormanın önemini fark eder.</p> <p>Tartışma ortamında diğer arkadaşlarının görüşlerini dinler. * Kavramlar üzerine konuşmaktan hoşlanır. Metne yönelik yoruma dayanan ve dayanmayan sorular hazırlar. Değişim ile büyüme arasındaki ilişkiyi fark eder. Değişim ve büyüme ile ilgili felsefe sorusu hazırlar. İfadelerdeki tutarsızlığı fark eder.</p> <p>Felsefe derslerinden hoşlanıp hoşlanmadığını gerekçeleriyle açıklar. Felsefe derslerinin kendisine olan katkılarını değerlendirir.</p>
8.	Sorumluluk Kurallar ile sorumluluk arasındaki ilişki	
9.	Filozof ve çocuk ilişkisi Sorumluluğun, eşitliğin, adaletin ve hakların önemi	
10.	Duygu ve düşünce ifadeleri Yoruma dayalı ve yoruma dayalı olmayan ifadeler Yalan Gerçek Yalan ile gerçek arasındaki ilişki Doğru ile gerçek arasındaki ilişki	
11.	Gerçek Uydurma Uydurma ile yalan arasındaki ilişki	
12.	Zaman Değişim Zaman ile değişim arasındaki ilişki Felsefe soruları hazırlama	
13.	Yoruma dayanan ve dayanmayan sorular Değişim ile büyüme arasındaki ilişki Tutarlılık-tutarsızlık Felsefe soruları hazma	
14.	Değerlendirme	

\*Kazanımlar her hafta için geçerlidir.

Tablo 3.4.te ise kazanımların araştırma sorularına dağılımı yer almaktadır:

**Tablo 3.4.: Kazanımların Araştırma Sorularına Dağılımı**

	<b><i>Çocuklar için felsefe eğitiminin 3. sınıf öğrencilerine bilişsel alanda etkisi nasıldır?</i></b>	<b><i>Çocuklar için felsefe eğitiminin 3. sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda etkisi nasıldır?</i></b>
<b><i>Tartışma</i></b>	<p>Bir görüşe katılıp katılmadığını gerekçeleriyle anlatır.</p> <p>Görüşlerini gerekçelendirerek anlatır.</p> <p>Filozofların "dostluk" ile ilgili görüşlerine yönelik düşüncelerini söyler.</p> <p>Düşünme sürecini içeren eylemleri tanıır.</p> <p>Düşünme ile felsefe arasındaki ilişkiyi fark eder.</p> <p>Düşünme ile tartışma arasındaki ilişkiyi anlar.</p> <p>Bir görüşe yönelik karşı örnekler sunar.</p> <p>Karşıit örnekler sunarak arkadaşlarını ikna eder.</p> <p>Grup tartışmalarında görüşlerini ifade eder.</p> <p>Filozofların "dostluk" ile ilgili görüşlerine yönelik düşüncelerini söyler.</p> <p>Dilin insanların birbirini anlamasındaki önemini fark eder.</p> <p>"Dostluk" kavramına ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini söyler.</p> <p>Bir davranışın adil ya da adil olmadığına karar verir.</p> <p>Adalet, adillik, haksızlık kavramlarını kavrar.</p> <p>Bir davranışın haksızlık oluşturup oluşturmayacağına karar verir.</p> <p>Haksızlık ve adillik kavramlarını günlük hayatta ilişkilendirir.</p> <p>Eşitlik kavramını kavrar.</p> <p>Eşitlik kavramını günlük hayatta ilişkilendirir.</p> <p>Adalet, hak, eşitlik kavramları arasındaki ilişkiyi fark eder.</p> <p>Her zaman eşit davranmanın adil olmadığını fark eder.</p> <p>Haklarını fark eder.</p> <p>Günlük hayatta karşılaştığı haksızlıkları fark eder.</p> <p>Günlük hayatında hak ihlallerine karşı yapabileceklerini fark eder.</p> <p>Sorumluluk kavramını kavrar.</p> <p>Sorumluluk kavramını günlük hayatta ilişkilendirir.</p> <p>Sorumluluklarını sınıflandırır.</p> <p>Kurallar ile sorumluluk arasında ilişki kurar.</p> <p>Doğru ile gerçek arasındaki ilişkiyi fark eder.</p> <p>Yalan ile gerçek arasındaki ilişkiyi fark eder.</p> <p>Duyularımızla algıladığımız ve düşüncelerimizdeki gerçeklikleri ayırır.</p>	<p>Tartışmaya katılmaya istekli olur.</p> <p>Tartışmaya yönlendiren etkinliklerden hoşlanır.</p> <p>Tartışmaya yönlendiren etkinliklerden hoşlanır.</p> <p>Arkadaşlarının görüşlerine saygı duyar.</p> <p>Tartışma ortamında diğer arkadaşlarının görüşlerini dinler.</p> <p>Farklı görüşler olduğunu kabul eder.*</p> <p>Grupla birlikte karar verir.</p> <p>Kavramlar üzerine konuşmaktan hoşlanır.</p> <p>Soru sormaktan hoşlanır.</p> <p>Soru hazırlamaktan hoşlanır.</p> <p>Birlikte yaşayan insanların kural koyarken birlikte karar vermeleri gerektiğini fark eder.</p> <p>Kural koyarken çocukların da görüşlerinin alınması gerektiğini fark eder.</p> <p>Dilin insanların birbirini anlamasındaki önemini fark eder.</p> <p>Adaletli davranmanın gereğini fark eder.</p> <p>Haklarını savunmasının gereğini fark eder.</p> <p>Sorumluluk almanın, eşitliğin, adaletin, hakların önemini fark eder.</p>
<b><i>Kavram</i></b>		

	<p>Duyularımızın bizi yanıltabileceğini fark eder.</p> <p>Uydurma ile yalan söyleme arasındaki farkı fark eder.</p> <p>“Zaman” ve “değişim” arasında ilişki kurar.</p> <p>Zamanın kişiye ve duruma göre farklı algılandığını fark eder.</p> <p>Değişim ile büyümek arasındaki ilişkiyi fark eder.</p> <p>Soru sormanın önemini fark eder.</p> <p>Zaman kavramına ilişkin sorular hazırlar.</p> <p>Metne yönelik yoruma dayanan ve dayanmayan sorular hazırlar.</p> <p>Değişim ve büyümek ile ilgili felsefe sorusu hazırlar.</p> <p>Aşırı genellemenin anlamını kavrar.</p> <p>Aşırı genellemeye örnekler verir.</p> <p>Yoruma dayalı olan ve olmayan ifadeleri fark eder.</p> <p>Duygu ve düşünce ifadelerini birbirinden ayırır.</p> <p>İfadelerdeki tutarsızlığı fark eder.</p> <p>Felsefe ve bilimin sorduğu soruları ayırt eder.</p> <p>Felsefe ve bilim arasındaki benzerlik ve farklılıkların farkına varır.</p> <p>Filozof ve bilim insanının benzer ve farklı özelliklerini tanır.</p> <p>Felsefenin insan yaşamındaki yerini fark eder.</p> <p>Filozof ile çocuklar arasındaki benzerliği fark eder.</p> <p>Felsefe sorularının özelliklerini fark eder.</p> <p>Felsefeyi kendi cümleleriyle tanımlar.</p> <p>Felsefe derslerinin kendisine olan katkılarını değerlendirir.</p>	
<b>Düşünme hataları</b>		<p>Aşırı genellemenin olumsuz sonuçlarını fark eder.</p>
<b>Felsefe</b>		<p>“Filozof çocuk” olmaktan hoşlanır.</p> <p>Filozofları tanımaktan hoşlanır.</p> <p>Filozofların görüşlerini merak eder.</p> <p>Felsefeyi tanımaktan hoşlanır.</p> <p>Felsefe derslerinden hoşlanıp hoşlanmadığını gerekçeleriyle açıklar.</p> <p>Felsefe soruları üzerine düşünmekten hoşlanır.</p> <p>Felsefe soruları ilgisini çeker.</p> <p>Felsefe derslerinin kendisine olan katkılarını değerlendirir.</p>

Ders planlarını yukarıda alanyazında belirtilen aşamaları ve bu aşamaların işlevini göz önüne alarak üç basamakta hazırladım. Alanyazında farklı uygulayıcılar, benzer etkinlikleri farklı başlıklar altında değerlendirmiş ya da aşamalar arasında keskin ayrımlar koymamıştır. Bu araştırmada Nuran Direk'in (2011b) *Çocuklarla Felsefe* adlı kitabında izlediği basamaklardan yararlandım. Bunun sistematik ve düzenli bir sınıflandırma olmasının yanı sıra yurt dışında izlenen basamaklardan ziyade, bu aşamaların kendi kültürel ve eğitim yapımıza uygun olacağını düşündüm. Nitekim çocuklar için felsefenin öncüsü Nuran Direk'in biriktirdiği tecrübelerin süzgecinden geçmesinin de önemli olduğunu söyleyebilirim. O, “Ön Bilgi”, “Okuyalım Tartışalım”, “Birleştirme” ve “Öz Değerlendirme” başlıklarını kullanmıştır. Hazırladığım planlarda bunlardan farklı olarak farklı metinlerdeki düşünceler arası ilişki kurulan “Birleştirme” adlı bölümü, “Okuma ve Tartışma”

kısımında ele aldım. “Değerlendirme” kısmında ise sadece öz değerlendirmelere yer vermeyip kavramlara yönelik soru, boşluk doldurma vb. etkinlikleri de kullandım. Bu sebeple daha kapsayıcı olan “Değerlendirme” ifadesini tercih ettim. Bu bölümleri aşağıda detaylı olarak tanıttım:

#### Ön Bilgileri Hatırlatma:

Bu aşamada, o ders sürecinde ele alınacak kavrama ilişkin sorular sorulur ya da resimler gösterilerek çocuklarla resimlerle ilgili konuşulur. Sorular, çocukları harekete geçirecek bir etkinlikle de sunulabilir. Örneğin bir kutudan soru çekmek gibi. Burada amaç çocuklarının ilgisini çekmek, ele alınacak kavrama ilişkin çocukların zihinlerini hareketlendirmek ve çocukların bu kavramla ilgili geçmiş yaşantılarında yer alan duygu ve düşünceleri ortaya çıkarmaktır. Böyle bir adım kavramları yapılandırma noktasında zihni hazırlayacak ve sonrasında zihin, kavramların yeni ilişki ve tanımlarıyla tanışacaktır.

#### Okuma-Tartışma:

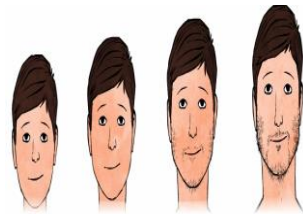
Bu aşamada kullanılan metnin tümü okunabilir ya da metin iki aşamada okunabilir. Burada metni anlamaya dönük soruları, bu metinde yer alan düşüncenin, kavramın çocukların günlük hayatıyla ilişkilendirilerek sorulduğu sorular izler ve sonrasında o metinde yer alan ana kavrama ilişkin daha genel sorular yöneltilir. Böylece özelden genele, somuttan soyuta doğru bir yol izlenir. Bu, çocukların metin ve kendi günlük hayatındaki örnekler yardımıyla kavramı somutlaştırmasını ve o kavramla ilgili sorular üzerine düşünerek bu soruları cevaplamasını sağlar. Bu bölümde daha fazla katılım sağlamak, çocukları tartışmaya teşvik etmek ve ilgilerini canlı tutmak için çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Değerlendirme aşamasından önce ilgili kavrama yönelik çocukların günlük hayatları ve ele alınan kavramla ilişkili kısa, toparlayıcı bir metin okunur.

#### Değerlendirme:

Bu aşamada belirlenen kazanımlara uygun olarak çeşitli soru ve alıştırmalara yer verilmiştir. Burada amaç kazanımların yansımalarını tespit etmek, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlamak ve uygulamaların işlerliğini kontrol etmektedir. Tablo 3.5.’te her bir aşamaya ilişkin örneklere yer verdim:

**Tablo 3.5.:Çocuklar İçin Felsefeye Yönelik Uygulanan Etkinliklerden Örnekler**

<b>Ön Bilgileri Hatırlatma</b>	<b>Okuma ve Tartışma</b>	<b>Değerlendirme</b>
<p>Öğretmen elinde bir kutu ile sınıfa girer. Bu kutunun içine ne olabileceğini sorar. Ardından kutunun içinde sorular olduğunu ve bu kutudan herkesin bir soru çekip cevaplayacağını belirtir. Sorular şöyledir:</p> <p>Dostunun en çok sevdiği özellik nedir? Dostunla birlikte en çok ne yapmayı seversin? Dostunun en sevdiği renk nedir? Dostunun en sevdiği hayvan hangisidir? Dostunun en sevdiği yemek hangisidir? Dostunun fiziksel görünüşü nasıldır? Dostunla nerede tanıştın? Dostunla ne zaman tanıştın? Dostunla hangi oyunları oynarsın? Dostunla benzer özelliklerin neler? Dostunla farklı olan özelliklerin neler?</p> <p>Aşağıdaki resimler teker teker tahtaya yansıtılır. Bu resimlerde ne anlatıldığını bir cümleyle anlatmaları istenir.</p>	<p>Öğrencilerle birlikte <i>Kumkurdu</i>'nun "Gerçek Bir Buluş" adlı hikâyesi okunur. Hikâye ile ilgili aşağıdaki ifadeler tahtaya yansıtılır. Öğrencilerin kararsız oldukları ifadeler için ayağa kalkmaları, katılmadıkları ifadeler için çömelmeleri, katılıyorsa mümkün olduğunca yükseğe ulaşmaya çalışmaları (parmak uçlarında kollarını kaldırarak, elma toplar gibi) istenir. Her soru için katılan, katılmayan ya da kararsızlar sayılır. Her cümlenin ardından öğrenciler oturur ve gönüllü öğrencilerin nedenleri dinlenir.</p> <p>Babasının söylediği gibi Kumkurdu bir uydurmadır.</p> <p><i>Kumkurdu</i> adlı kitap da bu kitabı yazan kişinin bir uydurmasıdır. Kumkurdu'nun dediği gibi önemli olan her şey gerçektir. İstedığımız şeyler gerçek, istemediklerimiz gerçek değildir. Koklayabildiğimiz, duyabildiğimiz, görebildiğimiz ve dokunabildiğimiz şeyler gerçektir.</p> <p>Öğrencilere az önceki hikâye ile ilgili sorular hazırlayacakları söylenir. Herkes iki soru hazırlayacaktır. Önce bir tane cevabı yoruma dayanmayan soru hazırlamaları istenir. Yani hikâyede cevabını bulabileceğimiz, yorum katmadan cevaplanacak, tek cevabı olan sorular. Örneğin "Bu olay nerede geçiyor? Bu olaydaki kişiler kimler?" gibi. Sonra öğrencilere yoruma dayanan birden fazla cevabı olan yani açık uçlu soru hazırlamaları söylenir. Örneğin "Zackarina neden böyle yapmış olabilir? Bu konuda sen ne düşünüyorsun? Kumkurdu'nun sözlerine katılıyor musun?" gibi. Öğrencilere iki küçük kâğıt dağıtılır ve yoruma dayalı olanı birine, yoruma dayalı olmayanı diğer kâğıda yazmaları söylenir. Her iki kâğıda da isimlerini eklemeleri istenir. Yazılan sorular "Yorumsuz" ve "Yorumlu" kutularına atılır. Önce yoruma dayanmayan soruların bulunduğu kutudaki sorulardan rastgele</p>	<p>Sınıfta getirilen haksızlık, eşitsizlik ve sorumsuzluk kutusuna öğrencilerin sorumsuzluk, haksızlık ya da eşitsizliklerle ilgili çevrelerinde gördükleri olayları, örnekleri yazarak atmaları istenir. Bu kutudaki örneklerin açılıp okunacağı belirtilir. Ders zili çalana kadar çocuklar örneklerini bu kutuya atabilirler.</p> <p>Öğrencilerden aşağıdaki soruları cevaplamaları istenir. Sence adalet ne demek? Sence eşitlik ne demek? Sence hak demek?</p>



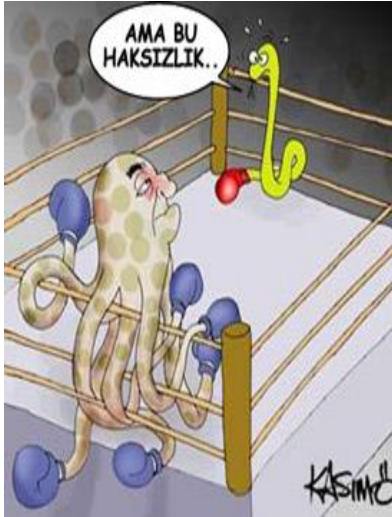


Öğretmen aşağıdaki karikatürü öğrencilerine gösterir. Onlara şu soruları sorar:

Siz de yılanı katılıyor musunuz?  
Neden?

Bu haksızlığın giderilmesi için ne yapılmalı?

Sizce bu maçtaki rakipler eşit mi?  
Neden?



seçilir, bu soruyu kimin yazdığı okunur ve gönüllü öğrenciler tarafından sorular cevaplanır. Sonra yoruma dayanan soruların kutusundaki sorular çekilir. Okunur ve cevaplanır. Benzer sorular atlanır.

“Büyüme” sence nedir?

Büyüdüğün için mutlu musun?  
Neden?

Büyüdüğünü nasıl anlarsın?  
Neden?

Büyüme ile değişme arasında nasıl bir ilişki var?

Değişme (fiziksel, duygusal vb.) korkutucu mu? Eğlenceli mi?

Sen büyürken seninle ilgili her şey değişir mi? Yoksa değişmeyen şeyler var mı?

Öğrencilerin her birine biri kırmızı diğeri yeşil olmak üzere iki küçük kağıt dağıtır. Kırmızı kağıdın anlamı “katılmıyorum”, yeşil kağıdın anlamı ise “katılıyorum”dur. Sunu ile bunu açıklayan bir örnek tahtaya yansıtılır. Öğrencilere tahtaya hikaye ile ilgili bazı görüşler yansıtılacağı söylenir. Bu ifadelerin onların görüşlerini dinlemek üzere sunulacağı belirtilebilir. Öğrencilerin birer cümle halinde yansıtılacak bu ifadelere katılıyorlarsa “yeşil” kartlarını, katılmıyorlarsa “kırmızı” kartlarını kaldırmaları söylenir. Bütün sınıf aynı anda kendi fikrine göre kartları kaldırır. Öğretmen gönüllü öğrencilere söz verir. Onlara bu kartları kaldırdıklarında gerçeklerini açıklamaları gerektiğini hatırlatır. Hikayedeki olaya ilişkin cümleler aşağıdaki gibidir:

Zackarina Kumkurdu'nun maçı kazandığını söylüyor. Ama bu sonuç adil değil.

Bu maç eşit koşullarda gerçekleşti.

Çalılıklara giden topu, Kumkurdu'nun alması haksızlık.

Yaban çileklerinin hepsini Zackarina hak ediyor.

Kumkurdu Zackarina'yla yaban çileklerini paylaşırsa adil olur.

Yaban çileklerinin çoğunu iyi kalpli olan almalı.

Öğrencilerden düşünme kitaplarındaki aşağıdaki soruları cevaplamaları istenir.

Aşağıya zaman kavramı ile ilgili bir soru yaz.

Zaman ve değişim arasındaki ilişkiyi açıkla.

Öğretmenlerle çalışma takvimini paylaşmak için bir toplantıda buluştuk. Ardından çocuklar için felsefeyi tanıttığım ve etkinlik örneklerini sunduğum 2 Eylül 2013 Pazartesi günü bir seminer düzenledik. Ders dönemi öncesi planlanan bu

seminer yaklaşık iki buçuk saat sürdü. Seminerde ele alınan konu başlıkları ise şöyleydi:

1. Çocuklar için felsefe
2. Çocuk ve felsefe
3. Çocuklar için felsefenin tarihi
4. Çocuklar için felsefede amaçlar
5. Çocuklar için felsefede içerik
6. Çocuklar için felsefede yöntem
7. Çocuklar için felsefede değerlendirme
8. Çocuklar için felsefede uygulama süreci
9. Örnek etkinlikler
10. Çocuklar için felsefe çeviri kitaplarından örnekler
11. Çocuklar için felsefede öğretmenin rol
12. Örnek öğretmen-öğrenci diyalogu
13. Hazırlanan ders planından örnekler
14. Kullanılacak kitap/ *Kumkurdu*'nun tanıtımı
15. Araştırmacının amacı
16. Araştırmacının rolü

Öğretmenlerle yapılan bu paylaşımın ardından uygulama sürecine 19 Eylül 2013 Perşembe günü başladım, 17 Ocak 2014 Cuma günü ise son uygulama yaptım. Uygulamalar S sınıfı ile Perşembe, H sınıfı ile de Cuma günü yürütüldü. Uygulama toplam 14 hafta devam etti. Öğrencilerin velilere yaptıkları proje sunumlarının hazırlığı sebebiyle aralık ayında programa ara verildi.

### **3.5. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci**

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem ve doküman analizinden yararlandım. Daha önce de sözünü ettiğim gibi durum çalışması deseninde birden fazla veri kaynağını kullanmak önemliydi. Bunun zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşmayı mümkün kıldığı söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tablo 3.6.'da araştırmada kullandığım üç veri toplama aracına ilişkin genel bilgiler bulunmaktadır:



**Tablo 3.6.: Veri Toplama Araçlarına İlişkin Genel Bilgiler**

<i>Hangi veri toplama aracı?</i>	<i>Ne zaman?</i>	<i>Kiminle?</i>
Gözlem	Uygulama süresince	H sınıfı öğrencileri S sınıfı öğrenciler
Doküman	Uygulama süresince	H Sınıfı öğrencileri S Sınıfı öğrencileri
Görüşme	Uygulama sonunda	H Sınıfından 14 Öğrenci (1 Pilot) S Sınıfından 14 Öğrenci (1 Pilot)

Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler ise aşağıda yer almaktadır.

### 3.5.1. Gözlem

Gözlem, araştırmacının, araştırma yerinde bireylerin etkinliklerine ve davranışlarına ilişkin notlar almasıdır. Bu alan notlarında; araştırmacılar araştırma yerindeki etkinlikleri yapılandırılmamış veya yapılandırılmış bir şekilde kaydederler. Nitel gözlemciler katılımcı olmayan gözlemden tam katılımcı gözleme kadar çeşitli roller alarak duruma dâhil olabilirler (Creswell, 2013b). Araştırmacının rolüne göre gözlem türleri değişkenlik göstermektedir. Tablo 3.7.'de bu sınıflamalardan birine yer verdim (Gold, 1958):

**Tablo 3.7.: Gold'a Göre Gözlem Türleri ve Araştırmacının Rölü**

Tam katılımcı	Araştırmacının gerçek kimliği ve amacı grup tarafından bilinmemektedir ve araştırmacı grubun bir parçasıdır.
Katılımcı gözlemci	Araştırmacı hem gözlemci olarak alandan bilgi toplamaya hem de katılımcı olmaya çalışır.
Gözlemci katılımcı	Araştırmacının kısa süreli görüşmeler için alan girdiği, daha resmi bir gözlem türüdür.
Tamamen gözlemci	Araştırmacının görevi veri toplamaktır ve grup ile bir etkileşimi olmaz.

*Kaynak: Gold, R., L. (1958). Roles in sociological field observation. Oxford University Press,36(3),217-223.*

Bu araştırmada "katılımcı gözlemci" olarak yer aldığımı ifade edebilirim. Katılımcı gözlemci rolü katılımlı gözlem ya da yapılandırılmamış alan çalışmalarında karşımıza çıkar. Bu yöntemde araştırma, araştırmacının ortama katıldığı, davranışın geçtiği doğal ortamında gerçekleşir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kısa süreliğine girip çıkma biçimindeki gazetecilik eğiliminin tersine araştırmacı kapsamlı bir betimleme yapmasına ve derin bir anlayış edinmesine yetecek kadar uzun bir süre araştırma ortamında kalmayı hedefler (Glesne, 2013). Bu sebeple doğrudan ya da katılımcı olmayan gözlemden araştırmacının rolü bakımından

farklıdır (Punch, 2011). Katılımcı gözlem türünde araştırmacı katılımcılardan bilgi toplamasının yanı sıra ortamda yer alan etkinliklere de katılır. Nitekim ilk üç hafta sınıfta etkin olarak dersleri yürüttüğümü sonraki zamanlarda da bir öğretmen yardımcısı olarak sınıfta yer aldığımı söyleyebilirim. Öğretmen yardımcılığı kapsamında çocukların etkinliklerini kontrol etmek, zaman zaman onlara sorular yönelmek, ilgili materyalleri dağıtmak, metinleri okumak, öğrencilere söz vermek, bazı diyaloglara rehberlik etmek, grup çalışmalarında grupları dolaşarak ilgili yönergeleri vermek, kavramlara ilişkin anlaşılmayan noktaları aydınlatmaya çalışmak yer almaktadır. Bununla birlikte araştırma süresinde yani on dört hafta, yirmi sekiz ders saati, sınıfta onlarla birlikte olmak dışında boş derslerde ya da öğretmenin sınıftan çıkması gereken durumlarda öğrencilerle birlikte sınıfta vakit geçirmek, beslenmelerini dağıtmak, yemekhanede birlikte yemek yemek, proje provalarında ve sunumlarında onları izlemek ve öneriler sunmak, zaman zaman diğer derslerde sınıfta yer almak gibi zamanları değerlendirdiğimi söyleyebilirim. Bu, öğrencilerin bana alışmalarını da kolaylaştırdı.

Öğretmenlerin varlığını kabul etmesi ise biraz zaman aldı. Öğretmenlerin tereddütlerinin kaynağı, sürecin kendileri dışında biri tarafından planlanması ve sınıfta başka birinin varlığıydı. Bunları aşmak için öğretmenlere, planlara yönelik fikirlerini sordum, önerilerini dinleyerek sürece yansıtmaya çalıştım. Bunun benim için de bir öğrenme süreci olduğunu ve bu süreçteki varlıklarının önemini sık sık hatırlattım. Onları denetlemek ya da yargılamak için değil ortamda neler olduğunu görmek için burada bulunduğumu ifade ettim. Öğretmen odasında, yemek saatinde, zümre odasında ya da sigara içme sürelerinde onlara eşlik ettim ve onlarla sohbet ettim. Ayrıca çalışmaların tüm üçüncü sınıflarda uygulanması ve diğer öğretmenlerin varlığı da üzerinde çalıştığım sınıfların öğretmenlerini rahatlattı. Zaman zaman öğretmenleri ziyaret etmem, onlarla farklı konularda sohbette bulunmamın da rahatlamalarına katkı sağladığını ifade edebilirim.

Buradan yola çıkarak bir köşede oturup gözlemlerini not alan pasif bir gözlemci yerine etkin bir katılımcı rolünü üstlendiğimi belirtebilirim. Öğrencilerle birlikte uzun süre vakit geçirmenin, çocuklar için felsefenin ortama girmesiyle öğrencilerde meydana gelen bilişsel, duyuşsal ve sosyal değişimleri tespit etmek, bunların nedenlerini çocukların bakış açısıyla görmek ve anlamak için önemli olduğunu

ifade edebilirim. Bununla birlikte durumu detaylı olarak betimlememe olanak verdiğini ekleyebilirim.

Yapılandırılmamış gözlemlerde araştırmacının elinde herhangi bir standart gözlem aracı yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreç açık uçludur, açık uçlu olmasının yanı sıra öncelikli noktaların saptanması amacıyla bir gözlem kılavuzu oluşturmak yararlıdır (Mayring, 2011). Bu araştırmada da araştırma soruları çerçevesinde belirlenen kazanımların gözlem kılavuzunun çerçevesini oluşturduğunu söyleyebilirim (Ek 3). Her hafta iki ders saati için hazırlanan ders planlarının kazanımları, o günkü gözlemin odağını oluşturmuştur. Bununla birlikte yeni araştırma sorularına kaynaklık eden, dikkat çeken, kazanımların dışında kalan durumları da içine alan esnek bir gözlem süreci izledim. Burada bir, iki öğrenci ya da bir grup değil tüm sınıf öğrencilerini gözlemledim. Öğrencileri ve öğretmenleri, çocuklar için felsefe eğitimi uygulandığında meydana gelen olaylar bağlamında gözlemledim. Burada tartışma ortamının, bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarını ele aldım.

Uygulama sürecinde ders esnasında uygun vakitlerde, çoğunlukla da ders sonrasında gözlem notlarımı tuttum. Bunun dışında her uygulamada ses kayıt cihazı kullandım. Bunun için de öğretmenin ve okul yönetiminin iznini aldım. Gözlem notlarımı genişletirken ses kayıt cihazına kayıt ettiklerimden yararlandım. Analiz sürecinde kullanmak üzere bu kayıtları bilgisayar ortamına aktararak yazıya döktüm.

### **3.5.2. Doküman Analizi**

Dokümanlar, bir araştırmada gazete, toplantı notları, günlükler gibi katılımcılardan ya da araştırma sahasından elde edilen kamusal ya da kişisel kayıtları içerir. (Creswell, 2013b) Bazı materyaller eylem tarihleri gibi gerçek olgulara ilişkin detaylar sağlarken diğerleri bu materyalleri üreten insanların dünyayı nasıl algıladıkları konusunda zengin betimlemler sunar (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu araştırmada doküman olarak öğrencilerin derse ilişkin tuttıkları günlükler, sınıf içi yazılı etkinlikler ve ev ödevlerini kullandım. Bu dokümanlar, görüşme ve gözlemden elde edilen verilere destek sunarak çocuklarda meydana gelen bilişsel, duyuşsal ve sosyal değişiklikleri anlamaya yardımcı oldu.

“Düşünme Kitabı” olarak adlandırdığım, içerisinde etkinlik, küçük metinler ve günlüklerin yer aldığı bir çalışma kitabı hazırladım. Bu kitabın etkinlikleri her hafta yapraklar halinde öğrencilere dağıtıldı. Her bir öğrenci bu yaprakları kendilerine ait bir dosyada biriktirdiler. Etkinlikler “Ön Bilgileri Hatırlama”, “Okuma ve Tartışma” ile “Değerlendirme” süreçlerinde kullanılacak soru ya da alıştırmaları içerdi. Günlüklere ise her ders sonunda öğrenciler duygu ve farkındalıklarını yazdılar. Günlükler, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade ederken konudan uzaklaşmalarını önleyecek aynı zamanda onları sınırlandırmayacak yönergeleri içerdi. Ev ödevleri ise okulun bir uygulaması olan hafta sonu ödevleri ile birlikte verildi. Bir yaprak şeklinde olan bu ödevler konuya ilişkin alıştırmaları kapsadı. Düşünme kitabında yer alan değerlendirme etkinlikleri ve günlükler ders sonunda yapılıyordu. Bazıları teneffüse, bir sonraki derse ya da eve kalabiliyordu. Öğrencileri bu etkinlikleri yapmaya zorlamamakla birlikte teşvik etmek amacıyla yapılan etkinlikler sınıfta okunuyor, ev ödevleri öğretmenler tarafından kontrol ediliyor, benim tarafımdan ise zaman zaman dosyalar toplanıp öğrencilere eksikler belirtilerek, özendirici sözler söyleniyordu. Sınıf içi etkinlikler o günkü derste ele aldıklarımızla ilgiliydi. Sınıf içi yazılı etkinlikler bilişsel değişimleri tespit etmeye, ev ödevleri, ele alınan kavramın günlük hayatla ilişkisine dönük olarak bilişsel değişimleri, günlükler ise bilişsel ve duyuşsal değişimleri tespit etmeye dönüktü. Tablo 3.8.’de hangi araştırma sorusunun cevabını hangi tür dokümanla elde edildiğini örneklerle sundum:

**Tablo 3.8.: Araştırma Sorularına Göre İncelenen Doküman Türlerinin Dağılımı**

<i>Araştırma Soruları</i>	<i>Günlük</i>	<i>Sınıf İçi Etkinlikler</i>	<i>Ev ödevi</i>
Çocuklar için felsefe eğitiminin 3. sınıf öğrencilerine bilişsel alanda etkisi nasıldır?	En sevdiğin masal kahramanlarından birini seçin. Ona bu derste “gerçek” kavramı ile ilgili anladığını anlatın.	Aşağıdaki cümlelerden hangisi duyguları hangisi düşünceleri ifade ediyor? İşaretleyin.	Arkadaşlarının sana haksızlık yaptığı oldu mu? Neler yaşandı? Açıklayarak yazın.
Çocuklar için felsefe eğitiminin 3. sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda etkisi nasıldır?	Bugünkü dersimizde en çok hoşuna giden etkinlik hangisiydi? Neden?		

Süreç sonunda öğrenciler dosyalarını bana teslim ettiler. Çalışmayı yürütürken her iki sınıfta da öğrenci dosyalarını zaman zaman toplayıp inceledim. Bu, görüşme

yapacağım öğrencileri belirlemem konusunda bana yardımcı olacaktı. Görüşme sürecine ilişkin detaylar ise aşağıda yer alıyor.

### 3.5.3. Görüşme

Görüşmeyi, doğrudan gözlem yapamayacağımız durumlar için kullanırız. Duyguları, düşünceleri, niyetleri gözlemleyemeyiz. Bunlar için insanlara sorular sorarız. Görüşme bize diğerinin bakışını anlama olanağı sağlar (Patton, 2002). Bu sürecin sonunda gözlemleyemediklerim için öğrencilerle ve öğretmenlerle birebir görüşmeler yaptım. Öncelikle hangi öğrencilerle görüşme yapacağımı belirlemem gerekiyordu. Bunun için nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme stratejilerinden maksimum örnekleme tercih ettim. Maksimum örneklemede, küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak gerekir. Burada amaç çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Öğrenciler üzerinde yapılacak bir çalışmada ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, bilişsel ve duyuşsal farklılıklar bu çeşitliliğin sağlanmasında dikkate alınacak boyutlar olabilir. Bu çeşitlilik alanları saptandıktan sonra araştırmacı hangi çeşitliliklerin kendisi için önemli olduğuna karar vermeli ve bu çeşitlilikleri örnekleme yansıtmak şekilde hareket etmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Burada çeşitliliğin boyutu, öğrencilerin derse olan katılımlarıydı. Her sınıf için derse katılımları farklılık gösteren öğrenciler belirlendi. Öğrencilerin katılımları, öğretmenlerin görüşleri, benim gözlemlerim ve öğrencilerin etkinlik dosyalarından yararlanarak, düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırıldı. Öğrencilerin katılımlarındaki farklılığın, çocuklar için felsefeye yönelik etkinliklerle ilgili olabileceği ayrıca farklı katılım gösterenlerin sürece yönelik görüşlerinin, sürecin bu öğrencilerdeki yansımalarının farklılık gösterebileceği düşünüldü. H sınıfı öğretmeni ile yapılan değerlendirmeler sonunda Tablo 3.9.'da belirtilen öğrencilerle birebir görüşme yaptım:

**Tablo 3.9.: H Sınıfında Görüşme Yapılan Öğrenciler**

<i>İyi</i>	<i>Orta</i>	<i>Düşük</i>
H 9	H 4(Pilot)	H 3
H 11	H 10	H 12
H 21	H 13	H 20
H 22	H 15	H 25

Bu öğrencileri belirlerken derste söz almayı isteme, dosyalarındaki etkinlikleri düzenli olarak yapma, soru ve alıştırmalara kestirme yanıtlar vermeme, diğer derslerde ya da zamanlarda ailesine ya da öğretmenine bu derse olan ilgisini söyleme gibi özellikleri dikkate aldım. Bir öğrenci ile pilot görüşme olmak üzere toplamda on dört öğrenci ile görüşme yaptım. Bu öğrencilerin yedisi kız, yedisi erkektir.

S sınıfı öğretmeni ile yapılan değerlendirmeler sonunda ise Tablo 3.10.'da belirttiğim öğrencilerle görüştüm:

**Tablo 3.10.: S Sınıfında Görüşme Yapılan Öğrenciler**

<i>İyi</i>	<i>Orta</i>	<i>Düşük</i>
S 3	S 7	S 8
S 5	S 10	S 12
S 6	S 11	S 18
S 9	S 14	S 19
S 13	S 20 (pilot)	
S 16		

S sınıfında da bir öğrenci ile pilot görüşme yaptım. Toplamda 14 öğrenci ile görüştüm. Bu öğrencilerin 6'sı erkek, 8'i ise kızdı.

Görüşme yapacağım öğrencileri belirledikten sonra bir görüşme kılavuzu hazırladım. Bu süreçte yarı yapılandırılmış görüşme türünü kullandım. Yarı yapılandırılmış görüşmede görüşme kılavuzu yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içerir, sorular esnektir, görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorulardan oluşur ve önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur (Merriam, 2013). Bu araştırmada görüşme kılavuzunu hazırlarken araştırma sorularından yola çıkarak belirlenen kazanımları göz önüne aldım. Görüşme sorularını hazırlarken nitel araştırmalar yürüten bir uzmanın görüşüne başvurdum. Hazırlanan sorular, her iki sınıftan birer öğrenci ile yapılan pilot görüşmeler sonrasında son halini aldı (Ek 4). Öğrencilerle yapılan görüşmeler esnasında konuşmanın gidişatına göre kılavuzda yer alan bazı ifadeler farklılaştı, soruların sırası değişti, zaman zaman yeni sorular eklendi. Görüşmeler kılavuzda yer alan sorular etrafında ve sohbet tarzında gerçekleşti. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürdü. H sınıfı ve S sınıfı öğretmenleri ile de görüşmeler yaptım. Bu görüşmeler de yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzları eşliğinde gerçekleştirildi.

Yine bu sorular hazırlanırken kazanımları dikkate aldım (Ek 5). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise ortalama 60 dakika sürdü. Görüşmeleri ses kayıt cihazına kaydetmek için okul yöneticilerinden, öğretmenlerden ve her bir öğrenciden izin aldım. Görüşmeleri ses kayıt cihazına kaydettikten sonra analiz etmek üzere bilgisayar ortamına aktardım.

#### **3.5.4. Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin geliştirilip genişletilmesinde kullanılacak çeşitli stratejiler vardır. İç geçerlik araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığı sorunsalıyla ilgilidir. Bunun için kullanılan stratejilerden biri üçgenlemedir. Üçgenlemede farklı zaman veya mekânlarda gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen veriler ile farklı bakış açılarına sahip kişilerle yapılan mülakatlardan toplanan verilerin karşılaştırılması ve çapraz sorgulanması anlamına gelir (Merriam, 2013). Creswell'e (2013a) göre bu süreç bir tema veya perspektifi aydınlatmak için farklı kaynaklardan destekleyici kanıtları kapsamaktır. Nitel araştırmacılar farklı veri kaynaklarında bir kodu veya temayı belgelendirmek için kanıt sunduklarında bilgiyi üçgenlemekte ve bulgularına geçerlik kazandırmaktadır. Üçgenleme bu araştırmada kullanılan stratejilerden biridir. Bu amaçla araştırmada görüşme, gözlem ve doküman analizi olmak üzere üç veri toplama aracını da kullandım. Her bir araçla elde edilen verileri ayrı ayrı analiz ettim. Analiz sonucunda elde edilen temalar birbirlerine paralellik göstermiştir. Üç veri kaynağına ait bulgular birbirlerini destekler niteliktedir.

Bir diğer iç geçerlik stratejisi ise katılımcı doğrulamasıdır. Katılımcı doğrulaması, verilerin sağlandığı ya da mülakat yapılan kişilerden bazılarının ulaşılmasını ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında onlardan geribildirim istenmesini öngörür (Merriam, 2013). Bu araştırmada katılımcı doğrulaması stratejisini de kullandım. Bu amaçla analiz sürecinin sonunda ortaya çıkan temaları öğretmenlerle paylaştım. Bu temaları ve temaları oluşturan verilerden örnekler sundum. Onlara anlamadıkları, tutarsız buldukları, doğru bulmadıkları noktaları sordum, eklemek istediklerini ifade edebileceklerini söyledim. Öğretmenler ortaya çıkan temaları onayladılar ayrıca eklemek istediklerini de beyan ettiler. Bununla birlikte onlara kendileriyle yaptığım görüşmenin analizi göstererek yanlış anladığım bir nokta olup olmadığını ve yine eklemek istedikleri olup olmadığını sordum.

Öğretmenler oluşan temaları onaylayarak benimle akıllarına gelen ve yeni fark ettikleri görüşlerini de paylaştılar.

Bir diğer strateji ise uzman incelemesidir. Uzman incelemesinde ham verilerin bir uzman meslektaş tarafından gözden geçirilmesi ve onlara dayanarak olarak ortaya konulan bulguların mantıklı olup olmadıklarının denetlenmesini kapsar (Merriam, 2013). Bu amaçla analiz sonucunda ulaşılan temalar ve ham veriler nitel araştırmalara yürüten, bir program geliştirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda uzman tarafında öne sürülen önerileri dikkate alıp, gerekli düzeltmeler yaptım.

İç geçerliliği sağlama sürecinde kullanılan bir diğer strateji ise veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılımdır (Merriam, 2013). Veri toplama sürecinde üzerinde çalıştığım iki sınıfın öğrenci ve öğretmenleriyle yeterli vakit geçirme imkânım oldu. Veri toplama sürecinde detaylı olarak anlattığım şu noktaların ilgili strateji açısından önemli olduğunu söyleyebilirim: Katılımcı gözlemci rolünde olmam veri toplama sürecinde öğrencilerle yeterli vakit geçirmemi sağladı. Bunun dışında ilk üç hafta hazırladığım planları ben uyguladım sonraki haftalarda ise öğretmen yardımcısı olarak sınıfta yer aldım. Bu çerçevede etkinliklerin uygulanmasına rehberlik ettim. Ayrıca öğrencilerle farklı ders saatlerinde, teneffüslerde, proje sunumlarında yanlarında oldum. Öğretmenlerle ise öğretmenler odasında, boş ders saatlerinde vakit geçirme imkânım olduğunu söyleyebilirim. Bunun onların bakış açılarını anlamam konusunda katkısı olduğunu ifade edebilirim.

İç geçerlik stratejilerden bir diğeri araştırmacının duruşu olarak adlandırılır. Burada araştırmacılar gerçekleştirilen araştırmayla ilgili olarak kendi ön yargı ve ön kabullerini, eğilimlerini ve varsayımlarını açıklarlar. Bu tür açıklamalar bir birey olarak araştırmacının sunduğu veriler hakkında ortaya koyduğu yorumlara nasıl ulaştığının okuyucu tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlar (Merriam, 2013). Bu stratejiye uygun olarak “Araştırmacı Duruşu” başlığı altında sahip olduğum ön yargı ve kabullere yer verdim.

Geçerlik stratejisinin bir de dış geçerlik ya da nakledilebilirlik olarak ifade edilen bir diğer boyutu bulunmaktadır. Dış geçerlik, bir çalışmanın sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir. Araştırmacı bulguları kendi



özgün durumlarıyla karşılaştırarak uygulanabilir olup olmadıklarına karar vermelerine yardımcı olmak amacıyla okuyucularına çalışmanın ortam ve şartları hakkında yeterli düzeyde detaylı bir açıklama yapmakla yükümlüdür. Bunun için kullanılacak stratejilerden biri zengin ve yoğun tanımlamadır. Bu stratejide ortamın ve katılımcıların tanımlanmasının yanı sıra katılımcı görüşmelerinden, araştırma notlarından ve dokümanlardan yapılan alıntılar uygun kanıtlarla desteklenen bulguların detaylı tanımlanması anlamına gelir (Merriam, 2013). Bu strateji için de veri toplama süreci ve katılımcılara ilişkin detaylı betimlemeleri hem yöntem bölümünde hem de bulguları tartışırken kullandım. Bunun dışında bulgular bölümünde katılımcı görüşlerinden sık sık alıntılar yaptım.

Bir diğer nakledilebilirlik stratejisi ise örneklem seçiminin daha dikkatli ve özenli olarak yapılmasıdır. Araştırmacının mülakat yapılacak bireylerin seçiminde örneklemede azami çeşitlilik sağlandığı takdirde sonuçta elde edilecek çalışma okuyucu tarafından çok daha fazla alanda ve farklı amaçlar için kullanılabilir hale gelecektir (Merriam, 2013). Bu araştırmada görüşme yapacağım öğrencileri belirlemek için maksimum örnekleme kullandım. Öğrencilerin farklı bakış açılarını yansıtmak için derse ilgi ve katılımı farklılık gösteren öğrencileri seçtim.

Nitel araştırmada bir araştırmanın bulguları sunulan verilerle tutarlı ise o araştırma güvenilir olarak görülebilir. Bir araştırmacının güvenilirliği diğer bir deyişle tutarlılığı sağlamak için kullandığı stratejiler üçgenleme, uzman incelemesi ve araştırmacının duruşudur (Merriam, 2013). Bu üç stratejiden yukarıda söz etmişim. Bunlara ek olarak bir diğer güvenilirlik stratejisi, kodlayıcılar arası görüş birliğidir. Burada veri setleri birden fazla kodlayıcı tarafından analiz edilir. Bu analiz sonucundaki tutarlılık araştırmanın güvenilirliğine işaret eder (Creswell, 2013a). Bu araştırmada da elde edilen veriler nitel araştırmalar yürüten bir doktora öğrencisi tarafından analiz edilmiştir. Bu süreç şu aşamaları içermiştir: Verileri önce ben analiz ettim. Sonra diğer kodlayıcıyla araştırma konumu, araştırma amacımı ve araştırma soruları ile veri toplama süreçlerini paylaştım. İki sınıf için her bir veri kaynağından elde ettiğim verileri temsilen yaklaşık % 10'unu kodlayıcıya ilettim. Bunun için temaların en yoğun şekilde ortaya çıktığı verileri seçtim. Tablo 3.11.'de bu verilere ilişkin bilgiler yer almaktadır:

**Tablo 3.11.: Diğer Kodlayıcıya Verilerin Dökümanlara İlişkin Bilgiler**

<i>Sınıf</i>	<i>Gözlem</i>	<i>Doküman</i>	<i>Görüşme</i>
H Sınıfı	-	1adet öğrenci etkinlik dosyası	2 öğrenci 1 öğretmen
S sınıfı	5 ders saati	3 adet öğrenci etkinlik dosyası	1 öğrenci

Bir sonraki aşamada kodlayıcı verileri analiz etti. Bu analizleri yaptıklarımla kıyasladık. Kıyaslama sonucunda iki veri setinin bazı durumlarda farklı tema ve alt temalara gittiğini gördük. Bunun üzerine kodlayıcıya temalara ve alt temalara ilişkin yeni açıklamalar yaptım. Bu açıklamalar doğrultusunda veriler üzerine müzakere ederek veriler ve temsil ettiği temalar konusunda ortaklaştık. Kodlayıcının dışarıdan bakışı temaları yapılandırma sürecimde bana fikir verdi, bazı alt temalar ortadan kalktı bazıları tek tema altında birleşti ya da tema ifadeleri değişebildi.

Bunun yanı sıra araştırmacı detaylı alan notlarını yüksek kalitede bir ses kayıt cihazı ile kaydetmiş ve bunları yazıya aktarmışsa da güvenilirlik artabilir (Creswell, 2013a). Nitekim bu araştırmada da uygulamalar esnasında sınıfta ses kayıt cihazı kullanmış, analiz etmeden önce de tüm bu kayıtlar olduğu gibi bilgisayar ortamında yazıya aktarmıştım. Tablo 3.12.'de bu araştırmada kullanılan geçerlik ve güvenilirlik stratejileri yer almaktadır:

**Tablo 3.12.: Kullanılan Geçerlik ve Güvenirlik Stratejileri**

<i>Geçerlik ve Güvenirlik Türü</i>	<i>Kullanılan Stratejiler</i>
İç Geçerlik	Üçgenleme
	Katılımcı doğrulaması
	Uzman incelemesi
	Yeterli katılım
Dış Geçerlik	Araştırmacı duruşu
	Amaçlı örnekleme
	Zengin ve yoğun tanımlama
Güvenirlik	Kodlayıcılar arası görüş birliği
	Ses kayıt cihazı kullanımı

### **3.5.5. Araştırmacı Duruşu**

Bu başlık altında, araştırmaya başlamadan önce ve araştırma sürecindeki önyargılarımdan söz edeceğim. Öncelikle alanyazında çocuklar için felsefenin

düşünme becerilerine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Ben de araştırma amacımı ve araştırma sorularımı bu katkılardan yola çıkarak yapılandırdım ve uygulamaların öğrencilerde yaratabileceği bilişsel ve duyuşsal boyutlardaki değişimleri gözlemlemeyi hedefledim. Bu önyargımın araştırma sürecine olumsuz yansımaları önlemek için esnek bir gözlem sürecini benimsedim. Görüşmede de sadece katkıları tespit etmeye odaklanmadım. Nitekim bulgular ve tartışma bölümünde sürecin eksikliklerine ve olumsuzluklarına da yer verdim. Ayrıca verilerin bir diğer kodlayıcı tarafından analiz edilmesi, bulgularla verilerin tutarlılığından bir uzman kontrolünden geçmesi önyargılarımın sürece olumsuz yansımaması açısından da değerlidir.

Okulun yeni projelere açık ve özel bir okul olması sınıf içi uygulamaların öğrenci merkezli olduğunu, yeni öğrenme modelleri ve farklı yöntem ve teknikleri içerdiğini, sınıftaki sıra düzeninin gelenekselin dışında olduğunu düşündürmüştü ancak sınıflar geleneksel düzende idi ve öğretmenler daha ziyade sunuş yolunu kullanıyordu. Bu bende öğretmenlerin çocuklar için felsefenin tartışmaya yönlendiren etkinliklerine rehberlik edebileceği konusunda kuşku oluşturdu. Sürecin öğretmenlerin geleneksel bakış açılarından etkilendiğini düşündürdü. Bu önyargımın araştırma sürecini olumsuz etkilememesi için elde ettiğim verilerin bir uzman tarafından analiz edilmesini tercih ettim.

### **3.5.6. Araştırmanın Zayıf Noktaları**

Araştırmayı bir eğitim öğretim dönemi yerine iki eğitim öğretim döneminde yapmam araştırmayı daha güçlendirebilirdi. Bunun dışında öğretmenlere çocuklar için felsefeye ve teorik alt yapısına ilişkin daha fazla kuramsal bilgi verip örnekler paylaşarak eğitim sürecinin daha verimli geçmesi sağlayabilirdim. Öğretmenlerle daha sık buluşma zamanı ve imkânı yakalamak da araştırmayı daha güçlü kılabilirdi.

### **3.6. Etik**

Creswell (2013b) etik konularla araştırmanın öncesinde, araştırmanın başlangıcında, veri toplama sürecinde, veri analizlerinde, verilerin sunumu ve paylaşılmasında karşılaşılabileceğini söyler. Bu araştırmada sözü edilen aşamalarda etik konularla ilgili yaptığım girişimler aşağıda yer almaktadır:

Araştırma Başlangıcında

Punch (2011) bir araştırmanın yapılmaya değer olup olmadığının ve araştırmanın faydalı olup olmadığının etik açıdan önemli olduğunu söyler. Nitekim ocuklar için felsefenin alanyazında çocuklara olan katkısı sıklıkla dile getirilmektedir. Türkiye’de bazı okullarda bu alana yönelik çalıştaylar, atölyeler, seminerler düzenlenmekte, özellikle özel okullar çocuklar için felsefe ile ilgili uluslararası gelişmeleri takip etmektedir. Bu bakımdan bu okulun çocuklar için felsefeyle tanışması anlamlı olmuştur. Bunun yanı sıra sürecin çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda katısından da söz edilebilir.

### Araştırma ncesinde

Araştırmaya başlamadan önce uygulamayı yürüttüğümüz okul yönetiminden izin aldım. Nitekim nitel araştırmada yetkili kişilerden izin almak etik açıdan bir gerekliliktir (Creswell, 2013b). Bu doğrultuda öncelikle kendimi tanıtıp çalışma alanlarımı paylaştım. Onlara araştırmamın amacını, süresini, verileri nasıl toplayacağımı anlattım. Uygulama sürecinde kullanacağım örnek planları sundum. Okulun AR-GE birimi her hafta uygulanacak olan ders planlarını etik açıdan da inceledi. Öğrencilere zarar verecek herhangi bir öge bulunup bulunmadığını denetledi. Okul yönetimine ve öğretmenlere bunun bir tez çalışması olduğu ve bu çalışmada okulun, öğrencilerin, öğretmenlerin kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını da ifade ettim. Okul yönetiminin dışında ğrenci velilerinin, uzmanlar eşliğinde okul bünyesinde, her sınıf düzeyinde yürütülen yeni çalışmaların varlığından haberdar olduğu, bunları onayladığı ve desteklediğini ifade edebilirim.

Bu aşamada üzerinde araştırma yapacağım sınıfların ğretmenlerinin gönüllü olarak sürece dâhil olmak istediklerini söyleyebilirim. Öğretmenler herhangi bir zorlama olmaksızın uygulamaları yürüttüler. Öğrencilere ise kendimi tanıttım ve sınıflarında neler yapacağımızı, ne kadar süre birlikte olacağımızı ifade ettim. Onlara sınıflarında AR-GE birimi ile birlikte felsefeyle ilgili bir proje yrteceğimizi, benim de öğretmenlerine ve kendilerine bu projeyi yürütürken destek olacağımı söyledim. Böylece süreç ile ilgili olarak ihtiyaçları olan bilgiyi açık bir şekilde sundum. Öğrencilere bir araştırmacı olduğumu ve onları gzlemleyeceğimi söylemedim çünkü bu öğrencilerin doğallığını bozabilir, ortamı olumsuz yönde etkileyebilirdi.

### Veri Toplama Sürecinde

Uygulamaları ses kayıt cihazı ile kaydettim. Bunun için okul yönetiminden ve öğretmenlerden izin aldım. Ayrıca birebir yaptığım görüşmeleri de ses kayıt cihazına kaydettim ve bunun için de görüşme yaptığım öğretmen ve öğrencilerden izin aldım.

Birlikte çalıştığım sınıfların düzenine saygı duydum. Bu düzeni bozacak, sınıf kurallarına aykırı düşecek müdahalelerde bulunmadım. Nitekim araştırmacı çalıştığı ortama mümkün olduğunca az rahatsızlık vermelidir (Creswell, 2013b).

Öğrencilere etkinlik dosyalarını doldurma, derse katılma, ev ödevlerini yapma konusunda teşvik edici sözler söylemekle birlikte onları bunları yapmaya hiç zorlamadım.

Verilerin analizinde

Creswell (2013b) çalışmada sadece olumlu sonuçları paylaşmanın etik bir sorun olduğunu ifade eder. Araştırma sonucunda elde ettiğim sonuçlar içerisinde araştırma soruları çerçevesinde çalışmanın eksikliklerini ve katılımcıların olumsuz görüşlerini tartışmaya dâhil etmekten kaçınmadım.

Verilerin sunulmasında, paylaşılmasında, saklanmasında

Rapor yazım sürecinde öğrencilerin, öğretmenlerin isimlerini, okulun gizliliğini muhafaza ettiğimi söyleyebilirim.

### **3.7. Veri Analizi**

Nitel araştırmada veri analizi, analiz için verilerin hazırlanmasını, düzenlenmesini, verileri kodlamayı, kodların bir araya getirilmesiyle temalara indirgemeyi son olarak veriyi şekiller, tablolar veya tartışma halinde sunmayı içerir (Creswell, 2013a). Bu başlık altında sözü edilen aşamaları aşağıda detaylarıyla anlatacağım.

Öncelikle ses kayıt cihazı ile kaydettiğim gözlemleri, görüşmeleri ve öğrenci etkinlik dosyalarının her birini bilgisayar ortamında yazıya aktardım. Bu süreç yaklaşık iki ay sürdü. İki sınıfı, iki ayrı dosya şeklinde düzenledim. Bu dosyaların içine her bir veri kaynağından elde ettiğim verileri de ayrı ayrı dosyaladım. Tüm verileri birer kez okudum ve ilgili ifadelerin yanlarına analiz sürecinde bana yardımcı olacak notlar aldım. Bu sürecin ardından H sınıfını ve S sınıfını ayrı ayrı analiz edip karşılaştırmaya karar verdim. Bu kararı, iki sınıfın öğretmenleri ve sınıf atmosferleri arasındaki farklılıkların analiz sonuçlarına yansıtacağını düşünerek

verdim. Veriler ve yaptığım gözlemler buna ilişkin bir ipucu veriyordu. Nitekim analiz sonucunda temaların büyük oranda örtüşmekle beraber ayrıştığı noktalar olduğunu gördüm. Bu ayrışmaları nedenleri ile birlikte tartışma bölümünde anlattım.

Araştırmada üç veri toplama aracını kullandım. Üç veri kaynağının ayrı analizi ve kıyaslanması araştırmamın geçerliği açısından gerekliydi. Buna yukarıda belirtildiği gibi üçgenleme stratejisi diyoruz. Bu amaçla her bir veri kaynağından elde edilen verileri ayrı ayrı analiz ederek karşılaştırdım. Farklı temaların ortaya çıkmasının yanında temaların birbirine paralellik gösterdiğini gördüm. Sırasıyla H sınıfının görüşmelerini, etkinliklerini ve gözlem kayıtlarını sonra S sınıfının görüşmelerini, etkinliklerini ve gözlem kayıtlarını ardından H sınıfı öğretmeni ile yapılan görüşmeyi ve son olarak S sınıfı öğretmeni ile yapılan görüşmeyi analiz ettim.

Verileri içerik analizi ile inceledim. İçerik analizinde temel yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda ilk olarak verileri kodladım. Kodlama, verileri anlamlı bölümlere indirgeme ve bölümlere isim verme olarak tanımlanabilir (Creswell, 2013a). Ben de bölümleri yani bir iki cümle ya da paragraf halindeki ifadeleri çoğunlukla bir sözcük ya da iki sözcükle isimlendirdim. Bu noktada verileri okurken aldığım notlardan yararlandım. Kodlama sürecinde, benzer kodları birleştirdim, uygun olmayan kodları çıkardım, zaman zaman verileri tekrar okuyarak kodları yeniden isimlendirdim. Sonuçta ortaya bir kod listesi çıktı. Bu kod listesinde yer alan kodları birbirleriyle olan ilişkilerine göre sınıflandırdım. Bu sınıflamaların oluşturduğu her bir gruba bir isim verdim. Bunlar araştırmamın alt temalarını oluşturdu. Daha sonra bu alt temalar araştırma soruları çerçevesinde ana temalar altında birleşti. Her bir veri seti ve sınıf için aynı işlemleri yaptım. Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerin analiz sonuçlarını karşılaştırarak düzenledim, iki sınıfı ayrı ayrı olmak üzere, tüm verileri ilgili temalar altında birleştirdim. Şema 3.1. veri analizi sürecini anlatmaktadır:



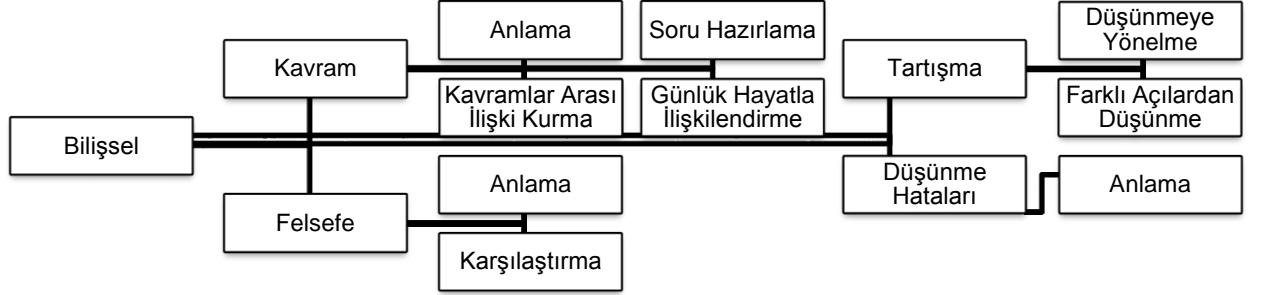
**Şekil 3.3. Veri Analizi Süreci**

#### **4. BULGULAR VE YORUM**

Bu başlık altında verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temaları paylaşacağım. Bu temalar araştırma yürüttüğüm iki sınıfta büyük oranda paralellik göstermektedir. Bu sebeple aşağıdaki tabloda iki sınıfın analiz sonuçları bütün olarak verilmiştir. H sınıfında S sınıfından farklı olarak “Kavram” ana teması altında “Günlük Hayatla İlişkilendirme” teması ortaya çıkmış; S sınıfında ise H sınıfından farklı olarak sosyal değişimler meydana gelmiştir. Bu sosyal değişimler çerçevesinde S sınıfının bulguları içinden “Felsefe” ve “Tartışma” ana temaları ortaya çıkmıştır. Şekil 4.1., 4.2., ve 4.3. araştırma sorularına göre ulaştığım ana ve alt temaların dağılımını göstermektedir. Bu dağılım, bilişsel alanda, “Felsefe”, “Düşünme Hataları”, “Kavram” ve “Tartışma”; duyuşsal alanda da “Felsefe”, “Düşünme Hataları”, “Kavram” ve “Tartışma”; sosyal alanda ise “Tartışma” ve “Felsefe” temaları altında yer almaktadır. Alt temalar ise öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal faaliyetlerini içermektedir. Bu faaliyetler de niteliklerine göre birbirlerinden ayrılmıştır.

Ulaştığım alt temaların Bloom’un bilişsel davranışları sınıflandırdığı taksonomiyle benzerlikler taşıdığını söylebilirim. Buna göre bilişsel sınıflamada, “Kavrama” basamağı ile “Anlama”, “Karşılaştırma”, “Günlük Hayatla İlişki Kurma” ve “Kavramlar Arası İlişki Kurma” alt temaları örtüşmektedir. Duyuşsal sınıflamada ise “Farkına Varma” alt teması, “Alma” ile “Günlük Hayatta Kullanma” ise duyuşsal

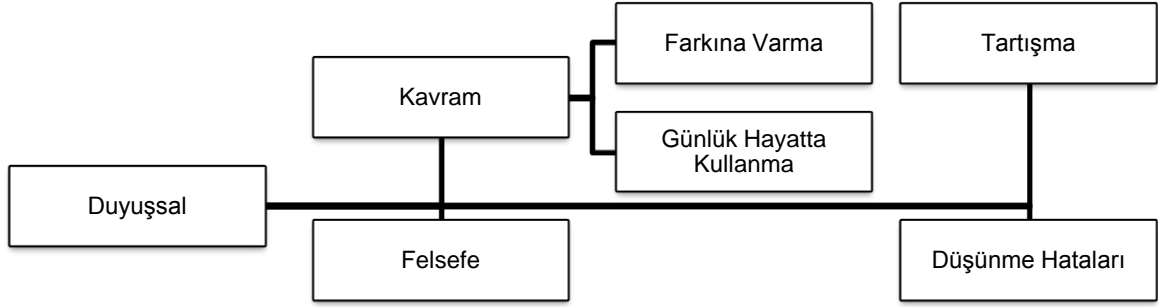
sınıflamadaki “Tepkide Bulunma” basamığıyla benzerlik göstermektedir. Şekil 4.1.’de ana ve alt temaların bilişsel alandaki dağılımı yer almaktadır:



#### Şekil 4.1. Ana ve Alt Temaların Bilişsel Alandaki Dağılımı

Yukarıdaki şema “Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerine bilişsel alanda etkisi nasıldır?” araştırma sorusu ile ilişkilidir. Burada “Bilişsel” zihinsel alandaki değişimi ifade etmektedir. Altında çocuklar için felsefe ile birlikte araştırma ortamına giren bir alan olarak “Felsefe”, aşırı genelleme ve tutarlı-tutarsız ifadeleri içeren “Düşünme Hataları”, hak, adalet, eşitlik, sorumluluk, kurallar, yalan, doğru, yanlış, gerçek, zaman, büyümek ve değişim olmak üzere çeşitli felsefi kavramları ifade eden “Kavramlar”, ve sınıf içi tartışma ortamını temsil eden “Tartışma” ana temaları yer almaktadır. Bu ana temalar etrafında çocuklarda meydana gelen değişimler ise alt temalar halinde sunulmuştur. Bu değişimler “Kavram” temasında, “Anlama”, “Kavramlar Arası İlişki Kurma”, “Soru Hazırlama” ve “Günlük Hayatla İlişkilendirme” zihinsel eylemleri ile karşımıza çıkmaktadır. “Tartışma” temasında ise öğrencilerde “Düşünmeye Yönelme”, “Farklı Açılardan Düşünme” ve “Farklı Düşüncelerden Yararlanma” faaliyetlerine neden olmuştur. “Düşünme Hataları” temasında “Anlama” ve “Felsefe” temasında yine “Anlama” ile sonuçlanmıştır. Şekil 4.2.’de ise ana ve alt temaların duyuşsal alandaki dağılımları yer almaktadır:

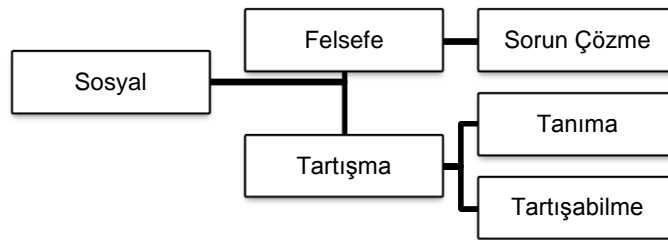




#### Şekil 4.2. Ana ve Alt Temaların Duyuşsal Alandaki Dağılımı

Yukarıdaki şema araştırmanın “Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda etkisi nasıldır?” sorusuna yöneliktir. Burada öğrencilerin ilgilerini, heyecanlarını, meraklarını, hoşlandıklarını kapsayan “Duyuşsal” altında öğrencilerde “Felsefe”, “Düşünme Hataları”, “Kavram” ve “Tartışma” boyutunda meydana gelen değişimler alt temalar olarak sunulmuştur. Bu alt temalar, “Kavram”ın altında “Farkına Varma” ve “Günlük Hayatta Kullanma”dır. “Tartışma” “Düşünme Hataları” ve “Felsefe” boyutları altında ise öğrencilerin ilgi, merak, sevmek, hoşlanmamak, eğlenmek, heyecanlanmak gibi duyguları yer almaktadır.

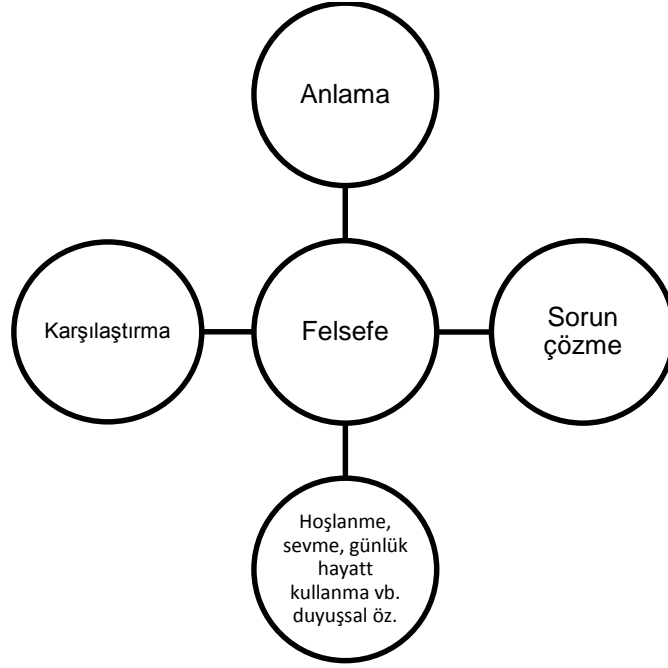
Aşağıdaki şema ise araştırmanın “Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerine sosyal alanda etkisi nasıldır?” sorusuyla ilişkilidir. Buradaki değişimler öğrencilerin, arkadaşını “Tanıma”, arkadaşıyla “Tartışabilme” ve “Sorun Çözme” noktasında yaşanmıştır. Şekil 4.3’te ana ve alt temaların sosyal alandaki dağılımı görülmektedir:



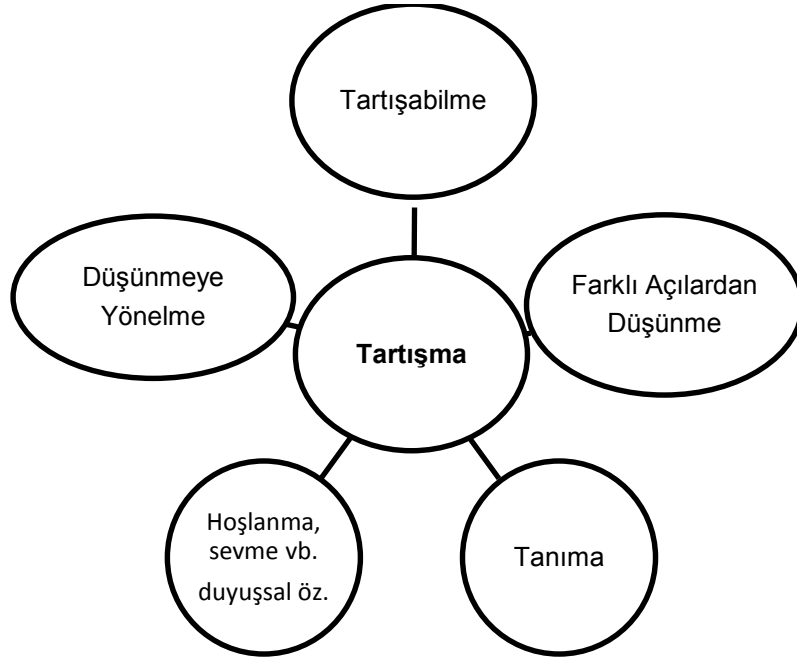
#### Şekil 4.3. Ana ve Alt Temaların Sosyal Alandaki Dağılımı

Çocuklarda bilişsel, duyuşsal ve sosyal alandaki değişimlerin büyük ölçüde tartışma, felsefe, düşünme hataları ve kavram çerçevesinde gerçekleştiğini

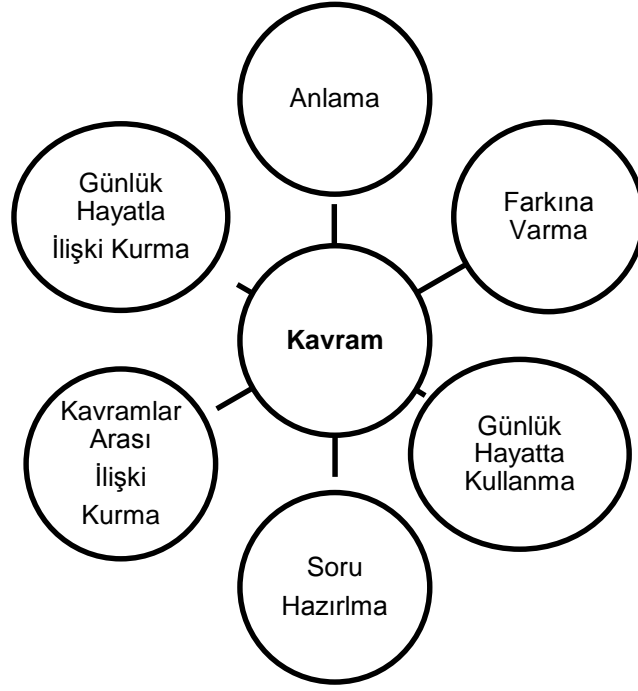
söyleyebilirim. Bu çerçevede Şema 4.4, 4.5, 4.6 ve 4.7' de temalara yönelik sınıflandırmamızı temsil edebilir:



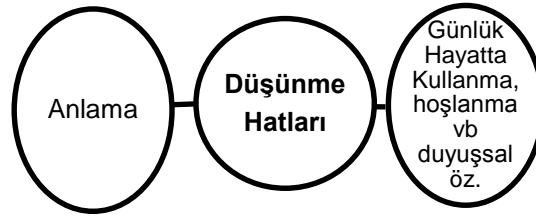
**Şekil 4.4.Felsefe Çerçevesinde Meydana Gelen Değişimler**



**Şekil 4.5. Tartışma Çerçevesinde Meydana Gelen Değişimler**



**Şekil 4.6. Kavram Çerçevesinde Meydana Gelen Değişimler**



**Şekil 4.7. Düşünme Hataları Çerçevesinde Meydana Gelen Değişimler**

Çalışmamı yürüttüğüm iki sınıfa ilişkin bulguları ayrı ayrı sunacağım. Bunun nedeni iki sınıfta meydana gelen farklılıkları ortaya çıkarmak ve bunun nedenleri üzerine tartışabilmek. Her sınıfın altında temaların ve alt temaların nasıl oluştuğunu, bu tema ve alt temaların açıklamaları, tema ve alt temalara ilişkin öğrenci etkinlikleri, günlükler, görüşme ve ders gözlemlerinden alıntılara yer vereceğim. Bu süreci izlerken öğrencilerle geçirdiğim ilk haftadan son haftaya doğru kronolojik bir sıra takip edeceğim ve bu sırayı ana temalar çerçevesinde

sunacağım. Ana temaları çerçevesindeki sunum aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal alanlarındaki ilişkişel değişimleri de bütün halinde, ayırmadan aktarmayı sağlayacaktır.

#### 4.1. H Sınıfı

H sınıfı ile cuma günleri ilk iki ders saati birlikte olacaktık. O cuma da öğrencilerle ilk kez oyun odasında buluştuk. Oyun odası öğrenci ve öğretmen masalarının ve sandalyelerinin olmadığı, sadece yer minderlerinin bulunduğu bir sınıf. Öğrencilerle daha çabuk kaynaşma, olumlu bir ilk izlenim oluşturma ve farklı bir sürece geçtiğimizi sezdirmek amacıyla onlarla burada buluşmayı tercih ettim. Öğrenciler derslerini -drama dersi dışında- sınıflarda geçirdikleri için bu durum onlara biraz farklı gelmişti. Heyecan ve merak içindeydiler. Kendi aralarında sıkça konuşuyorlardı. Öğretmenleri de onları hazır duruma getirmek için yönergeler veriyordu. Öğretmenler ilk üç hafta geri planda kalacağı için dersi ben yürütmüştüm. Önce öğrencilere isimleri ile hitap edebilmek için isimlerini yazdıkları kâğıtları yakalarına taktık. Onlara kendimi tanıttım, beni yakından tanımak için sorular sordular. Dersi oyunlar eşliğinde yürüttüm. Dersimizde merak ettiklerimizden, hayatla ilgili sorularımızdan ve felsefeden bahsettik. Bunun için önce bilim insanının özellikleri üzerine konuştuk ve filozoflarla bilim insanlarını kıyaslayarak felsefeyi tanımaya çalıştık. On dört haftalık süreç boyunca da felsefe ve filozoflardan söz etmeyi sürdürdük. İlk üç hafta onlardan en yoğun olarak bahsettiğimiz haftalardı. Sonrasında da felsefeyi tartışmayla ve düşünmeyle ilişkilendirerek devam ettik. Öğrencilerin öncesinde felsefe ve filozoflara yönelik herhangi bir yaşantıları yoktu. Nitekim bununla ilgili ilk öğrenci bir etkinlikte, diğeri ise yaptığımız görüşmede şöyle demişti:

*Önceden filozofun ne demek olduğunu bilmiyordum. Ama bu derste ne demek olduğunu anladım (H 13).*

*Felsefe kavramını öğrendim. Onunla ilgili daha önce hiçbir örnek görmeden felsefenin ne olduğunu anladım. Böyle bir şey yok yani (H 24).*

Çocuklar için felsefenin öğrenciler üzerindeki bilişsel alandaki rolünü tespit etmeyi amaçlarken onların bir alan olarak felsefeye yönelik anlayışlarındaki değişimleri göz önüne almayı planlamamıştım. Nihayetinde felsefe benim için sadece bir araçtı. Zaman geçtikçe felsefe ve filozoflar öğrencilerin ilgilerini çekmeye başladı. İlerleyen satırlarda buna ilişkin örnekleri paylaşacağım. Hatta öğrenciler dersimize “felsefe”, bana da “felsefe öğretmenimiz” demeye başladılar. Filozofun kim,

felsefenin ne olduğuna ilişkin fikirleri oluşmaya başladı. Böylece hem bilişsel hem de duyuşsal alanda araştırmama dâhil edeceğim “Felsefe” adlı bir tema ortaya çıktı. Bu temada bilişsel boyutta öğrencilerin bir alan olarak felsefeye yönelik kavrayışları, bilim ve felsefeye yönelik karşılaştırmaları kapsamaktadır. Bu tür bir sınıflamanın alt temaları farklı zihinsel faaliyetlere işaret etmektedir. Duyuşsal alanda ise öğrencilerin felsefeye, filozofa ya da felsefe sorularına yönelik merakları, heyecanları, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları durumlar yer almaktadır.

#### 4.1.1. “Felsefe”

“Felsefe” ana temasında “Anlama” alt teması altında öncelikle öğrencilerin felsefe, felsefe soruları ve filozoflara ilişkin neyi, nasıl kavradıklarından söz edeceğim.

Öğrenciler, okulun ARGE biriminin yaptığı etkinlik ve projeler sebebiyle bilimsel süreç becerilerine yönelik farkındalığa sahiptiler. Bu yüzden öğrencilere felsefeyi bilimle kıyaslayarak anlattım ve tanışık oldukları bilim ve bilimsel yöntemle, felsefeyi somutlaştırmaya çalıştım. Bu, onların önceleri felsefe ve felsefe sorularını, bilim ve bilimsel sorulardan farklılığı üzerinden tanımlamalarına ve açıklamalarına yol açtı. Sonra bu tanımlama ve açıklamaları farklı ilişkiler kurdukça ve tartıştıkça daha karmaşıklaştı. Öğrencilerle geçirdiğim ikinci hafta sonunda verilen felsefe sorularını diğer sorulardan ayırmaya ve bunun nedenini açıklamaya yönelik bir etkinliğe şöyle yanıt vermişlerdi:

*Bence bu sorular felsefe soruları çünkü felsefe sorularının belli bir cevabı yoktur. Örneğin; Mutluluk nedir? (H 1)*

*Bu soruların bilimsel bir cevabı yoktur (H 2).*

*Hiçbirinin tam cevabı yok. Bu soruların cevapları kişiden kişiye göre değişebilir. Sorulara hem evet hem hayır denilebilir (H 7).*

*Bu sorular felsefe sorusudur. Çünkü bu soruların cevapları belli değildir. Kişilere göre değişiklik gösterebilir. Bu sorular düşünülecek ve tartışılacak sorulardır (H 10).*

*Bence bu sorular felsefe sorusudur. Çünkü net bir cevabı yoktur (H 11).*

*Bence bu sorular laboratuvarında incelediğimiz ve deney yapılamadığı için felsefe sorularıdır (H 13).*

*Bu sorular felsefe sorusudur. Çünkü hayatla ilgili sorulardır. Felsefe sorularının cevabı kişiden kişiye değişiyor (H 18).*

*Bence bu sorular yoruma açık, bir tek cevabı olmayan ve tartışılabilen sorular olduğu için felsefe sorusudur (H 23).*

*Bence bu sorular felsefe sorusudur. Çünkü bu sorular hayatla ilgili, deneyi ve gözlemi yapılmayan sorulardır. Felsefe soruları kişiden kişiye değişir, birden fazla cevabı vardır (H 25).*

Öğrencilerin çoğu, felsefe sorularının yanıtlarının değişkenlik gösterebileceğini fark etmişlerdi. Bu soruların cevabının bilimsel bir sorunun cevabını aramaktan farklı olduğunu anlamışlardı. Aşağıdaki örnekler ise sürecin bitiminde yaptığım görüşmelerden alıntıları içeriyor:

*Bazı soruların felsefe soruları olmadığını öğrendim. Mesela “Arkadaşlarını seviyor musun?”, “Öğretmenini seviyor musun?” birer felsefe sorusu değildir ama “Para mutluluk getirir mi?” gibi sorular felsefe sorularıdır. Bu sorular biraz düşünmek gerektirir, tartışmak gerektirir (H 9).*

*Felsefe sorularına ilişkin sadece bir tane değil herkese göre değişeceğini düşünüyorum soruların cevaplarının. Mesela biri “Para mutluluk getirir der.”, biri “Para mutluluk getirmez der.” bu kişinin sevdiği ve sevmediği, ilgi alanlarına göre olabilir (H 11).*

*Felsefe soruları hakkında şunları düşünüyorum: Felsefe soruları kendimize göre cevaplanamayacak sorularmış. Mesela “Arkadaşının adı ne?” bir felsefe sorusu değil.(H 19)*

*Felsefe sorularının bir tek cevabı yoktur, filozofan filozofa değişebilir. Felsefe sorularının cevabı hayatımızın amacını bulmamızı sağlar (H 22).*

Yukarıdaki ifadeler süreç sonunda öğrencilerin, bilimsel sorulardan farkına değinmeden felsefe sorularını açıklamalarını örnekler. Bu da öğrencilerin farklı ve yeni ilişkiler kurarak felsefe sorularını anlatabildiklerini gösterir. Çocuklar önceleri felsefeyi de felsefe soruları gibi bilimden farkı üzerinden tanımladılar. İkinci hafta sonunda “Felsefe sence nedir?” diye sorduğumuzda şu yanıtları verdiler:

*Felsefe bilimin cevaplayamadığı sorular üzerine düşünmektir. Deney ile cevaplanamaz ve belirli bir cevabı yoktur (H 2).*

*Bence felsefe hayatla ilgili sorular sormaktır (H 7).*

*Bence felsefe bilimin cevaplayamadığı ve bir sürü cevabı olan sorulardır (H 9).*

*Bence felsefe düşünmek, tartışmak, araştırmak ve cevabı bir sürü olan sorulardır. Aynı zamanda merak etmek demektir (H 10).*

*Bence felsefe düşünmek ve her şeyin farklı bir cevabı olması demektir. Felsefe sorusu üzerine deneyimlerini kullanarak düşünmektir. Kısaca bilimle yani deneyle yapılmaz (H 21).*

Öğrenciler, filozofların özellikleri ve filozofların sorularla olan ilişkisini de kavramışlardı. Bunu kendi süzgeçlerinden geçirerek şöyle anlattılar:

*Filozofların felsefe soruları üzerinde çok düşündükleri düşünüyorum, çok tartıştıklarını düşünüyorum (H 9).*

*Bugünkü derste filozofları öğrendim ve filozofların sordukları soruların birbirlerinden çok farklı olduğunu öğrendim (H 12).*

*Felsefe ve filozoflar hakkında bilime katkıda bulduklarını düşünüyorum (H 14).*

*Filozoflar düşünürler, sorunun cevabını bulana kadar düşünürler (H 18).*

*Felsefe güzel bir konu olduğu için filozofluk da güzel bir iş, tam olarak bir iş değil birazcık da böyle, hobi gibi bir şey. Filozofların iyi düşünmesi gerekiyor. Çünkü hemen karar verirse düşüncesi yanlış olabilir veya mantıksız bir şey düşünmüş olabilir, olması imkânsız bir şey düşünmüş olabilir. O yüzden iyi düşünebilen kişiler olması lazım (H 22).*

*Filozoflar kendi bilgilerini kullanır, sözlüğe falan bakmaz. Soru sorar, asla pes etmez. Soruları da cevaplar aynı zamanda (H 23).*

*Merak etmek düşünmenin ilk adımı çünkü kafamız bir şeye takılınca onun cevabını merak ederiz ve onun üzerine düşünürüz. Filozofların yaptığı gibi... Bir şeyi kafalarına takarlar, merak ederler, merak ederler üstüne de düşünürler. Filozofların günde beş on saat kitap okuduğunu düşünüyorum. Çünkü o kitaplar üzerine düşünüyorlar (H 24).*

Yukarıdaki cümleleri çocukların, süreci değerlendirdiğimiz son dersimizden ve bu çalışmanın ardından yapılan birebir görüşmelerden aldım. Bu ifadeler çocukların, felsefe sorularını tartıştığımız derslerdeki deneyimlerini yansıtmaktadır. Örneğin süreçte kendileri de bu sorular üzerine çok düşünmüş ve kavramları tanımlama konusunda sık sık başvurdukları sözlükten uzaklaşmışlardır.

“Filozof kimdir?” sorusunun cevabı süreç sonuna doğru anlam kazanmaya başlamıştı. Aynı şekilde felsefenin ne olduğu da kavramlara felsefi açıdan yaklaştığımız tartışmalar sonucunda daha somut ve anlaşılır bir hal almıştı. Nitekim çocuklarla yaptığımız birebir görüşmelerde ve değerlendirme dersinde bu dersin diğer derslerden farkına yönelik yönelttiğim sorunun cevapları bu durumun ipuçlarını taşımaktadır. Öğrenciler şu ifadeleri kullanmıştı:

*Felsefe derslerinin farkı, felsefe derslerinde çok fazla düşünmemiz, soruları cevaplamamız ve Kumkurdu adlı kitap oldu (H 9).*

*Bence felsefe derslerimiz diğer derslerden farklı. Çünkü felsefe dersinde öğretmenlerimiz bize bilgiler öğretmedi bize düşünmeyi öğretti. Biz kendimiz araştırarak bulduk (H 11).*

*Bazen normal derslerimizde soru sormuyoruz. Kitap bize sorular soruyor biz cevaplıyoruz. Ama felsefe dersinde biz de soru soruyorduk, cevaplıyorduk ve cevap verirken açıklayıcı ifadeler kullandık (H 12).*

*Bence felsefe dersi diğer derslerden farklı çünkü bu ders diğer derslerden farklı olarak düşünmek ve hayal kurmak üzerine (H 14).*

*Bence felsefe dersi diğer derslerimizden farklı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu derste felsefe sorularını, filozofların adlarını ve kavramların anlamları üzerine konuşuyoruz. Ama diğer derslerde bu konular hakkında konuşmuyoruz (H 15).*

*Bence felsefe derslerimiz diğer derslerimizden farklı. Çünkü felsefe dersimizde yani bilgiler öğrenmiyoruz sadece hayata bakış açımızı değiştiriyoruz diyebiliriz (H 16).*

*Bence felsefe derslerimiz diğer derslerden farklı. Çünkü felsefeyi, filozofları, zamanı, gerçeği, eşitliği, adalet, sorumluluğu, hakkı ve gerçeği öğrendim. Diğer derslerde bilgi öğreniyoruz (H 18).*

*Bu derste oyunlar oynuyoruz zihnimizi geliştirici ama Türkçe dersinde ders işliyoruz oyun oynamıyoruz (H 19).*

*Bence derslerimiz diğer derslerden farklı. Çünkü diğer derslerimizde sonuç hiçbir şekilde değişmiyor ama felsefe derslerinde sonuç kişiden kişiye göre değişiyor (H 22).*

*Bence felsefe derslerimiz diğer derslerimizden farklı. Örneğin matematik dersimizde bir işlemin sonucu doğru yapılırsa kişiye göre değişmez ama felsefe dersindeki sorularımız kişiden kişiye göre değişir (H 23).*

*Bence farklı çünkü felsefe derslerinde düşünce yeteneği diğer derslerde bilgi kazanıyoruz (H 24).*

Felsefenin, çocukların deyişiiyle “çok” düşünmeyi, fikir üretmeyi, kavramların anlamı üzerine konuşmayı içerdiğinin, bir düşünme yolu olduğunun ve hayata bakışımızla ilintisinin çocuklar tarafından fark edilmesini önemli bulduğumu söyleyebilirim. Bu, öğrencilerin hem felsefeyi daha iyi kavradığının hem de ders sürecinde daha yoğun düşünmeye, fikir üretmeye yöneldiklerinin göstergesi olabilir.

“Felsefe” teması altındaki “Karşılaştırma” alt temasında ise öğrencilerin bilim ile felsefeyi kıyasladıkları ifadelere yer verdim. İfadeler aşağıda yer alıyor:

*Bilim sorularının sadece bir yanıtı vardır. Felsefe sorularının birden çok cevabı vardır. Bilim ile ilgili deney yapılabilir. Ama felsefe soruları deneyle cevaplanamaz. Örneğin “Dostluk nedir?” bir felsefe sorusudur (H 6).*

*Eskiden felsefenin ne demek olduğunu bilmiyordum ama sizinle ilk dersimizde felsefe sorularının bilimle yanıtlanamayacağını öğrendim. Örneğin “Para mutluluk getirir mi?” sorusu felsefe sorusudur ama “Su kaç derecede kaynar?” dersek onu bilimle çözeriz. Bilim adamları ile filozoflar arasında büyük bir fark var (H 14).*

*Bence bu soruların felsefe sorusu olmasının nedeni bilim ve deneyle yapıp araştırılmamasıdır. Her bilimin altında felsefe yatar yani insanlar düşünürken yeni şeyler keşfeder (H 21).*

*Felsefe soruları kişiden kişiye değişir. Ancak bilim sorularının tek bir cevabı vardır. Bilim felsefe sorularını cevaplayamaz felsefe de bilim sorularını cevaplayamaz. Felsefe üstünde uzun bir süre düşünerek ve daha sonra da cevap verilen sorulardır (H 24).*

*İlk dersimizde şunu öğrendik bazı sorular bilimle cevaplanamaz ama bazı sorular da felsefe ile cevaplanamaz. Örneğin “Dostluk nedir?” deneyle öğrenilemez. Ne yapsan da ne etsen de bunu deneyle öğrenemezsin ancak felsefe ile öğrenirsin. Örneğin “En büyük patlama sodyum ve ....” dersin bunu da felsefe ile öğrenemezsin (H 24).*

Çocukların, bilimsel sorunun tek bir cevabı olduğuna yönelik algıları, felsefeyi tanıtırken izlediğim yaklaşım ile ilgiliydi. Pozitivist paradigmanın yansıması olan bu yaklaşıma karşı bilimsel sorunun tek doğru cevabı olamayacağına yönelik görüşler de mevcuttu ancak şu aşamada çocuklara bundan bahsetmek uygun olmayacaktı. Ayrıca felsefeyi, felsefe sorularını somutlaştırabilmek için bilimi böyle ele almak daha iyi bir yoldu.

Genellikle çocuklara okulda bilim insanı, ressam, oyuncu, sporcular vb. tanıtılır ancak filozoflar bu listenin dışında kalır. Hâlbuki çocuklar felsefeye ilgi duyabilir, filozofları araştırabilir, felsefeci de olabilir. Bu nedenle ve öğrencileri düşünmeye sevk etmek, onları cesaretlendirmek amacıyla ilk dersimizde filozoflarla çocukların ortak özellikleri olduğundan söz etmiştim. Süreç sonundaki bireysel görüşmelerde onlara filozof ve çocuk ilişkisi hakkında düşüncelerini sordum, şöyle yanıtlar verdiler:



*Filozoflarla bizim gibi bu dersi alan çocuklar arasında bir fark yok. Çünkü ikisi de felsefe penceresinden düşünüyor. Benzerlikleri felsefe üzerine düşünmeleri (H 3).*

*Benim ve arkadaşlarım filozof gibi oldu. Bence diğer okullardaki sınıflardaki öğrenciler de böyledir. Bence çocuklar filozofa benzer. Filozoflar gibi sorular üzerine düşündükleri için benzerler (H 9).*

*Çocuklar merak ettiği şeyi sürekli düşünür. Başkalarına sorar, araştırır. Filozoflar da öyle sürekli düşünüyorlar (H 11).*

*Çocuklar da çok sorular soruyor öğrenmek için (H 12).*

*Bizim sınıf filozof gibi... Yani filozoflar gibi açıklayıcı sorular yazıyorlar, düşünüyorlar, cevaplamaya çalışıyorlar. Bu yüzden bizim sınıf filozof gibi (H 20).*

*Çocukların hayal gücü çok gelişmiş oluyor bu yaşlarda. Filozofların da hayal gücü çok gelişmiş olabilir. Çünkü sorulara ayrı ayrı cevap bulmak düşünmeyle ilgili. Çocuklar hayal kurar. Mesela bir filozof bir ada hayal etmişti. Biz de ada hayal etmiştik (H 21).*

*Çocuklar da cevabı olamayan ailelerine özellikle, sorular sorarlar sürekli ve bazı sorular hakkında çok düşünürler. Benzerlikleri budur (H 22).*

*Benzediğini düşünüyorum çünkü çocuklar da düşünür, pes etmeyi genelde pek sevmezler (H 23).*

*Çocuklar da çok düşünürler, merak ederler (H 25).*

Çocuklar sınıf içi yaşantılarından yola çıkarak filozofları, arkadaşları ve kendileriyle kıyaslayıp bu sonuçlara vardılar. Filozofun sabrı ve merakı, hayal gücüne sahip olması, felsefe soruları üzerine çokça kafa yorması çocukların akıllarında kalmıştı. Aşağıdaki örnekleri ise filozof-çocuk ilişkisine farklı açıdan yaklaşan öğrencilerden aldım:

*Biz de sürekli düşünüyoruz ama onlar taktıyorlar gidiyor (H 11).*

*Hayal gücü çok gelişmiş olan çocuklar varsa onların filozoflarla bence benzerlikleri var çünkü eğer filozofların baktığı taraftan çocuklar bakamazsa filozofların düşündüğü gibi düşünemezler de (H 13).*

*Çocuklar filozoflar kadar düşünmeye yönelik değiller. Hatta bazı büyükler bile öyle değiller. Düşünmeleri gerekir bence. Çünkü düşünmezsek aklımız gelişemez, ileride de düşünmeyiz hiç (H 19).*

*Filozof olmak bence bir marifet çünkü hayal gücü sınırlı olanlar asla düşünemez... Çoğu büyük de çok fazla hayal kurmaya zamanı olmadığı için, hayal kurmaz ama filozoflar çok hayal kurar, düşünürler diye düşünüyorum (H 21).*

*Çocuklar her şeyin sınırsız olduğunu düşünür. Sınırsız derken her şeyi yapabildiklerini düşünürler, her şeyi bildiklerini düşünürler oysa filozof kendilerinin bile bilmediğini, çok az şey bildiğini söyler (H 24).*

Öğrenciler, yetişkinlerin hatta çocukların bile hayal kurmadığını, derin düşünmediklerini ifade etmişlerdi. Felsefe ile yeni tanışan çocukların bu değerlendirmesi felsefe ile ilgili günlük hayatlarında gözlemler yaptıklarının ve farkındalıklarının arttığına bir göstergesiydi ve üzerinde düşünülmesi gereken bir duruma da dikkat çekmişlerdi: İnsanların günlük yaşamından felsefeyi uzaklaştırdığı! Nitekim bir öğrenci günlük hayatında felsefeyi kullanma durumunu şu ilginç cümlelerle açıklamıştı:

*Ben kullanamadım. Çünkü felsefe derslerinde öğrendiğim kelimelerle ilgili kimse konuşmuyor bizim evde. Diğer ortamlarda felsefeyi kullanan kişiler yok çevremde. Onlarla iletişim sağlayamam diye kullanmadım (H 24).*

Oysa oyunlar eşliğinde tanıştırdığımız felsefeyi kimi çocuklar yaşamlarında kullanmıştı. Aşağıdaki ifadeler duyuşsal alanda Felsefe ana temasını temsil eden örneklerdendir:

*Felsefe sorularını arkadaşlarıma soruyorum (H 2).*

*Arkadaşlarımla da şu soru çok garipti, şu soruyu anlamadım anlatır mısın diyerek konuşuyorduk sorular hakkında. Birinci derslerdeki teneffüslerden sonra arkadaşlarımızla tartışıyoruz. Bu soru felsefe sorusu mu diye (H 9)...*

*Evde babam bana felsefe ile ilgili sorular soruyor. Anneanne ve dedeme de öğrendiğim bilgileri anlatıyorum (H 13).*

*Felsefe sorularını günlük yaşantımda kullanıyorum. Mesela insanlara soruyorum. İnsanlara felsefe ile ilgili soruları soruyorum (H 19).*

*Annemle yalan üzerine çok tartışmıştık. Ben cevaphıyordum bir yandan annem beni köşeye sıkıştırıyordu, cevap veriyordum (H 21).*

*Siteden arkadaşlarımla bir felsefe sorusunun cevabını düşünüyorduk. “Benimki!”, “Hayır, benimki!” falan diyorduk (H 25).*

Çocuklar felsefeyi anladıkça derslerimizden hoşlandılar ve hoşlandıkça dikkatlerini daha fazla verdiler, merak ettiler. Bir öğrenci felsefeye yönelik bilişsel ve duyuşsal, başka deyişle zihin- duygu ilişkisini şu ifadelerle dile getirmişti:

*Sınıftaki herkes sizi anlayabiliyordu ve bir soru sorduğunuzda konu toparlanıyordu. Herkes size bakıyordu. Bunun nedeni felsefe kavramını öğrene öğrene sevmeye başladığımız için ilgimizi çekmesi. Herkes ilgisini çeken şeyleri severek dinler, yapar, söyler, izler (H 24).*

Çocukların ilgilerini çeken, merak ettikleri, eğlendikleri, önemsedikleri, sıkıldıkları ya da zorlandıkları durumları duyuşsal alandaki değişimlere dâhil ettim. Nitekim bu değişimler ikinci haftadan itibaren kendini göstermeye başlamıştı. Çocuklar felsefe derslerinde nasıl etkinlikler yapacağımızı, hangi filozoflardan bahsedeceğimizi merakla bekliyorlardı. Çoğu zaman sınıfa girişim el çırpmaları, sarılmalar, gülümsemeler eşliğinde oluyordu. Önceleri öğrenciler felsefe sorularını anlamakta zorluk çektiler. Nitekim üç öğrenci duygularını şöyle anlatmıştı:

*Felsefe sorularını ilk derslerimizde yanıtlayamıyordum. Son derslerimize doğru daha iyi kavrayabildiğim için nasıl cevap vereceğimi, o yüzden sevmeye başladım ilk başa göre (H 3).*

*Felsefe derslerinde ilk başta zorlandım çünkü felsefe ve filozoflar hakkında hiçbir şey bilmiyordum (H 18).*

*Dersimize ilk başladığımızda biraz zorlandım ama yani ilerleyen zamanlarda alıştığım için artık zorlanmıyorum yani (H 24).*

Sınıf öğretmeni ise bire bir görüşmemizde çocukların zorlanmalarının nedenlerini şu cümleler ile açıkladı:

*Bu sorular karşısında çocuklar sarsılıyor. Şimdi açık ve net sorular soruyoruz biz onlara. Açık ve net herkes tarafından anlaşılır yanıtlar veriyorlar. Bir de çok sık duyduğu sorular değil çevresinde. Çevresine baktı, ablasından kalan kaynaklara baktı... Bu tür soruları, etkinlikleri görmüyorlar (Ö 1).*

Öğretmen, “açık ve net” sorular derken bir metin ya da bir hikâye içinde cevabı bulunan, bir tarihi, ilkeyi hatırlatmaya, bir kuralı tekrarlatmaya yönelik soruları kastetmekteydi. Çocuklar için felsefe ise bilgiyi ezberlemeye yönelik değil, kavramın anlamı üzerine konuşma, kavramlarla diğer kavramları ilişkilendirme, günlük hayatta karşılığını arama, görüşlerine gerekçeler sunma, görüşünü destekleyecek örnekler öne sürme, karşıt örneklerle bir görüşü çürütme çabasını taşımaktır. Bu çaba elbette ki belirsizlikle, kafa karışıklığıyla ya da yeni sorularla sonuçlanabilir. Zihni yoran ve zor olan da bunlardır. Öğretmenle birlikte bu durumun farkına varan çocuklar ise süreç sonundaki görüşmelerimizde şöyle demişti:

*Soruyu düşünürken ben zorlandım. Bana bunu kazandırdı. Soru üzerinde bilimsel değil de daha çok felsefe penceresinden düşünmek. Çünkü felsefeyi yeni görmeye başlamıştık o zaman. Bilimle ilgili kesin şeyleri, kanıtlanmış şeyleri biliyorduk. Şimdi de felsefeyi. Bilim üzerinden düşünmemeye çalıştım (H 3).*

*Felsefe sorularının birçok cevabı olduğunu öğrendim. Bu benim ilgimi çekti. Çünkü biz genelde bir cevabı olan sorular üzerinde duruyorduk. Bu yüzden benim ilgimi çekti (H 14).*

*Soruları cevaplamayı sevdim çünkü soruları cevaplamak için düşünmek gerekiyor (H 19).*

*Dersimize ilk başladığımızda biraz zorlandım ama yani ilerleyen zamanlarda alıştığım için artık zorlanmıyorum yani (H 24).*

Yukarıdaki ifadeler onların bu sorular üzerine kafa yorduklarını ve bunu yapmaktan da hoşlandıklarını göstermekteydi. Sıkça sorular sorduğumuz ve sorular hazırladığımız bu süreç çocukları düşündürmüştü ve bazı farkındalıklara ulaştırmıştı. Örneğin bir öğrenci şu ifadeleri kullanmıştı:

*Bu derste soru sormanın önemini öğrendim (H 19).*

Filozoflar çocukların ilgilerini çok çekmişti. Derslerimizde zaman zaman sözlerine yer vermiş, resimlerinden maske yapıp takmış ya da ütopyelerinden söz etmiştik. Bu çocuklar için yeni bir keşif alanıydı ve oyunlar eşliğinde filozoflardan bahsetmemiz meraklarını pekiştirmişti. Duygularını ifade eden öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıda yer alıyor:

*Ben filozoflar hakkında şunları düşünürüm. Bir filozof bazen yalan söyleyebiliriz diyor diğer filozof ise hiç yalan söylememeliyiz diyor. Ben filozofların bu yönünü seviyorum. Hepsinin farklı bir düşüncesi, sözleri var (H 3).*

*Bence bu ders çok güzeldi. Çünkü felsefe ve filozofları çok merak ediyordum. Felsefe ile ilgili soruları sorunca felsefe ve filozofları daha iyi anladım. Bu derste artık filozoflara ve felsefeye merak duyuyorum (H 6).*

*Ben en çok filozofların adını öğrenmekten hoşlandım (H 9).*

*Felsefe dersi ilgimi çekiyor çünkü filozoflar ilgimi çekiyor, felsefe soruları çok ilginç (H 11).*

*Ben filozofları duymaktan zevk aldım. Çünkü böyle yeni bilim adamları, filozoflar tanımak bana heyecanlı geliyor. Çok merak ediyorum (H 12).*

*Felsefe dersi ilgimi çekiyor çünkü filozofları tanyorum ve onlara benzeyen özelliklerimi tanyorum (H 13).*

*Bu dersi işleyince ben de bir filozof olmak istemişim (H 14).*

*Bugünkü dersimizde meraklandım. Çünkü filozofların düşler kurduğunu düşündüm. Sonra şaşırđım. Çünkü bir filozofun düşünde evlerin kapısını anahtarları yokmuş. Bu yüzden herkes istediğı zaman başkalarının evine girebiliyormuş (H 15).*

*Ben felsefe derslerimizden hoşlandım çünkü filozofların adlarını öğrendik Sokrates'in sözünü öğrendik. Biz de filozoflar gibi düşünmeye yöneldik. Bu yüzden derslerimizden çok hoşlandım (H 19).*

*İnsanlar her durumda düş kurarlar. Filozofların da yeni fikirler geliştirmeden önce düş kurarlarmış. Bunları öğrenmek beni en başta biraz şaşırttı. Ama ben de çok düş kuran biri olduğum için öğrendiklerim beni çok mutlu etti (H 22).*

*Benim filozoflarla benzer özelliğim var. Ben de filozoflar gibi sorularımın cevabını bulmadan pes etmeyi sevmiyorum (H 23).*

*Ben de düşünüyordum filozoflar hakkında, bazılarının evde araştırıyordum. Mesela bazı filozofların hayatıyla ilgili araştırdım. Onların sözleri gelmişti, oradan baktım sözlerine. O gün sonunda pek aklımda kalmamıştı bir de evde bakmak istedim. Çünkü bir ödevimizde birinin düşüncesini seç demişti, ben de Albert Camus'u seçmişim. Bu yüzden Albert Camus hakkında daha çok şey bilmek istedim (H 25).*

Çocuklar kimi zaman kendilerini filozoflara benzetip mutlu olmuşlar, kimi zaman onlarla ilgili daha fazla şey öğrenmek istemişlerdi. Sınıf öğretmeni de bu duruma şu cümleyle dikkat çekmişti:

*Filozoflara ilgi duyuyorlar. Onların bazı söylemlerini arada sırada ifade ediyorlar (Ö 1)...*

Öğrencilerle yaptığım birebir görüşmelerde bu derse ilişkin önerilerini paylaşımlarını istemişim. O önerilerin bazılarında da filozoflar vardı:

*Her derste bir filozof tanyabilirdik. Onları sözleri, sorularıyla (H 12)...*

*Derste daha fazla soru yanıtlamak, Kant'ı, konumuzla ilgili çalışmalar yapan filozofları tanımak isterdim (H 13).*

*Birkaç filozofun adını öğrenmem çok daha güzel olabilirdi diye düşünüyorum (H 21).*

Öğrenciler soruları cevaplamaktan hoşlandıklarını da dile getirmişlerdi. Farklı görüşleri duymayı, kendi görüşlerini paylaşmayı, sorular üzerine düşünmeyi sevmişlerdi. Bu konuyla ilgili hem derse ilişkin yazdıkları günlüklerinde hem sürecin değerlendirmesini yaptığımız derste hem de görüşmelerimizde hislerini paylaşmışlardı:

*Felsefe dersleri ilgimi çekiyor çünkü felsefe düşünmek ile alakalı ben de düşünmeyi seviyorum (H 4).*

*Soruları cevaplamayı sevdim çünkü kendi fikirlerimi paylaşıyorum (H 13).*

*Soruları cevaplamayı sevdim çünkü sorular çok eğlenceliydi (H 17).*

*Soruları cevaplamayı sevdim çünkü düşünmek gerekiyor (H 19).*

*Bazen bana göre cevaplar çok şaşırtıcı geldi (H 20).*

*Felsefe ile ilgili sorular yönelttiniz bize. Ona cevap vermek hoşuma gitti, düşüncelerimi söylemek hoşuma gitti (H 21).*

*Bazen bilmediğim şeyleri bu derste öğrendiğim için şaşırdım. Yani çok bilmiyordum. Tam tersine zannettiğim şeyler doğru oluyordu (H 23).*

*Arkadaşlarımın bazı sorular hakkında farklı düşüncelerini öğrendim. Bu yüzden hoşlandım (H 23).*

*Bu soruları düşünürken ilk önce merak ediyorsun sonra düşünüyorsun (H 25).*

Duygularını dile getiren öğrenciler soruları cevaplamaktan, kendi düşüncelerini dile getirmekten, farklı düşünceler duymaktan hoşlanmışlardı. Yaptığımız etkinlikler, sıkça sorduğumuz sorulardan herkes aynı şekilde hoşlanmamıştı. Bir öğrenci süreç sonunda yaptığımız değerlendirmede şu ifadeleri kullanmıştı:

*Felsefe dersleri bazen ilgimi çekiyor bazen çekmiyor çünkü bazen el işi yapıyoruz bazen sadece sıkıcı sorular cevaplıyoruz (H 6).*

Kimi çocuklar da felsefe ile olan bağlarını koparmayacağını belirtmişti. Bu dersler onların felsefeyi daha yakından tanımaları için bir kapı olmuştu:

*Felsefe ve filozoflar hakkında daha çok şey öğrenmeyi düşünüyorum. Çünkü öğreneceğim çok şey olduğuna inanıyorum. Felsefe dersleri bitince felsefe üzerine daha çok düşünmek istiyorum (H 21).*

Felsefe, filozof, felsefe soruları ve düşünme ilişkisini ele aldığımız üç haftanın ardından dördüncü hafta sınıf öğretmeni hazırladığım planları uygulama başladı. Sınıfta öğrencilerinin ve kendinden başka birinin bulunması onu biraz tedirgin etmişti. Nitekim bu görüşünü süreç sonunda benimle paylaşmıştı. Onu tedirgin eden diğer noktalardan birini de şöyle ifade etmişti:

*Planlar açıklayıcı ve netti. Yönlendirme ve değerlendirmesi de uygundu ancak planı yapan kişinin düşüncesi ve duygusu, neye ulaşmak istediği de önemli. Bu da öğretmenin uygulamasını güçleştirdi. Bu benimle de ilgili olabilir (Ö 1).*

Öğretmen planı yazan ile uygulayan arasındaki farklı bakış açısından dolayı dersin amacına ulaşmayacağını düşünerek tedirginlik hissetmişti. Böyle hissetmesine rağmen bu durumun davranışlarına ya da öğrencilere yönelik yaklaşımına yansımadığını söyleyebilirim. Öğrencilerin derse dikkatli katılımlarını ve ilgili olmalarını önemsiyordu. Oturarak ders işlemiyor, tahtanın önünde duruyor ya da sınıf içerisinde dolaşıyordu. Zaman zaman söz alıp konuşan öğrencilerin yanına giderek onları dinliyordu. Ayrıca her öğrencinin derse katılmasını istiyor, bunun için cesaretlendirici sözler kullanıyordu. “Düşünün!”, “Uyanın!”, “Bu soruyu cevaplayabilirsiniz.”, “...’ya söz vermek istiyorum.” “...’nın konuşmasını

bekliyorum.”, “Bu konuda düşün, sonra sana söz hakkı vereceğim.”, “...’nin sesini duymadık bugün.” bu ifadelerdendi. Öğretmenin tavrı henüz dikkatini toplayamamış ya da düşüncesini söyleyemeye cesaret edemeyen öğrencilerin sürece katılmasını da sağlıyordu.

#### 4.1.2. “Düşünme Hataları”

Dördüncü hafta düşünme hataları kapsamında değerlendirdiğimiz “aşırı genellemeler”den söz etmiştik. Doğru düşünme yolundaki engellerden biri olan, yeterince düşünmeden ve gözlem yapmadan vardığımız bu yargıları, öğrenciler ilk olarak öğretmenin verdiği örneklerle ve anlatımı ile tanıdılar. Sonrasında ev ödevlerinde ya da sınıf içi çalışmalarda aşırı genellemeye ilişkin sıkça etkinlikler yaptık. Öğrencilerden bir etkinliğimizde metin içinde yer alan aşırı genelleme ifadelerinin altını çizmelerini ve bunlara katılıp katılmadıklarını gerekçeleri ile anlatmalarını istedik. Bu etkinliği yanıtlayan çocukların hepsi metindeki aşırı genelleme ifadesini bulmuştu. Bu ifadeye katılıp katılmadıklarını açıkladıkları ifadelerden örnekler şöyleydi:

*Bence bu tür ifadeleri kullanmak yanlış çünkü sen herkesi kapsayan bir konuşma yapıyorsun ama belki biri onu seviyor ve yapabiliyor bu yüzden böyle konuşmamalıyız (H 1).*

*Hayır katılmıyorum. Her erkek masayı temizleyebilir. Her erkek bulaşıkları makinaya yerleştirebilir. Her erkek meyve yıkayabilir. Erkekler de kadınların yaptığı işleri yapabilir (H 3).*

*Bu metindeki aşırı genelleme ifadesi Can’ın Sema’ya “Hiçbir erkek mutfakla ilgili işler yapmaz.” demesidir. Ben Can’ın bu ifadesine katılmıyorum çünkü çoğu aşçı ve gurme erkek oluyor (H 9).*

*Bence bu tür ifadeleri kullanmak doğru değildir. Çünkü mesela bütün kızlar pembe sever, bütün kızları içine alıyor. Oysa dünyada pembe rengi sevmeyen bir sürü kız var (H 9).*

*Artık aşırı genelleme sözcüğünün ne olduğunu biliyorum. Herkesin sevdiği renklerin, yeteneklerin yani düşüncelerinin farklı olduğunu biliyorum (H 10).*

*Bu metindeki aşırı genelleme ifadesi “Hiçbir erkek mutfakla ilgili işler yapmaz.” Ben bu ifadeye katılmıyorum. Çünkü bazı erkekler annelerine yardım etmek için mutfakla ilgili işler yapabilir. Ayrıca bazı babalar annelere yardım edip yemek yapmak için mutfakla ilgili işler yapabiliyor (H 10).*

*Bence bu tür ifadeler kullanmak doğru değil. Çünkü düşünmeyerek ve araştırmadan söylendiği için genelleme cümleleri çoğu kişiyi kapsar ama bu kapsama herkes ve her şey için doğru olmayabilir (H 12).*

*Bence yanlıştır çünkü bütün bunlar pembe sevmez mesela ben kırmızıyı ve maviyi severim. Babam bazı yemekleri çok güzel yapar. Anneleri veya akrabaları vefat ettiğinde ya da canları acıdığında erkekler de ağlar (H 17).*

*Arkadaşlarımın görüşlerini dinledim onların da benimkinden farklı görüş ve düşünceleri olduğunu konuştuk. Mesela bazı kızlar yeşili, bazıları da moru seviyor (H 17).*

*Bence bu tür ifadeleri kullanmak doğru değil. Çünkü biz bazı düşüncelerimizi söylerken tek bir deneyimimize göre düşünmemeliyiz. Genelleme yapmak için o durumu pek çok kişiden duymak gerekir (H 19).*

*Bence bu tür ifadeleri kullanmak doğru değildir. Çünkü bu sözleri söyleyen insanlar çok gözlem yapmamışlardır... Örneğin bütün kızlar pembe sever sözü yanlıştır. Çünkü ben beyaz seviyorum, ablam mavi annem ise benim gibi beyaz seviyor (H 21).*

*Bence bu tür ifadeleri kullanmak doğru değil. Çünkü bazen alışılmışın dışında olanlar olabilir. Hem de her insanın duyguları, sevdiği şeyler farklı olabilir (H 22).*

*Bu metindeki aşırı genelleme ifadesi mutfakla ilgili hiçbir iş yapamayacağıdır ve ben bu ifadeye katılmıyorum. Çünkü erkekler de mutfakla ilgili işler yapabilir. Örneğin babam sofrayı topluyor (H 22).*

*Bence doğru değil. Çünkü bu tür ifadelerde yeterince gözlem yapılmaz ya kendi hayatından ya da başka yerlerden alınan örneklerle oluşur (H 25).*

Yukarıdaki ifadeler “Düşünme Hataları” ana temasında altında yer alan “Anlama” alt temasını temsil etmekteydi. Öğrenciler aşırı genelleme ifadelerinin özelliklerini fark etmişler, bu tür ifadeleri kullanmanın yanlışığını çevrelerinden örnekler vererek açıklamışlardı. Sınıf öğretmeni süreç sonunda yaptığımız görüşmede çocukların aşırı genelleme ifadelerini kavradıklarını belirterek şöyle söylemişti:

*Mesela dün hayat bilgisi dersinde aşırı genellemeyle ilgili örnek verdiler ve hemen felsefe dersiyle örtüştürdüler, isminiz de geçti. Bir öykü vardı. Burada bir aşırı genelleme var dediler (Ö 1).*

Düşünme hataları başlığı altında tutarlı-tutarsız ifadeleri de dâhil ettim. Öğrenciler görüşlerini ifade ederken dikkatli olmaları, tartışma esnasında bu ifadeleri tanımları için tutarlı ve tutarsız ifadelerin üzerinde durduk. Sınıf içi tartışmalarımızda da öğrencilerin görüşlerini ve görüşlerinin gerekçelerini açıklarken tutarlı ifadeler kullanmaları, bir başka deyişle çelişkili ifadeler kullanmamaları yönünde yönergeler verdik. Çalışma yaprakları üzerinde yaptığımız etkinliklerde öğrenciler, verilen cümlelerin tutarsız olanlarını bulup neden tutarsız olduğunu açıkladılar. Öğrencilerin bu sorulara cevaplarından örnekler aşağıda yer alıyor:

*Ben “Sınıfta gürültü yaptığımız için öğretmen bize teşekkür etti.” ifadesinin tutarsız buluyorum. Çünkü sınıfta gürültü yaparsak öğretmen bizi uyarır ve “Sessiz olursunuz?” der. Bundan dolayı tutarsız olduğunu düşünüyorum (H 4).*

*Seçtiğim tutarsız ifade: Hava yağmurluydu. Balkona astığımız çamaşırlar hemen kurudu. Astığımız çamaşırlar yağmurda kuruyamaz aksine ıslanır. Kuruyabilmesi için güneşli bir havanın olması gerekir (H 10).*

*“Ben sınıfta gürültü yaptığımız için öğretmen bize teşekkür etti.” cümlesini seçtim. Bunun tutarsız bir cümle olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmenler sessiz bir ortamda ders işlemek ister. Bu yüzden ses yaptığında öğretmenin onlara teşekkür edeceğini düşünmüyorum (H 12).*

Yaptığımız alıştırmalar ve tartışmalarda tutarlı ifadeler kullanmaları için kullandığımız yönlendirmeler öğrencilerin daha dikkatli konuşmalarına ve

birbirlerini bu konuda uyarmalarına neden olmuştu. Bazı öğrenciler konuşmalardaki tutarsız ifadeleri yakalamaya başlamışlardı. Sınıf öğretmenin bu duruma ilişkin bir tespiti şöyleydi:

*Çalışma yaprağının arkasında bir etkinlik vermiştiniz. Tutarsız, çelişkili ifadelerle ilgili. O da çok ilgilerini çekmişti tutarsız, çelişkili ifadeler... Bir şeyi açıklarken veya konuşurken bu ifadeleri birbirlerinde yakalamaya çalışıyorlar. Örneğin “Söylediğin çelişkili!” şeklinde... Mesela bunu ben son hafta duymaya başladım (Ö 1).*

#### **4.1.3. “Kavram”**

Beşinci hafta kavramlara odaklanmaya başladık. Bundan sonraki süreç boyunca adalet, hak, eşitlik, sorumluluk, kurallar, doğru, yalan, gerçek, zaman, büyümek ve değişmek kavramlarını ele aldık. “Kavram” ana temasında meydana gelen değişimler sıralanan kavramlara yöneliktir. “Anlama” alt temasında öğrenciler tanımlama, özelliklerini belirtme, açıklama gibi kavramları anladıklarını gösteren ifadeler sundular. Burada kastedilen öğrencilerin belirlenen bir tanıma ya da açıklamaya varmaları değil, tartıştıklarımızdan yola çıkarak yeni ilişkiler kurmaları, tartışma esnasında öğrendiklerini kullanmaları, tecrübeleriyle ilişkilendirerek tutarlı açıklamalar yapmalarıydı. Birbirleriyle ilişkili ele alınan kavramları “Anlama” ana temasında birlikte ele aldım, “Anlama” temasını ise her bir ilişkili kavram grupları için “Kavramlar Arası İlişki Kurma” ve “Günlük Hayatta Kullanma” teması takip etti. Adalet, eşitlik, hak kavramları sonrasında sorumluluk, kural kavramları, ardından yalan, yanlış, gerçek, doğru kavramları ve son olarak değişim, büyümek, zaman kavramları birlikte ele alınarak zamansal ve ilişkisel bağlantıları koparılmamış oldu.

Derse on, on beş kişilik bir katılımıla başlamıştık. Öğretmen öğrencileri derse katmak için yine teşvik edici sözler sarf ediyordu. Bir konuşmamızda derse katılımı az bulduğunu bunun da dersin sabahın ilk saatlerinde olması ile ilişkili olduğunu söylemişti. Nitekim ikinci saat katılım biraz daha artıyordu. Bir karikatür üzerine konuşmuş sonra da *Kumkurdu* adlı kitabın Doğru ve Adil adlı hikâyesini okumuştuk. Bu hikâyeden yola çıkarak öğrenciler verilen ifadelere katılıyorsa yeşil, katılmıyorsa kırmızı kartları kaldırmışlardı. Bu etkinlik çocukları heyecanlandırmış ve hareketlendirmişti. Hoşlandıkları, harekete geçtikleri etkinliklerde katılım artıyordu. Dikkatimi çeken, öğrencilerin konuşmalarına başlarken “Öğretmenim...” diye değil “Arkadaşlar...” diye başlamalarıydı ve öğretmen “Arkadaşlar...” demeyeni uyarıyordu. Böylece çocuklar öğretmeni değil birbirlerini ikna etmeye, birbirleriyle tartışmaya yöneliyorlardı. Yine de bu



öğretmenin baskın rolünü azaltmıyordu. Bu durumdan “Tartışma” teması altında daha detaylı olarak bahsedeceğim.

Beş ve altıncı haftalar hak, adalet, eşitlik kavramlarından bahsetmiştik. Bu kavramlar aslında çocukların hayatlarında mevcuttu, oyunlarında, sınıf içindeki anlaşmazlıklarında ya da kardeşleri arasında... Ancak şimdi bu kavramlara toplumsal anlamda eğilmişlerdi. Öğrencilere bu kavramlarla ilgili ne öğrendiklerini sorduğum etkinlikte kavramlara toplumsal açıdan yaklaştıklarını gördüm:

*Adalet, herkese hak ettiği şeyi vermektir (H 1).*

*Adalet, eşitlik, düzen ve hakların korunması demek (H 2).*

*Çocuk haklarının ve kadın haklarının olduğunu öğrendim (H 6).*

*Bütün insanların haklarının olduğunu öğrendim (H 9).*

*Hak, insanların kendilerini savunmalarında yardımcı olan kavram (H 13).*

*Ben haklarımızın çoğunu bilmiyordum. Bilsem bile çocuk haklarından bazılarını biliyordum. Herkesin aynı haklara sahip olduğunu biliyordum (H 14).*

*Eşitliğin insanlara yarar sağladığını öğrendim (H 16).*

*Eşitliği ben benzemek anlamında düşünüyordum. Yani saçları sarı, gözleri mavi... Ama şimdi imkân, olanak anlamında eşit olduğunu, haklar anlamında eşit olduğunu öğrendim (H 23).*

*Bence adalet hak, eşitlik ve hukuktur. Bu yazdığım üç kavram adaleti tanımlar (H 24).*

Sınıf öğretmeni diğer derslerde öğrencilerin bu kavramları anladığına yönelik örneklerin de var olduğunu söylüyordu:

*Dünkü bir olayda, çocuklar insan hakları bildirgesindekilerin dışında da kendi haklarını saydılar (Ö 1).*

Öğrenciler adalet ve eşitliği kendi cümleleri ile tanımlamış, insanların yasa ile korunan hakları olduğunu anlamışlardı. Adil kişiyi, haklı olanı, eşitsiz bir durumu anlatmak daha kolaydı çünkü bunlar günlük yaşama yakındı ancak adalet, hak ve eşitliği tanımlamak daha fazla soyut düşünmeyi gerektiriyordu. Dolayısıyla çocukların çoğu yeterli, anlaşılır, nispeten özgür bir tanım yapamamıştı.

Öğrencilerin günlük hayatıyla ilişki kurmak, kavramın somutlaşmasını sağlıyordu. Sınıf öğretmeni ilk haftalarda adalet, eşitlik ve hak kavramlarının bu yaş düzeyi için soyut kalacağını ve anlamakta güçlük çekeceklerini belirtmiş, süreç sonunda ise bu görüşünün değiştiğini söylemişti. Onun görüşlerinin değişmesini sağlayan çocukların anlayabileceği, yaşamlarından beslenen örnekler sunulduğunda bu kavramların anlaşıldığını görmesiydi.

Beşinci hafta öğretmen hazırladığım planın çok dışına çıkmamış, planda verdiğim örneklerle ve açıklamalarla sınırlı kalmıştı. Kendisi yeni bir örnek ya da soru ile çocuklarla yönelmemişti. Bu bende öğretmenin konuya odaklanmadığı, üzerine yeterince düşünmediği izlenimini uyandırmıştı. Adalet ve eşitliği ele aldığımız altıncı hafta ise çocuklara farklı soru ve örnekler yönlendirebilmişti. İki hafta arasındaki farkın nedeni, altıncı hafta sonunda yaptığımız bir konuşmada açıklık kazanmıştı:

*Bu çalışmalarla birlikte ben de araştırmaya başladım. Gece 3'e kadar eşitlik ve adaletle ilgili makaleler okudum. Bu kavramlarla ilgili eksiklerim olduğunu, bu kavramlarla ilgili düşünmediğimi fark ettim. Çocuklar bize bir anda sorsalar "Eşitlik nedir?" diye cevap veremeyiz (Ö 1).*

Öğretmenin çocuklara farklı sorularla yönelmesi onları düşünmeye yönlendiriyor, ilgili kavramı günlük hayatlarıyla ilişkilendirecek örnekler sunması, onlardan örnekler istemesi ise kavramın daha somutlaşmasını sağlıyordu. Öğretmenin bu tavrı kavramları yapılandırma sürecinde çocuklara olumlu olarak yansımıştı. Öğrenciler kavramları ilişkilendirme noktasında önemli bir yol kat etmişlerdi. "Kavramlar Arası İlişki Kurma" alt teması altında öğrencilerin adalet ve eşitlik kavramlarının ilişkisine yönelik sorulara verdikleri şu yanıtları dâhil edebiliriz:

*Eşitlik ve adaleti öğrenmenin bana faydası oldu. Eşitlikle adaleti karıştırmıyorum. Adalet eşitlikle aynı kavram değildir (H 3).*

*Adalet olamayan bir yerde eşitlik de yoktur (H 4).*

*Adaletin daha kapsamlı bir kavram olduğunu öğrendim. Adalet ile eşitlik kavramlarının aynı anlamı taşımadığını öğrendim (H 9).*

*Eşitliğin adalet getirmediğini öğrendim (H 12).*

*Mesela ben sadece bir toplumda eşitliğin sağlanmasının yeterli olacağını düşünüyordum ama bu konular üzerinde daha çok durunca adaletin de dünyada önemli bir yer aldığını öğrendim (H 13).*

*Eskiden ben adaleti eşitlikle aynı şey zannediyordum. Ama bu dersi yapınca adaletin eşitlikten daha kapsamlı bir kavram olduğunu öğrendim. Eşitliği sağlamak için adaletli olmalıyız (H 14).*

*Eşitlik ve adalet aynı şey değildir (H 18).*

*Eşitlikle adaletin aynı olduğunu sanyordum. Aralarında büyük bir fark olduğunu öğrendim bu derslerden sonra. Eşitlik olduğu yerde her zaman adalet olamaz (H 21).*

*Ben önceden eşitliğin ve adaletin aynı şey olduğunu düşünüyordum ama bu çalışmalarımızdan sonra adaletin daha kapsayıcı bir kavram olduğunu öğrendim. Eşit davranmanın her zaman adil davranmak olmadığını öğrendim. Herkese eşit davranmam gerektiğini düşünüyordum. Artık herkese eşit değil adil davranmamız gerektiğini öğrendim (H 22).*

*Eşitlik her zaman adaleti sağlamayabilir (H 23).*

Öğrencilerin pek çoğunun adalet ve eşitlik kavramlarının ayırımına ilişkin fikir sahibi olduklarını söylemek mümkündür. Bunda öğretmenin bu ayırma ilişkin kafa

yormasının, nasıl somutlaştıracağını düşünmesinin, hem örnekler sunması hem de çocukları örnek bulmaları için yönlendirmesinin etkili olduğunu söyleyebilirim. Öğretmenin bu tespite paralel görüşleri şöyleydi:

*Eşitlik sorularına maruz kalıyorduk. O sürecin içine girdik. Biz de oturdu. Hem kavramları anlamada hem de çocuklar için örnekler vermek anlamında. Bazen örnek bulmakta bayağı zorlandım sürecin başındayken. Şimdi çocuklar daha iyi örnekler veriyor, biz de (Ö 1).*

Öğrencilerin adalet ve eşitlik ayırımına ilişkin verdikleri günlük hayattan örnekler ise şöyleydi:

*Örneğin bir apartmana ekmek dağıtıyorum. Bir dairede 1, diğer dairede 6 kişi oturuyorsa her daireye 1 ekmek verirsem eşitlik sağlanır ama adaletli olmaz. 6 kişiye ekmek yetmez (H 3).*

*Ben bu dersi işlemeden önce eşitlikle adaleti aynı sanıyordum. Kardeşime de bana da çikolata alınırsa eşit olur. Örneğin kardeşime emzik alınırsa bana da emzik alınmaz (H 6).*

*Şimdi eşitlik şöyle bir şey. Film izleyen üç kişi var. Birisi çok kısa boylu, biri uzun, birisi de orta. Hepsine bir kutu verilsin görmek için. Küçük göremez, orta az görür büyük tam görür. Oysa adalette büyük olana vermezsen ortaya bir tane verirsin ama küçük boylu, ona iki tane verirsin görmesi için. O zaman hepsine eşit imkânlar sağlamış olursun (H 9).*

*Annen sana çikolata aldı, kardeşine almadı. Burada adalet olmalı mı, belki çocuğun şekeri düşmüştür, belki kardeşine gerekiyordur. Kardeşine scooter aldıysa sana almayacak ki... Adalet olmalı, o daha küçük. Ama kardeşinle aynı yaştasınız, ona araba aldı, sana da almalı. Biri üniversiteyi kazandı, biri üniversiteyi kazanamadı, üniversiteyi kazanana daha büyük bir ödül lazım. Çünkü o çok çalıştı. Aynı suçu işledi iki kişi ikisine de aynı cezayı vermeli ama biri yanlışlıkla yaptıysa ona daha az vermeli. Aynısını veremez (H 11).*

*Bence adalet eşit olmak demek değil. Örneğin bir evde dört kişi oturuyor. Diğer evde bir kişi. İki eve de bir şeker verirse eşit oluruz ama adaletli olamayız. Çünkü dört kişi bir yerken zorlanır ama bir kişi bir şeker yerken zorlanmaz (H 14).*

*Adaletle eşitlik arasındaki farkı öğrendim. Adalet herkese gerektiği kadar vermektir. Biri daha çok çalışıyor, biri az çalışıyor. İkisine de aynı ücret ödeniyor. Ama bu adalet olmaz. Daha çok çalışana daha çok ödenirse olur (H 21).*

*Bizim eski evimizde iki apartman görevlimiz vardı. Aynı ücreti aldıkları halde bir tanesi diğerinden daha fazla çalışıyordu. Aynı zorluktaki işleri yapmak için aynı parayı aldıkları halde yaptıkları işlerin zorluk derecesi eşit değil. Adaletli davranılmadığını düşünüyorum (H 25).*

Öğretmen de öğrencilerin bu kavramlar arasında ilişki kurduklarını düşünmüş, görüşlerini şu cümlelerle anlatmıştı:

*Adalet ile eşitlik arasında ilişki kurduklarını düşünüyorum. Sınıfta bu sıklıkla geçiyor. Eşit olsun diyoruz ama bu galiba adil olmayacak bundan vazgeçelim denilen çok şey oluyor (Ö 1).*

Yukarıda yer alan örnekler çocukların adalet ve eşitlik kavramları arasında ilişki kurabildiklerini göstermekle birlikte bu kavramların günlük hayatla da bağlantısını kurabildiklerini ortaya koyar. “Günlük Hayatla İlişki Kurma” alt teması altında da değerlendirilebilecek bu ifadelerin yanı sıra ilgili tema altında değerlendirebileceğim örnekler de mevcuttu. Günlük hayatla ilişki kurmak, hem

öğrenilenleri davranışa dönüştürme ihtimalini güçlendirir hem de kavrayışın daha güçlü ve kalıcı olabileceğini bize söyler. İleri öğrencinin günlüğünden, diğeri görüşmeden, sonuncusu ise süreci değerlendirdiğimiz dersten olmak üzere öğrencilerin diğeri ilişkilendirmelerinden örnekler şöyleydi:

*Bugün hangi konuyu işlediniz? Bugün dersimizde adalet, hak, eşitlik kavramlarını işledik. Eşitliğe örnek verir misin? Öğretmenimiz kızlara ve erkeklere eşit davranıyor. Hak kavramına örnek verir misin? Biz her dönme sınıf başkanı seçimleri yapıyoruz. Adalet kavramına örnek verir misin? Öğretmenimiz uslu duranlara ödül verdi (H 11).*

*Benim kardeşim küçük olduğu için bize aynı sorumluluk verilmiyordu. Ben bu derslere girmeden neden eşit verilmiyor sorumluluklarımız diye şey yapıyordum, sonra bu derse işleyince onun yaşı benden küçük olduğu için eşit sorumluluklarımız olmayabilir (H 12).*

*Ben ve bir arkadaşımın eşit olmadığını anladım çünkü arkadaşım anne ve babası tarafından ilgi görmüyordu bense görüyordum. Bu yüzden ikimizin eşit olmadığını anladım. Hiç kimse onunla evde ilgilenmiyor. Annesinin ve babasının elinde hep bir telefon var. Sürekli odasında kendi başına oturup oyun oynuyor (H 13).*

Çocuklar günlük yaşam deneyimleriyle, ilgili kavramları eşleştirmişti. Onlarla yaptığımız etkinlikler adalet, hak ve eşitlik kavramları ile ilgili yaşadıkları deneyimlere farklı açıdan yaklaşımlarına neden olmuştu. Yedinci haftanın sonunda öğrencilere adil olma ve haksızlık yapma üzerine sorduğumuz bir soruya şu yanıtları vermişlerdi:

*Birine adil davranmadığım oldu. Arkadaşlarımla oynadığım oyuna kardeşimi almamıştım (H 2).*

*Tanıdığım en adil kişi ablam. Çünkü o sürekli ikimizin de aynı şeyi istediğimde haksızlık olmaması için onu bölüştürüyor (H 4).*

*Benim tanıdığım en adil kişi annem ve babamdır. Çünkü eğer babam ve annem bana çikolata alırsa ağabeyime ve kardeşime de alırlar (H 6).*

*Arkadaşlarımın bana haksızlık yaptığı oldu. Ece Lal okula Biscolata getirdiğinde sadece sevdiği arkadaşlarına vermişti (H 6).*

*Tanıdığım en adil kişi dedem. Yaptığımız maçta attığım golü süre dolduktan sonra attım diye saymadı. Yani torunu olduğum halde bana torpil geçmedi (H 7).*

*Birine adil davranmadığım oldu. Bu olayda ben çok i-pad oynarken ağabeyim çok az oynamıştı. Benden i-padımı istediğinde ben daha yeni yaptım, demiştim. O olaydan sonra ağabeyime adil davranmadığımı anlamıştım (H 9).*

*Arkadaşlarımın bana haksızlık yaptığı oldu. Bunlardan biri arkadaşlarımın top oynarken iki gruba ayrılmıştık. Karşı taraf 16 kişi biz 12 kişi olmuştuk. Biz 12 kişi olduğumuz için haksızlık olmuştu (H 9).*

*Birine adil davranmadığım oldu. Sitede saklambaç oynarken ikişer ikişer ayrılıyorduk. Ben de en sevdiğim arkadaşımın olmak istedim. Arkadaşlarıma yalvardım. Onlar da benim istediğimi yaptılar (H 10).*

*Arkadaşlarımın bana haksızlık yaptığı oldu. Okulda masa tenisi oynarken arkadaşım sayımı saymadı. Sonunda kabul etti (H 11).*

*Arkadaşlarımın bana haksızlık yaptığı oldu. Ece Lal bugün herkese yiyecek dağıtırken Berna ile bana vermedi. Ben ve Berna bu duruma çok üzüldük (H 14).*

*Arkadaşlarımın bana haksızlık yaptığı oldu. Ben haksız duruma düştüm. Benim yapmadığım bir şeyi arkadaşım "yaptı" dedi (H 16).*

*Birine adil davranmadığım oldu. Annem ablamla bana puding almıştı ama ben çok aç olduğum için ablamın hakkını da yedim (H 19).*

*Birine adil davranmadığım oldu. Bir arkadaşına yemek verdim ama diğerine vermedim. Onlar da bana üzüldüklerini söylediler (H 21).*

*Tanıdığım en adil kişi anneannem. Çünkü en güzel yemeklerini yaptığında tüm çocuklarını çağırır (H 22).*

*Arkadaşımın bana haksızlık yaptığı oldu. Siteden arkadaşlarımla oynarken sıra bendeyken ebe oldum ama sıra arkadaşımdayken ebe sensin dedi. Tartışma yaşadık aramız bozuldu. Sonra hatasını anladı benden özür diledi ve ebe oldu ama kalbimde iz bıraktı (H 23).*

*Arkadaşlarımın bana haksızlık yaptığı oldu. Örneğin Alp Fırat arkadaşım benim bütün gollerimi tuttu. Diğerlerini yedi (H 24).*

*Birine adil davranmadığım oldu. Bu yüzden bir kişi üzüldü. İki arkadaşım vardı. Ancak ben biriyle daha çok ilgilendim. Bu yüzden daha az ilgilendiğim arkadaşım üzüldü (H 25).*

Çocuklarda adalet, eşitlik ve hak konusunda bir farkındalık oluşmuş, neyin adil, neyin haksızlık olduğu üzerine düşünmeye başlamışlardı. Sınıf öğretmeni bu konudaki düşüncelerini şöyle dile getirmişti:

*Çocuklar da bu konuda bakış açısı sahibi oldu. Şimdi eşitlik ile adalet arasındaki ilişkiyi çok iyi anladılar. Haksızlıkları dile getiriyorlar (Ö 1).*

Yedinci hafta öğrencilerle insan haklarından ve çocuk haklarından söz etmiştik. Grup çalışması yaptığımız bu hafta çocuklar sahip olduğu hakları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirerek bir sınıf hakları bildirgesi oluşturmuşlardı. O bildirgenin maddelerinden birkaç örnek şöyleydi:

*Teneffüste oyun oynama benim hakkımdır.*

*Sınıf başkanını seçme ve sınıf başkanı seçilme benim hakkımdır.*

*İstedğim kulübe gitme benim hakkımdır.*

*Teneffüste dinlenme benim hakkımdır.*

*Söz alma benim hakkımdır.*

*Ders çalışmak için zorlanmama benim hakkımdır.*

*Sınav kâğıdımdan kopya çekilmemesi benim hakkımdır.*

*Dersimin bölünmemesi benim hakkımdır.*

Öğretmene yedinci hafta grup çalışmalarında destek olmuşum. Sekizinci hafta ise sınıf öğretmeni süreci yönetmeye devam etmişti. Onun da benim de süreç içinde yaşadığımız önemli sıkıntılardan biri, öğrencilerin birbirlerine benzer örnekler sunmasıydı. O hafta da öğretmen öğrencilerden sık sık farklı örnekler sunmalarını, birbirlerine benzeyen ifadeler kullanmamalarını söylüyordu. “Birbirimizden beslendiğimiz için herkesin görüşü, farklı fikirleri bizim için önemli.” cümlesini tekrarlıyordu. Bu da öğrencilerin yeni örnekler bulmaları konusunda zihinlerini zorluyordu.

Sorumluluk ve kurallar bu haftanın kavramlarıydı. “Anlama” alt temasında ilgili kavramlara ilişkin veriler de mevcuttu. Sorumluluklar ve kurallarla ilgili de *Kumkurdu*’nun Çikolatalı Pasta adlı hikâyesini ele almıştık. Burada kuralları kimin koyduğu, kuralların gerekli olup olmadığı, kurallara uymak zorunda olup olmadığımız, kuralların nedenleri ve sorumlulukla ilişki üzerine sorular sorduk. Çocuklar söz aldıklarında çoğunlukla kuralların gerekli olduğunu ve kurallara uymamız gerektiğini dile getirdiler. Ders sonunda onlarda bu konuda farklı bir pencere açmadığımızı düşünmüştüm. Öğretmenle yaptığımız bir konuşma benim bu düşünceme cevap niteliği taşıyordu:

*Siz sıkıntılı yanlarını görüyorsunuz. Biz kolaylıklarını yaşıyoruz. Son zamanlarda bu diğer derslerle ilişki kurmayla ilgili çok şey yaşadık. Öğrenirken kafalarında kopuk kopuk kalıyor ama zamanla, sırası geldiğinde birleştirebiliyorlar. Bugün ormanlarla ilgili konuşurken kuralların olmasının yetmeyeceğini söyledik. Bunu insan haklarıyla ilişkilendirdik. Her ülke insan hakları evrensel bildirgesine imza atıyor ama buna her ülke uymayabiliyor (Ö 1).*

Bazı soru işaretlerinin oluşması için zaman geçmesi gerekiyordu. Nitekim kurallar üzerine yönelttiğimiz sorular bir başka derste gündeme gelmiş, öğretmen o anı şöyle anlatmıştı:

*Kerem’in söylediklerini hatırlamaya çalışıyorum. Kuralları günlük yaşamımızda davranışa geçirmekle ilgiliydi. Burada sorgulayıcıydı kuralları yazıyoruz, koyuyoruz, kendimiz belirliyoruz ama ne kadar uyguluyoruz gibiydi. Sahip olduğumuz hakları nasıl kullanıyoruz, kullanırken başkalarının duygu ve düşüncelerine dikkat ediyor muyuz, bunu sorguladı (Ö 1).*

Çocuklar genellikle sorumluluğu bir görev olarak tanımlamışlardı. Sorumluluk ve kurallarla ilgili konuştuğumuz derse ilişkin neler öğrendiklerini sorduğumuzda sınırlı sayıda cevap gelmişti. Onlardan ikisi aşağıda yer alıyor

*Her yerde sorumluluğumuz olduğun bilmiyordum. Sadece odamızda olduğunu biliyordum. Şimdi her yerde olduğunu biliyorum (H 9).*

*Sorumluluklarımızın sadece çevremizde karşı olduğunu biliyordum (H 14).*

Öğrencilere son yazılı etkinliğimizde ilişki kurmaları için iki kavram seçmelerini istemiştim. Sorumluluk ve kural kavramlarını seçenler aşağıdaki ifadeleri belirtmişti:

*Kural ve sorumluluk arasındaki ilişki sorumluluk sahibi insanların kurallara uyması gerekir (H 2).*

*Kurallara uymak sorumlulukları yerine getirmektir (H 6).*

*Sorumlulukların sınırlarını belirleyen kurallardır (H 12).*

*Kural ile sorumluluk arasındaki fark kuralları bazen istemeyerek yerine getiririz. Ama sorumluluklarımız isteyerek yerine getiririz (H 14).*

*Belirli kurallar olmazsa kimse sorumluluk almaz (H 22).*

Sorumluluğu öğrendikleri diğer kavramlarla ilişkilendirenler ve örnekler verenler de olmuştu. Bunlar şöyleydi:

*Adaletli olmak hepimizin sorumluluğudur (H 6).*

*Benim kardeşim küçük olduğu için bize aynı sorumluluk verilmiyordu. Ben bu derslere girmeden neden eşit verilmiyor sorumluluklarımız diye şey yapıyordum, sonra bu dersi işleyince onun yaşı benden küçük olduğu için eşit sorumluluklarımız olmayabilir, onu anladım (H 12).*

*Sınıf başkanımız hepimize eşit davranarak sorumluluğunu yerine getiriyor (H 17).*

Yukarıda yer alan ifadeler de “Kavramlar Arası İlişki Kurma” alt teması altında yer almaktadır. Öğrenciler sorumluluk kavramını kurallarla ve daha önceki haftalarda ele alınan eşitlik ve adalet kavramlarıyla da ilişkilendirebilmişlerdir.

O haftayı takip eden iki hafta boyunca yalan, yanlış, doğru ve gerçek kavramlarını ele almıştık. Derste neden yalan söylediğimiz, her durumda doğruyu söylemek zorunda olup olmadığımız, günlük deneyimlerimizde yalan, yalanın ve doğrunun anlamı üzerine konuştuk. Bu konuda filozofların görüşlerine yer verdim. Önce çocuklar yalan söylemenin kötü olduğu düşüncesi etrafında dolaşmışlardı. Sonrasında onları düşündürecek örnekler içeren sorularla konuşmanın seyrini değiştirdim. “Bir arkadaşınız çok hasta, kötüye gidiyor ama moralinin bozulmaması gerekiyor ve hastalığının kötü gittiğinden habersiz. Size durumunu sorsa ona doğruyu söyler misiniz?” bu soru çocukları farklı açıdan bakmaya yönlendirmişti. Zira dersin sonunda yaptığımız etkinlikte bugüne ilişkin öğrendiklerini şu şekilde ifade etmişlerdi:

*Yalan, iki çeşidi olan bir kavram. Birisi beyaz yalanlar diğeri de söylememiz gereken yalanlar (H 2).*

*Kant “İnsanlar ne olursa olsun yalan söylememelidir.” sözünü söylemiştir. Ben Kant’a katılmıyorum çünkü arkadaşım çok hasta ve iyileşmesi için ona moral gerekiyor ve ben bu durumu biliyorum. Ama o bilmiyor. Ona beyaz yalan söylemek zorunda kalırım o yüzden filozof Kant’a katılmıyorum (H 3).*

*Bugünkü dersten yalan söylemenin kötü olduğunu, bunun yanında her zaman gerçeği söylemek de doğru olmayabileceğini öğrendim. Mesela bir arkadaşım çok hasta ve ölmek üzere. Biz bu gerçeği ona söylersek morali bozulabilir ve daha kötü olabilir. Bu yüzden gerçeği saklamak bazen iyidir (H 6).*

*Yalanın kötü bir şey olduğunu öğrendim. Ama arada sırada beyaz yalan söyleyebiliriz (H 7).*

*Yalan bir filozofa göre kötü bir şeydi ama diğer filozoflara göre değişiyordu. Bazı yalanlar küçük, beyaz yalanlardı. Ben bu küçük beyaz yalanları bilmiyordum (H 14).*

*Bugünkü dersten çıkardığım ders yalan söylersek olayın daha da büyüyeceğidir. Çünkü yalan söyleyerek sorunlarımızı çözemeyiz. Kant’a göre yalan söylemek kötü bir şeymiş. Bazen küçük beyaz yalanlar söyleyebiliriz. Ama bu küçük beyaz yalanları çok zor durumda kaldığımızda söylemeliyiz (H 15).*

*Yalan söylemek iyi bir şey değildir ama bazen küçük ve beyaz yalanlar söyleyebileceğimizi öğrendim (H 19).*

*Bugünkü dersin ana fikri yalanın kötü bir şey olduğu ancak bazı durumlarda mecburi olarak söylememiz gerektiğidir. Bu beyaz yalandır. Bu bazı filozoflar için yanlış bazıları için doğrudur (H 23).*

Bu örnekler çocukların “yalan” a farklı açıdan yaklaşımlarına, “duruma göre” bazı yargıların değişebileceği düşüncesine götürmüş olabilirdi. Bununla birlikte öğretmenin “yalan söylemenin kötü bir davranış olduğu” izleniminden başka bir izlenim oluşmasına yönelik kaygısının tartışma sürecini etkilediğini söyleyebilirim. Örneğin; “İnsanlar neden yalan söyler?” sorusu üzerine tartışırken öğretmenle bir öğrenci arasında geçen diyalog şöyleydi:

*Ö 1: İnsanlar neden yalan söyler?*

*H 13: İnsanlar bazen kendilerini savunmak için yalan söylerler, bazen gerçek olan şeyi söylediklerinde karşı tarafın kızacağını düşündükleri için yalan söylerler.*

*H 8: Bazı insanlar yalan söylemek zorunda kalabilir. Biri kızınca, kavga başlarsa yalan söylemesi gerekir.*

*Ö 1: Bu sorunu çözer mi?*

*H 8: Kavga çıkmasın diye.*

*Ö 1: Kavga çıkmasın diye diyorsun.*

Öğretmenin öğrenciye yönelttiği soru, sorulması gereken, diyalogun devamı açısından önemli bir soru muydu? yoksa “Yalan sorun çözmez.” yargısını iletmek için mi kullanılmıştı? Daha çok ikincisi gibi gözükmekteydi. Öğretmenin bu yaklaşımı öğrencilerin düşüncelerini açıkça söylemesinin önüne geçmiş ve farklı görüşlerin önünü tıkamış olması da bir ihtimaldi.

Öğrencilere derslerin bitiminde kavramlara yönelik öğrendiklerini sorduğumuz yazılı etkinlikte “yalan” ı ve “doğru”yu kendi cümleleriyle şöyle tanımlamışlardı:

*Doğru, gerçek olan ve yalan olmayan (H 2).*

*Yalan, kendimizi haklı çıkarmak için söylediğimiz söz. Doğru gerçekten yaşanmış bir olayı olduğu gibi anlatmak (H 13).*

*Yalan, doğruyu gizlemek için söylenen söz, doğru da yanlış karşıtı, gerçek bilgidir (H 22).*

*Yalan, gerçek dışında söylenen laf, doğru ise bir şeye olacağı gibi yapıldığında söylenen laf (H 24).*

Öğrenciler kavramları sınıf içinde konuştuklarımızdan yola çıkarak tanımlamışlardı. Öğrencilerin bu kavramlarla ilişkili düşünmesini istediğim ve ardından paylaştığım diğer kavram da “gerçek”ti. Çocuklar gerçeği şöyle tanımlamışlardı:

*Gerçek, doğru olan ve var olan (H 2).*

*Gerçek, koklayabildiğimiz, görebildiğimiz, tadabildiğimiz şeyler (H 13).*

*Gerçek, yalan olmayan olduğu gibi anlatılan olaydır (H 22).*



*Gerçeği söylemek, bir şeyin olduğu gibi anlatılması durumu (H 24).*

Burada da çocuklar sınıf içindeki konuşmalarımızdan yola çıkmışlardı. İfade olarak bazı eksikler de olsa bu, çocukların bir kavramı zihinlerde biriktirdiklerinden hareket ederek tanımlama çabalarını göstermekteydi. Örneklerden, deneyimlerden yola çıkarak bir tanıma varmak, somuttan soyuta doğru bir yol izlemektir ki bu da daha soyut düşünmeyi gerektirir. Başından bu yana çocuklar önce sözlüğe başvurmadan uzaklaşmış, sonra sözlükten esinlenmiş ve en sonunda kendi cümle ve deneyimlerini taşıyan tanımlara ulaşmışlardı. Elbette her çocuğun bu yolu izlediğini söylemek mümkün değildi.

Çocuklar gerçeği onlarla paylaştıklarımızla paralel olarak “duyu organları ile algıladıklarımız” olduğunu ifade etmişlerdi:

*Masalların ve filmlerin gerçek olmadığını öğrendim (H 9).*

*Gerçek hayatta var olan dokunabildiğimiz, koklayabildiğimiz ve dokunabildiğimiz nesnelere denir. Örneğin masayı görebiliyoruz ve dokunabiliyoruz. Bu yüzden masa bir gerçektir (H 10).*

*Bir de gerçek olan varlıklar vardır. Biz bu varlıkları, görürüz, koklarız ve dokunuruz (H 15).*

*Ben hayal ürünlerinin gerçek olmadığını öğrendim (H 16).*

*Çevremizde gördüklerimizin, duyduklarımızın, kokladıklarımızın, tattıklarımızın gerçek olduğunu öğrendim (H 21).*

Çocuklara gerçek olan ve olmayanlara ilişkin örnek vermelerini istediğimizde uygun örnekler sunabilmişlerdi. Tablo 4.1.’de buna ilişkin örnekler yer almaktadır:

**Tablo 4.1.: Çocukların Gerçek Olan ve Olmayanlara İlişkin Verdikleri Örnekler**

<b>Gerçek Olan</b>	<b>Gerçek olmayan</b>
Masa, çorba, TV	Örümcek adam, Süpermen, Kumkurdu (H 1)
Yemek, oyuncak, çiçek	Uzaylı, canavar, vampir (H 2)
Çiçek, kalem kutusu	Barbie, Süpermen (H 6)
Çilek, renkli resimler	Kumkurdu, külkedisi, dev yaratıklar (H 9)
Masa, çilek, tarak	Pamuk prenses, Kumkurdu, Peri değneği (H 12)
Dondurma	Uyuyan güzel, Kumkurdu, Örümcek adam (H 10)
Çiçek, kalem kutusu, yemek	Rüya, masal, fabl (H 15)
Hava, anne, baklava	Uzaylı, uçan araba (H 24)
Gül, limon	Süpermen, Peri, Kumkurdu (H 25)

Öğrencilerin gerçeğe ilgili öğrendiklerine dair ifade ettiklerinden örnekler aşağıda yer alıyor:

*Gördüğümüz bazı şeyler bizi yanıltabilir. Bazen de gerçek ve hayal arasında yanılabiliriz (H 12).*

*Ben bugün uydurmaların hayaller olduğunu, gerçeğe uydurmaların farklı olduğunu öğrendim (H 25).*

Yukarıda geçen, öğrencilerin yalan, doğru ve gerçek kavramlarına yönelik ifadeleri “Kavram” ana temasında yer alan “Anlama” alt temasını temsil etmekteydi. Öğrencilerin ilgili kavramları ilişkilendirebildiklerini gösteren ifadeleri ve gözlemlerde de mevcuttu. “Kavramlar Arası İlişki Kurma” alt temasında değerlendireceğim bu bulguları ise aşağıda yer verdim.

Öğretmen öğrencilerinin hayal ürünü ve gerçeği birbirlerinden ayırt edebildiklerine dair gözlemlerinden söz etmişti. O gözlemini şöyle anlatmıştı:

*Hikâyenin kahramanlarının yerine koyuyorlardı kendilerini, o dünyaya geçiyorlardı şimdi onu yapmıyorlar. Hayal ile gerçeği ayırt edebiliyorlar (Ö 1).*

O günkü dersin sonunda yazdıkları günlükler de öğretmenin sözlerini doğrular nitelikteydi. Çocuklardan günlüklerine sevdikleri masal, film ya da çizgi film kahramanlarından birine bugün derste fark ettiklerini anlatmalarını istemiştim. O günlüklerden bazıları şöyleydi:

*Arkadaşım Pamuk Prenses, Ben gerçek kavramından koklayabildiğimiz, görebildiğimiz ve dokunabildiğimiz varlıkların gerçek olduğunu öğrendim. Ama koklayamadığımız, tatmadığımız, görmediğimiz ve dokunamadığımız varlıkların da gerçek olmadığını öğrendim. Belki gerçek olmayan varlıklara uydurma da diyebiliriz (H 6).*

*Sevgili Uyuyan güzel, ben bugünkü derste örümcek adam vb. kahramanların aslında gerçek olmadığını onların tek hayal gücümüzdeki şeyler olduğunu öğrendim. Tıpkı Kumkurdu gibi. Örneğin Zackarina Kumkurdu'nun aslında bir hayal olmadığını düşünüyor ancak Kumkurdu tıpkı uzaylılar gibi bir hayal ürünü olduğunu öğrendim (H 9).*

*Seçtiğim masal kahramanı Alice. Alice, ben bugünkü derste gerçeğin duyu organlarımızla yani tatma, dokunma ve görme gibi organlarımızla o şeyin gerçek olduğunu anlayabilirmişiz. Bazen duyu organlarımız bizi yanıltabilirmiş. Örneğin bazı yerlerde güneş batarken denizin içine girer gibi olur. Bu mesela duyu organlarımızın bizi yanılttığına örnektir. Bazen biz de hayallerimizle gerçeği karıştırabiliyoruz (H 12).*

*Gerçek var olan, görülen ve yaşayan varlıklara verilen addır. Örneğin insanlar ve kitaplar da gerçektir. Derste hayallerin bir uydurma olup olmadığı hakkında sorular soruldu. Bu sorulara sınıfın birazı kararsızım, birazı evet birazı ise hayır cevaplarını verdi. Ben bunun üzerine sınıfın yarısının hayallerinin uydurma, olduğuna, yarısının ise hayallerin uydurma olmadığına inandığının sonucuna vardı. Ben de hayallerin uydurma olduğu düşüncesine sahibim (H 14).*

*Sindirella: Bugünkü derste neler öğrendiniz?*

*Ben: Bugünkü derste gerçek olan eşyaları ve canlıları görebildiğimiz, dokunabildiğimiz, tutabildiğimiz ve onları koklayabildiğimizi öğrendim. Ancak hayalimizdekileri göremeyiz, dokunamayız, tadamayız ve onları koklayamayız.*

*Sindirella: Hayal ve gerçeğe ilgili birer örnek verir misin?*

*Ben: Elbette. Kâğıt ve kalem gerçeğe, uçmak ise hayale örnek verilebilir (H 15).*

*En sevdiğim masal kahramanı Şimşek Mcqueen. Biz bu derste gerçek kavramıyla ilgili bir metin okuduk. Gerçeğin sizin olduğunuz masallar gibi olmadığını paylaştık (H 16).*

*Sevgili Beyaz Diş, ben bugün gerçeğin görebildiğimiz, dokunabildiğimiz, tadabildiğimiz ve koklayabildiğimiz kavramlar olduğunu kısaca gerçek duyu organlarımızın algıladığı kavramlar olduğunu öğrendim. Kendi düşünceme ve daha önceki bilgilerime göre gerçek doğrudur yani yalanın zıt anlamlısıdır (H 21).*

*Sevgili Grey, bu derste gerçeğin ne olduğunu öğrendim. Eğer bir şey uydurma ise gerçek olamaz. Masallar uydurmaz. Örümcek Adam, Süpermen, periler, devler, canavarlar olmaz. Yani gerçek değildir. Gerçek olan şeyleri duyu organlarımızla algılarız. Çiçekler, evler, gezegenler, yıldızlar ise gerçek şeylere örnek verilebilir (H 22).*

Öğrenciler gerçek ile hayal ürünü olanın arasındaki farkı kavramıştı. Çocuklar bu derste hayal ve gerçek ile ilgili anladıklarını diğer derslerde de kullanabilmişlerdi. Nitekim sınıf öğretmeni birebir görüşmemizde şöyle demişti:

*Konuyu işlerken ilişki kurabiliyorlar. Örneğin soyut somut kavramları hakkında ders işlerken “gerçek” ile ilgili konuştuklarımız benim işimi kolaylaştırdı. Türkçe dersinde abartı ve hayal ürünü sözcükleri ayırt edebildiler. Yapılan sınavda bu konudaki sorularda hiç hata çıkmadı, enteresan (Ö 1).*

Çocuklar kavramlar arasında ilişki kurabilmiş, yalan ile yanlış arasındaki farkı kavramışlardı. Bu öğretmenin de dikkatini çekmiş, “yalan” ile “yanlış” ayrımını çok iyi kavradıklarını söylemişti. Nitekim çocuklar da bu ilişkiyi açıklayan örnekler sunmuşlardı:

*Bugünkü dersten yanlışla yalanan farklı şeyler olduğunu öğrendim (H 1, 11, 13, 16).*

*Yalanan bilerek söylediğini öğrendim (H 9).*

*Yalan, bir şeyi bilerek gerçekte olduğu gibi anlatmamak. Yanlış, bir şeyi yanlışlıkla olmadığı gibi anlatmak (H 11).*

*Yalan söylemek yanlış söylemek demek değildir. Yanlış yanlışlıkla yalanı bilerek söyleriz (H 23).*

*Bazen yanlış söylediğimizde o bana yalan gibi geliyordu ama felsefe derslerini işleyince daha iyi anladım, yalan (H 12).*

*Yalan ile yanlış arasındaki fark, yalanı birey bilerek söyler ama yanlış bilmeden yapar (H 21).*

*Yalanı bile bile söyleriz, yalan söylemek gizlediğimiz bir şeyi saklamak için olabilir. Masalı çocukların hayal gücünü geliştirmek için söyleriz (H 23).*

*Ben bu dersi işlemeden önce yalanla yanlış ayıramıyordum ama daha sonradan yalanı bilerek söylediğimizi ama yanlış bilmeden söylediğimizi anladım (H 25).*

Çocuklar yalan ile yanlışla ilişkin ayrımı günlük hayatlarıyla ilişkilendirerek de açıklamışlardı. Örnekler şöyleydi:

*Bugünkü derste yalan söylememeyi, yalan ile yanlışın arasındaki farkı öğrendim. Mesela bir arkadaşım sınavda bir yanlış yaptı. O arkadaşıma yalan söylemiş diyemeyiz (H 16).*

*Önceden yalan ile yanlış aynı şey zannediyordum, doğru ile gerçeği aynı şey zannediyordum ama şimdi ilişkileri olduğunu tam da aynı şey olmadığını öğrendim. Örneğin bir sınavdaki soruyu yanlış bilmek yalan söylemek değildir ama birisine gerçeği anlatmamak yalan söylemektir (H 22).*

*Bu kavramların felsefe derslerimizde özellikle ama günlük hayatımızda da yararları oldu. Mesela birisi bir şeyi yanlış yaptığı zaman, yanlış söylediği zaman o yalan söylüyor zannediyordum ama o yanlış söylemiş diyordu ama ben yalanını itiraf ediyorsun diye onu zorluyordum. Ama şimdi yanlış söylediğini öğrenince o kadar itiraz etmiyorum. Yanlış ile yalanı artık ayırt edebiliyorum (H 22).*

*Birisi bana yanlış bir şey söylediğinde anneme şikâyet ediyordum, yalan söyledi diye. Yalan ile yanlış aynı şey zannediyordum ama şimdi aynı şey olmadıklarını öğrendim. Yalanı bilerek söylersin yanlış da dilin sürçer, açıklayamazsın öyle bir şey olur (H 23).*

Çocukların ilişki kurdukları bir diğer kavram ikilisi ise “hayal” ve “gerçek”ti. Onlar hayal ürünü ile gerçek olanlar arasındaki ayrımı öğrendiklerini ifade etmişlerdi.

*Hayal ile gerçek arasındaki farkı öğrendim (H 9, 19, 16, 13, 23, 14, 6, 2, 1).*

*Ben hayal ile gerçek arasındaki farkı öğrendim. Örneğin bir çocuk uçtuğunu hayal ettiği için bir yerden atlayarak hayalini gerçekleştirmeye çalışır. Sonra da insanların uçamayacağını anlaması bu gerçekle hayalin arasındaki farkı anlatır (H 15).*

Çocuklara ele aldığımız kavramlara ilişkin neler öğrendiklerini sorduğumuzda doğru ile gerçek arasındaki farkı da öğrendiklerini söylemişlerdi. Yalan ile yanlışın farkına daha fazla sayıda öğrenci varabilmiş ve bu farkı açıklayabilmişlerdi. Gerçek ve doğru çocuklara daha soyut gelmiş başka bir deyişle hayatlarında daha az karşılık bulmuştu. Öğrenciler arasında ön plana çıkan sınırlı sayıda örneklerden birkaçı aşağıda yer alıyor:

*Ben hep gerçekle doğruyu karıştırıyordum. Örneğin bu sorunun gerçek yanıtı diyordum ama bu dersten sonra gerçek yanıtı denilmeyeceğini anladım (H 1).*

*Gerçek, olan şey. Gerçek bir şeyi doğru söylemek anlamına gelmez. Gerçek ile doğrunun arasındaki ilişki gerçek olan şey, doğru ise gerçeği söyleyerek (H 3).*

*Doğru ve gerçeğin arasında pek bir fark olmadığını, doğruyu söylemenin gerçeği söylemekle bazen aynı anlama geldiğini öğrendim (H 11).*

*Doğru ile gerçeğin farkını öğrendim (H 14).*

Son iki hafta birbiri ile ilişkili ele aldığımız üç kavram, değişim zaman ve büyümektir. Öğretmen çocukların bu hafta kendilerini yeterince ifade edemediklerini söylemişti. Ona göre sorular çocukların anladıklarını ifade etmeleri sağlayacak açıklıkta değildi:

*Değişim, zaman, büyümek bu kavramların farkındalar ama bunu izah edecek şeyi çıkartamadılar, bunu sizin sorduğunuz sorularla ifade edemediler. Belki sorularda mı bir açıklık yoktu? Mesela hayat bilgisi dersi içinde geçtikçe bu kavramların farkındalar, hatta sizin bir önceki çalışmanızdaki etkinliklerde de kavrandığını tahmin etmeme rağmen belki hafta sonu ödevleri çoktu o haftaki bilemiyorum (Ö 1).*

Öğretmen araştırma bitiminde yaptığım ikinci görüşmede ise “Büyümek, zaman değişim kavramlarını şimdi daha iyi analiz ediyorlar.” İfadesini kullanarak zamanla kavramların daha iyi anlaşıldığının da altının çizmişti. İlgili kavramlara dönük olarak da “Anlama” alt teması altında değerlendireceğim bulgulara da ulaşmıştım. *Kumkurdu* adlı kitapta yer alan hikâyelerin içerikleri doğrultusunda ele almaya karar verdiğim bu kavramlar çoğu zaman birbirleriyle iç içe tanımlanıp açıklanmıştı. Çocuklar bu kavramları konuşmalarımızdan yola çıkarak kendi ifadeleriyle şöyle tanımlamışlardı:

*Değişim, büyüdüğümüz zaman olan şeydir (H 1).*

*Büyümek, değişmek, gelişmek demek, değişim, farklılaşmak demektir (H 2).*

*Büyüme, canlıların zaman içinde değişim göstermesi (H 7).*

*Bence zaman ne zaman ne yapmamız gerektiğini gösteren ölçü, saatle gösterilen, o geçtikçe değiştiğimiz şey (H 13).*

*Değişim, fiziksel özelliklerimizin, duygularımızın farklılaşması (H 13).*

*Büyüme, boyumuzun uzaması gibi değişimlerin olduğu evrim (H 13).*

*Bence zaman biz bir işe uğraşırken biz bir şey yaparken akan, geçen şeydir (H 14).*

*Bence zaman sürenin geçip geçmediğini anlamak için söylenen bir kavramdır (H 19).*

*Zaman durdurulamayan ve akıp giden bir süredir (H 23).*

*Zamansa sonsuza kadar akacak, durduramayacağımız süreçtir (H 24).*

*Değişim, bir şeyin olduğundan başka bir şekle dönüşmesine verilen addır (H 24).*

**Zaman kavramı ile ilgili okuduğumuz hikâyeden ve tartışmalarımızdan çıkardıkları sonuçlar şöyleydi:**

*Bazen zaman biz sıkılınca uzun, biz eğlenince çok çabuk geçermiş zannederiz (H 3).*

*Zaman aslında her zaman aynı sürede geçer. Ama biz sıkıldığımızda zaman bize hızlı geçmiş gibi gelir (H 4).*

*Ben bugünkü dersten eğer çok bir işe odaklanırsak bize göre zamanın çok hızlı geçtiğini ama normalde zamanın yavaş geçtiğini öğrendim (H 10).*

*İnsanlar eğlendikleri ve mutlu olduklarında zamanın hızlı geçtiğini zanneder. İnsanlar sıkıldıklarında ve mutsuz olduklarında zamanın yavaş geçtiğini zanneder. Oysaki zaman hep aynı geçer (H 11).*

*Eğleniyorsak ya da mutluysak zaman hızlı geçer ama tam tersiyse zaman yavaş geçer (H 12).*

*Bugünkü derste eğer sıkıcı bir iş yapıyor isek zamanın yavaş geçtiğini zannettiğimiz eğer eğlenceli bir iş yapıyorsak da zamanın hızlı geçtiğini zannettiğimizi, saatin zamanı ölçtüğünü anladım (H 13).*

*Zamanın kişiye ve duruma göre hızlı veya yavaş geçtiğini öğrendim (H 15).*

*Bugünkü derste zaman kavramıyla ilgilendik. Zaman bize hızlı ya da yavaş gelebilir. Bize hızlı geldiğinde eğleniriz yavaş geldiğinde eğlenmeyiz (H 18).*

*Zaman da bazen eğlenceli geçer. Mesela arkadaşlarımla gezmeye gidiyorum. Orada bir oyun oynuyoruz. Zamanın çok eğlenceli geçtiğini düşünüyorum. Mesela saat 11.30'da gidiyoruz. Sonra 2.30'da dönene kadar çok az sanki 5 dakika gibi geliyor. Eğlenceli olduğunda zaman hızlı geçiyormuş. Mesela eğlenceli olmayan zamanlarda yavaş geçiyormuş. Mesela gece. Zaman kişiden kişiye göre değişim gösterebiliyor, zaman bazı kişilere göre hızlı, bazı kişilere göre ise yavaş geçebiliyor (H 19).*

*Bugünkü derste zamanın bazen çok yavaş bazen çok hızlı geçtiğini düşündüğümüzü öğrendik (H 22).*

*Ben bugünkü derste zaman kavramının durumlara olaylara ve kişiye göre yavaş veya hızlı geçebilir. Örneğin derse kendimi verdiğimde zaman benim için çabuk geçiyor ama hasta olduğunda sanki zaman geçmiyor (H 23).*

*Eğlendiğimiz zaman hızlı geçer gibi hissederiz. Sıkıldığımız zaman bize yavaş geçer. Oysaki zaman hep aynı gider saat zamanı ölçer ama zamana hükmedemez. Eğlendiğimizde saati suçlarız. Onu ortadan kaldırmak isteriz ama zaman geçer. Sadece saati bilemeyiz. Sıkıldığımızda ise saatler ilerlesin isteriz (H 25).*

**Öğrenciler zamanın neden bazen çabuk, bazen de yavaş geçtiğini hissettiklerine ilişkin bir sebep sonuç ilişkisi kurmuşlardı. Günlük yaşamlarında sıkça yaşadıkları**

bu duruma farklı bir açıdan yaklaşmış ve buradaki göreceliliği sezmişlerdi. Öğrenciler okuduğumuz Tik Tak Zaman adlı hikâyeden etkilenmişler, bu hikâyeden esinlenerek zamanla ilgili şunları söylemişlerdi:

*Zamanı ölçemeyiz. Ama saatin kaç olduğunu görebiliriz. Ben bugünkü dersten bunu anladım (H 3).*

*Zamanı durduramayacağımızı öğrendim (H 5).*

*Zamanı durduramayız ya da hükmedemeyiz. Zamanı ölçmemiz belki mümkün olmayabilir. Bizim zamanımızı saat ayarlamaz. Her saniye ya da her dakikada biz istediğimizi yapabiliriz. Kısacası ne zaman bize hükmedebilir ne de biz zamana hükmedebiliriz (H 6).*

*Ben zamanı değiştiremeyeceğimizi ya da onu hızlandırıp yavaşlatamayacağımızı öğrendim. Zamanı durduramayacağımızı öğrendim. Aynı zamanda saatlerin zamana hükmedeceğini ve saatlerin tek zamanı ölçmek için kullanıldığını öğrendim (H 9).*

*Ben bugünkü dersten zaman kelimesinin bir kavram olduğunu zamanı ölçemeyeceğimizi, zamanı durduramayacağımız ama saati durdurabileceğimizi öğrendim (H 10).*

*Önceden ben de hep zaman dursun, zaman dursun ben şunu yapmak istemiyorum derdim. Ama artık zamanı durduramayacağımı öğrendim. Bunun sadece istediğimi gerçekleştiremeyeceğimi öğrendim. Saatin sadece zamanı gösterdiğini saate bir şey yaparsam zamanın durmayacağını, gündüzken gece olacağını, öğlenken akşam olacağını öğrendim (H 13).*

*Zamanın hızla akıp gittiğini ve ne olursa olsun asla durduramayacağımızı öğrendim (H 14).*

*Zaman sınırlı, hükmedilemeyen bir kavramdır. Zamanı durduramayız, ileri ve geri alamayız (H 15).*

*Bence zaman hiç durdurulamayan bir şeydir. Saat dursa bile zaman durmaz. Biz zamana asla hükmedemeyiz. Aslında zaman bize hükmeder diyebilir (H 16).*

*Zamanı durdurmak imkânsızdır. Saate kızıp onun gömmeye gidersek bile her zaman zaman akmaya devam eder (H 19).*

*Annemlere zaman ile ilgili bilgiler anlattım. Örneğin zamanın durdurulamayacak bir şey olduğunu ama saatleri durduruyoruz ama hala geçiyor zaman (H 20).*

*Zamanda yolculuk yapılmaz (H 22).*

*Saat durunca zaman da durur zannediyordum (H 23).*

*Saatler zamana hükmedemez dediğinde Kumkurdu onu ilk başta anlamamıştım ne demek istediğini ondan sonra anladım. Saati durdurabiliyormuşuz ama zaman hiç durmadan ilerlemiş (H 25).*

Çocuklar zamanın durdurulamayacağını ve saati durdurmanın zamanı durdurmak anlamına gelmediği sonucunu çıkarmışlardı. Peki, çocuklar zamanda yolculuk yapamayacakları ya da zamanı durduramayacaklarını bilmiyorlar mıydı? Belki de buradan anlamamız gereken bunu hayal ettikleri ama mümkünlüğü konusunda daha önce düşünmedikleriydi. Bir diğer açıdan baktığımızda çocuklar zamanla saati eşleştirmekten uzaklaşarak zamanla ilgili daha soyut düşünmeye başlamışlardı. Zamanın hükmedilemez olduğu, saatler durunca zamanın durmayacağı ifadesi buna örnek olarak verilebilirdi. Sonuç olarak hayalden

gerçeğe, somuttan soyuta doğru bir düşünme sürecini izlemiş olduklarını söyleyebiliriz.

Çocuklar değişim ve büyümek kavramına dönük olarak da neler anladıklarını şöyle anlatmışlardı:

*Büyümenin doğal bir olay olduğunu öğrendim (H 5).*

*Büyüyünce sorumluluk duygumuzun daha çok geliştiğini ve değiştiğimizi öğrendim (H 9).*

*Benim seçtiğim kavramlar, zaman ve değişmek. Bu kavramları öğrenmenin bana değişimin kötü bir şey olmadığını anlamam gibi yararları oldu (H 13).*

*Büyümek, bazı insanlara göre büyümek güzel bazı insanlara göre ise kötüdür. Ama biz hep büyümek isteriz (H 15).*

Öğrenciler zaman ve değişim başta olmak üzere sözü edilen kavramlar arasında ilişki kurabilmişlerdi. Günlükler, yazılı etkinlikler ya da birebir görüşmelerimizde bu ilişkiyi ifade eden pek çok örneğe rastlamıştım. Bu örnekler arasından seçtiklerim aşağıda yer alıyor:

*Değişim ve zaman arasındaki ilişki, ikisinin de büyümek kavramına yönelmesidir (H 2).*

*Artık büyüyünce zaman geçtikçe büyüdüğümüzü ve değiştiğimizi anlıyorum (H 9).*

*Zaman geçtikçe her şey değişime uğrayabilir. Zaman geçtikçe biz de değişiriz. Örneğin eskiden ninelerimiz, dedelerimiz, babaannelerimiz de çocuktuk. Onlar da zaman geçtikçe değiştiler. Bizler de bebektik, zamanla değiştik (H 9).*

*Zaman geçtikçe her canlı değişir. Saat ve takvim olmasaydı canlıların ve eşyaların değişiminden zamanı fark edeceğiz (H 11).*

*Zaman bizi değişime uğratar. Değişime uğramadan önce nasıl olacağımızı bilemeyiz. Bu yüzden bazıları tedirgin olur (H 12).*

*Biz zaman geçtikçe değişiriz. Boyumuz uzar, saçımız uzar, kilomuz artar. Bu nedenle bu iki kavram arasında çok anlamlı bir ilişki vardır (H 13).*

*Büyümele zaman arasında bir ilişki olduğunu düşünüyorum çünkü zaman geçtikçe büyürüz. Büyüdüğümüz için birçok değişiklik geçiririz. Bunlardan biri boyumuz uzar (H 14).*

*Değişim, her insan zaman geçtikçe değişir. Örneğin boyumuz ve saçımız uzar ve birçok şey değişir (H 15).*

*Değişim gösterdiğimizde büyüdüğümüzü anlarız. Büyümek zamanın geçmesiyle ilgilidir. Boyumuz uzayınca ve sakal bıyıklarımız çıktığında büyümüşüz demektir (H 19).*

*Zaman geçmeye devam ettikçe değişim gösteririz. Ayrıca değişim gösterince sadece vücudumuz değişmez, ilgi, yetenek ve becerilerimiz de değişim gösterir (H 19).*

*Zaman geçtikçe biz büyüyüyoruz. Düşüncelerimiz, özelliklerimiz değişerek büyüyüyoruz, geliyoruz (H 20).*

*Zaman geçtikçe insan veya eşya değişir. Zaman geçtikçe insan değişir, yaşlanır. Bir eşya ise yıpranır (H 21).*

*Zaman geçtikçe birçok şey değişir. İnsanlar, hayvanlar ve eşyalar zaman geçtikçe değişir ve bu normaldir. Bazı canlıların bazı özellikleri büyüdükçe değişir ama değişmeyen özellikleri de vardır (H 23).*

*Zamanla değişimin arasındaki ilişkiyi öğrendim. Zamanla büyür, değişir ve geliştirmişiz. Değiştikçe daha iyi anlıyorum (H 25).*

Yukarıdaki ifadeler bize öğrencilerin çevrelerinde ve kendilerinde yaşanan değişimlerin zamanla, bunların da büyümeleri ile ilgili olduğunu anladıklarını söylüyor.

Değerlendirme dersimizden önceki son iki hafta öğrencileri soru sormaya yönlendirmiştik. Bu iki hafta büyük oranda “Kavram” ana teması altındaki “Soru Sorma” alt temasının verilerini oluşturmuştu. Hem sınıf içi etkinliklerimiz hem de ev ödevlerinde öğrencilere soru sordurmaya yönelik alıştırmalar vardı. İlk haftaki etkinliğimizde çocuklar metinle ilişkili olarak zaman kavramına yönelik soruları tartışmışlardı. Bunun için sınıfı, “Cevap vermek istiyorum.”, “Düşünüyorum.”, “Bilmiyorum.” ve “Soru soruyorum.” olmak üzere dört köşeye ayırmıştık. Çocuklar bu köşelerin altına giderek ya soruya yanıt vermişler, ya üzerine düşünmüşler ya da arkadaşlarına yeni bir soru yöneltmişlerdi. “Soru soruyorum” köşesine -toplam 8 soruda- giden altı öğrenciden fazla değildi. Bu bana soru sorma konusunda bir çekimserlik taşıdıklarını hissettirmişti. Bu dersin sonunda verdiğimiz alıştırmada herkesin zaman kavramı ile ilgili bir soru yazmasını istedik. Çoğu bu soruları tamamlayamadan ders bitti. Soru hazırlama öğrencilerin yeterli derecede ilgisini çekmedi ya da zorlandılar. Böylece alıştırmaya fazla yanıt gelmedi. Sınırlı sayıda öğrencinin cevabından örnekler şöyleydi:

*Zamanı bilmesek planladığımız şeyleri yapabilir miydik? (H 12)*

*Zaman hep aynı hızda mı ilerler? (H 12)*

*Zaman sizce ne demek?(H 14)*

*Zaman ile büyümek arasındaki ilişki nedir? (H 15)*

*Zaman neden bazen hızlı bazen yavaş geçer? (H 21)*

*Zamanı durdurabilir miyim?(H 25)*

Çocuklar sınıfta tartıştığımız sorulara benzer sorular yazmaya çabalamışlardı. Soruların kuruluş biçimi bunu gösteriyordu. Bununla birlikte özellikle ilk beş sorunun zaman kavramını tartışmaya açmaya uygun sorular olduğunu söylemek mümkündü. Sınıf öğretmeni ise öğrencileri o hafta soru hazırlama konusunda yeterli bulmamış, bunun nedenlerini de şöyle ifade etmişti:

*Kavramlarla ilgili soru hazırlamada çok başarılı olmadıklarını düşünüyorum. Çok tek tip gelmişti. Süreyle ilgili olabilir mi acaba bu tür şeyler hep son 3-5 dakikaya geldi. Ayrıca kavramlarla ilgili soru hazırlamak kolay bir şey değil (Ö 1).*

Öğretmenin kavramlarla ilgili soru hazırlamak için daha fazla zaman ayırmak gerektiğini düşünmesi bana da çok anlamlı gelmişti. Zira sonraki derslerimiz çocukların soru hazırlamalarını sağlama üzerine kuruluydu.



Son dersimizden önceki ders ise çocuklardan okuduğumuz hikâyeden yola çıkarak soru hazırlamalarını istedik. Önce cevabını metin içinden bulacağımız, açık uçlu başka deyişle cevabı yoruma dayalı olmayan sorular hazırladılar. Her bir öğrenci kendi ismini de ekleyerek bir soru yazarak kutuya attı. Gönüllü olanlar kutudan bir soru çekip ve yazanın adını da okuyarak soruyu cevapladı. İkinci aşamada ise cevabı metin içinde olmayan, açık uçlu ve yanıtı yoruma dayalı olacak sorular yazdılar, bunlar da kutuya atılıp sorunun sahibinin ismi okunarak cevaplandı. Öğrenciler bu etkinlikten hoşlanmışlardı. Özellikle isimlerinin okunması ve soruyu kutudan çekmeleri onlara eğlenceli gelmişti. Soru hazırlama konusunda çok deneyimli olmadıkları öğretmenleri tarafından da ifade edilmişti ancak bu etkinlikte iki soru türünü de kavramış ve uygun sorular yazmış olduklarını gözlemledim. Üç öğrenci bununla ilgili sürecin sonunda şöyle söylemişlerdi:

*Ben bu ders hakkında iyi şeyler düşünüyorum. Çünkü bir konu hakkında soru yazmayı öğrendim (H 1).*

*Yoruma dayalı, yoruma dayalı olmayan soruları yazmayı bu derste öğrendim (H 1).*

*Soru sormayı ve cevap vermeyi öğrendim (H 19).*

*Ben bu derste soru oluşturma yeteneğim olduğunu düşündüm. Çünkü bu derste iki soru yazdım ve neredeyse bütün sorulara cevabım vardı (H 21).*

**Kumkurdu'nun Daldan Bir Elma Koparmak** adlı hikâyesinde, Kumkurdu ve Zackarina'nın hayatında bir takım değişimler oluyordu. Kumkurdu yaşadığı mağarasından taşınıyor, Zackarina ise büyüdüğünü fark ediyordu. Bu hikâye üzerine çocuklar aşağıdaki cevabı yoruma dayalı olmayan soruları yazmışlardı:

*Zackarina için bugün neden güzeldi? (H 1)*

*Kumkurdu'nun mağarası nasıl? (H 2)*

*Kumkurdu kumsalda Zackarina'ya ne söylüyor? (H 10)*

*Kim uzaklara taşınıyor?(H 16)*

*Zackarina Kumkurdu'nun yeni mağarasına giderken yanında ne taşıyacak?(H 16)*

*Babası Zackarina'ya niye gülmüş?(H 18)*

*Kırmızı kaban kış boyunca nerede durmuştu?(H 19)*

Öğrenciler açık uçlu olmayan soruları yazarken fazla zorlanmamışlardı ancak cevabı yoruma dayalı olan soruları hazırlamak daha fazla zaman almış, birkaç öğrenci için tekrar açıklama yapmak gerekmişti. Aşağıda bu sorulardan örnekler bulunuyor:

*Sizce Kumkurdu neden taşındı? Siz olsaydınız taşınır mıydınız? (H 4)*

*Kumkurdu'nun yerinde olsaydın Zackarina'yı üzmemek için ne yapardın? (H 7)*

*Zackarina büyümeyi sevmiyor, peki sen seviyor musun? (H 9)*

*Sen de büyüdüğün için ağlar mıydın? Neden?(H 13)*

*Zackarina kabanını giydiğinde anne ve babasının şaşırması normal miydi?(H 15)*

*Metnin devamı olsaydı nasıl devam ederdi? (H 20)*

*Kumkurdu'nun yeni mağarasında yaşamak ister misin? (H 21)*

Ev ödevlerinde de soru sormaya yönelik alıştırmalara yer vermiştik. Onlara kavramlara ilişkin yönelttiğim soruların bir kısmını vermiş, bir kısmını boş bırakmıştım. Boşluklara uygun bir kavram yerleştirerek sınıfta tartıştığımız felsefe sorularına benzer sorular üretmelerini istemiştım. "... nedir?", ".....ilişki nedir?", ".....olmasaydı ne olurdu?", "....örnek verebilir misin?", ".... arasındaki fark nedir?" yarım bırakılmış sorulardı. Öğrencilerin tamamladıkları sorular aşağıda yer alıyor:

*Doğruyla gerçek arasında bir fark var mıdır? (H 1)*

*Sevgi olmasaydı ne olurdu? (H 1)*

*Sevgiye örnek verebilir misin? (H 1)*

*Kurallar olmasaydı neler olurdu? (H 3)*

*Gerçek nedir? (H 3)*

*Yalanla doğrunun arasındaki fark nedir? (H 3)*

*Yalan ile doğru arasındaki ilişki nedir? (H 5)*

*Doğruya örnek verebilir misin? (H 5)*

*Yalan nedir? (H 11)*

*Yalan ile yanlış arasındaki ilişki nedir? (H 11)*

*Yanlışla örnek verebilir misin? (H 11)*

*Büyüme ile değişim arasındaki ilişki nedir? (H 12)*

*Doğruya örnek verebilir misin? (H 12)*

*Hayatın anlamı nedir? (H 14)*

*Zaman ile saat arasındaki ilişki nedir? (H 14)*

*Felsefe nedir? (H 15)*

*Zaman ile değişim arasındaki ilişki nedir? (H 15)*

*Gerçeğe örnek verebilir misin? (H 15)*

*Sizce kurallar hayatımıza ne gibi etkilerde bulunur? (H 16)*

*Zaman nedir? (H 16)*

*Gerçek ile yalan arasındaki ilişki nedir? (H 16)*

*Kurallar insanı yorar mı? (H 21)*

*Mutluluk nedir? (H 21)*

*Yanlış nedir? (H 22)*

*Beyaz yalana örnek verebilir misin? (H 22)*

*Başarı ve başarısızlığa örnek verebilir misin? (H 23)*

*Değişim nedir? (H 25)*

Bu sorular çoğunlukla ele aldığımız kavramlarla ilgiliydi. Bunların dışında sevgi, hayat ve başarı kavramları ile ilgili olanlar ve örnek verme üzerine kurulu soruların diğerlerine göre özgün olduğunu söyleyebilirim. Bu aşama çocukların kavramlara yönelik felsefe sorusu hazırlamaları için bir adım olmuştu.

Bu dersin değerlendirme etkinliğinde çocuklara Salomon Koninck (1609-1656) adlı ressamın *Bir Filozof* isimli resmini gösterdik, resimle ilgili biraz konuştuktan sonra onlara bu filozofun “değişim” ve “büyüme” kavramları ile ilgili düşündüğünü ve sorular sorduğunu varsayın dedik. Çocuklar bu soruların neler olabileceğini yazdılar sonra okuyarak sınıf arkadaşlarıyla paylaştılar. Birbirine benzer olanları çıkarttım. Kalan sorular da aşağıda yer alıyor:

*Büyüme değişim midir? (H 1)*

*Değişimin hayata hangi faydaları vardır? (H 1)*

*Değişim doğal mıdır? (H 3)*

*Büyüme kötü mü iyi mi? (H 4)*

*Değişim ilginç midir? (H 4)*

*İnsanlar büyüdükçe değişir mi? (H 5)*

*Büyüme insana ne kazandırır? (H 22)*

*Düşüncelerimiz nasıl değişir? (H 22)*

*Değişim hayatımıza neler katar? (H 9)*

*Değişim üzüntü getirir mi? (H 9)*

*Küçükken mi daha mutlu yoksa büyüdüğümüzde mi daha mutlu oluruz? (H 11)*

*Değişince eğlenir misiniz? (H 11)*

*Büyümekten çekinir misin? (H 12)*

*Değişimin içinde büyüme var mıdır? (H 12)*

*Değişim güzel bir şey mi? (H 15)*

*Sence değişim ne demektir? (H 17)*

*Büyüme nedir? (H 18)*

*Büyüme değişim midir? (H 19)*

*Büyüme insanı yorar mı? (H 21)*

*Değişim insanı üzer mi? (H 21)*

*Büyüme mutluluk getirir mi? (H 23)*

*Büyüme zamana mı bağlıdır? (H 25)*

Soruların kuruluş biçimi yani mi/mı ya da nedir’li olması, “büyüme” ve “değişim” kavramlarının anlamlarıyla örtüşmesi, bir başka kavramla ilişki kuracak şekilde sunulması, yoruma açık ve düşündürücü olması sebebiyle felsefi açıdan uygun olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum öğrencilerin büyük bir kısmının tartıştığımız

felsefe sorularına odaklandıklarını, bu soruları diğerlerinden ayırabildiklerini ve kavrama dönük düşündürücü bir soru yazabildiklerini göstermekteydi.

Buraya kadar bilişsel boyutta “Kavram” ana teması altında, çocukların kavramlara yönelik anladıklarını, kavramlar arası kurdukları ilişkileri, günlük hayatla yaptıkları ilişkilendirmeleri ve kavramlara değin hazırladıkları sorular üzerinde durdum. Tüm bu zihinsel sürecin duyguları beslediğini söylemek mümkündür. Peki, çocukların duygularında ne gibi değişiklikler olmuştu? Bu değişiklikleri “Kavram” ana teması altında “Farkına Varma” ve “Günlük Hayatta Kullanma” alt temasında ele almıştım.

Çocuklar ele aldığımız kavramlara yönelik günlük hayatlarında gözlemler yapmış ve bazı farkındalıklara ulaşmışlardı. Eşitsizlik ve adaletsizlik üzerine verdikleri örneklerde duygularını ifade ederek bu durumlara karşı rahatsızlıklarını dile getirmişlerdi. Aşağıdaki örnekler çocukların adil davranmadıkları durumları ve bu duruma karşı hisselerini anlatıyor:

*Ben başka bir olaya sinirlenip sinirimi başka bir arkadaşımın çıkardım. Bu hiç de adil değildi (H 5).*

*Birine adil davranmadığım oldu. Dolapta bir tane soda kalmıştı. Babam da soda içmek istiyordu ben de içmek istiyordum. Hemen yemeğimi yedim sodayı ben kaptım ve pişman oldum. Yarısını bardağa doldurup babama verdim (H 17).*

*Birine adil davranmadığım oldu. Yaz okulunda yüzme kursundaydık. Yüzme sırası arkadaşımdaydı ama yerini kaptım. Öğretmen kızdı, arkadaşımınla tartışma yaşadım. Sonunda hatamı anladım (H 23).*

*Birine adil davranmadığım oldu. Bunu yapınca arkadaşım üzülerek uzaklaştı. Bunun nedeni beni çok sinirlendirmesidir. Ancak sinirlenince ona böyle bir şey yapmamam gerektiğini anladım (H 24).*

Aşağıdaki örneklerde çocuklar eşitsizlikle ilgili gözlemledikleri bir olayı yazmış, bu olaya ilişkin duygularını dile getirmiş ve çözüm önerileri sunmuşlardı:

*Dokuz kişi futbol oynuyorduk. Dokuz kişiden beşi bizim takımdan dördü ise karşı takımdan olmuştu. Bence bu olay eşitsizlikle ilgili çünkü hem bizim takımımızdakiler daha güçlü hem de karşı takımdan daha fazlayız. Ben bu olayı görünce üzülüm çünkü bizim takımımız daha fazla olduğu halde çoğu kişi bir şey demedi. Her golde biri değişebilir veya biri hakem olabilirdi (H 1).*

*Babaannem bana gofret verdi ama kardeşime vermedi. Bence bu olay eşit değil çünkü babaannem bana gofret veriyor kardeşime vermiyor. Bu olayı görünce üzülüm. Babaannemin kardeşime gofret vermemesi beni üzdü. Babaannem bana ve kardeşime eşit çikolata verebilirdi (H 2).*

*Eşitsizlikle ilgili gözlemlediğim olay ablamın marketten istediğini alması ama benim alamamam. Bence bu olay eşitsizlikle ilgili. Çünkü o istediğini alıyor ama ben alamıyorum. Bu olayı görünce üzülüm. Çünkü benim isteklerime saygı duyulmadığını anladım. Bu olayda eşitlik sağlanabilirdi. Ben de o da istediğimizi alırdık (H 4).*

*Halam ile eniştem arasındaki eşitsizlik. Halamın evinde gördüm. Halam ve eniştem çalışıyor. İkisi de işten sonra eve geliyor, evde halam hala çalışmaya devam ediyor. Ben bu olayı görünce çok üzülüm. Çünkü eniştemin halama hiç yardımcı olmaması beni üzdü. Bu olaydan eşitlik eniştemin halama yardım etmesi ile sağlanır (H 5).*

*Bankada sıra beklerken adamın birisi sıraya girmeden işlemini yaptı. Banka memurları her müşterisine eşit davranmıyor. Bu olayı görünce sinirlendim çünkü herkesin önüne geçti. Sıra beklemeyen kişi sıra bekleseydi sorun olmazdı (H 11).*

*Kadın milletvekilleri TBMM'ye pantolonla giremiyorlar. Televizyonda gördüm. Milletın temsilcileri olan milletvekilleri istedikleri kıyafetle giremedikleri için bu eşitsizlikle ilgili. Bu olayı görünce üzüldüm çünkü kadın milletvekilleri etekleriyle rahat gözükmüyorlardı. Bu olayda eşitlik pantolon giymeleri ile sağlanır (H 12).*

*Beden eğitimi öğretmenim kızları futbola götürmedi. Bence bu kızların erkeklerden zayıf olduğunu düşüncesi nedeni ile yapıldı. Bu olayı görünce üzüldüm. Çünkü kızların futbol oynayamayacağı düşünülmemekte. Bu olayda öğretmenimiz futbol oynamak isteyen kızları da götürebilirdi (H 13).*

*Kuzenim evlerinin bahçesinde oyun oynuyordu. Daha sonra kuzenimin arkadaşları geldi. Kuzenim arkadaşlarını görmedi. Daha sonra onları gördü yanına gitti ve onlara ben de oynayabilir miyim?, dedi. Onlar biz oyuna başladık, oynayamazsın dediler. Bence bu olay kuzenimi oyuna almadıkları için eşitsizlik. Bu olayı görünce kötü hissettim çünkü kuzenimi oyuna almadılar. Bu olayda eşitlik kuzenimi oyuna alsalardı sağlanırdı (H 14).*

*Bir gün annem kuzenime daha çok çikolata verdi. Sanki kuzenim benden çok büyük olduğu için üstündü. Bu olay eşitlikle ilgili çünkü annem kuzenime ve bana aynı eşitlikte vermedi. Ben bu olayı görünce çok kötü hissettim. Çünkü annemin kuzenime daha çok çikolata vermesi doğru değil. Bu olayda eşitlik annemim bana ve kuzenime aynı sayıda çikolata vermesi ile sağlanırdı (H 16).*

*McDonalds'da ağabeyim sıra beklerken ağabeyimden sonra gelen büyüklere öncelik verdiler. Ağabeyim çocuk olduğu için sırasını kaptılar. Çocuklara da eşit davranmalılar. Bu olayı görünce çok üzüldüm çünkü ağabeyimin sırasını elinden aldılar. Bu olayda eşitlik kimsenin sırası elinden alınmadan sağlanabilirdi (H 18).*

*Eşitsizlikle ilgili gözlemlediğim olay otobüste bazı insanların ayakta seyahat etmesi. Ben servisle eve giderken gördüm. Bence bu olay otobüse binmek için herkesin aynı parayı ödeyip bazılarının ayakta olduğu için eşitsizlikle ilgili. Bu olayı görünce üzüldüm. Çünkü otobüs fren yaparsa ayakta kalabilir. Bu olayda otobüs sayıları artırılabilir ve ayakta yolcu alınması yasaklanabilir. Böylece eşitlik sağlanır (H 22).*

*Voleybol kursunda bizden bir önceki grup maç yaparken kişi sayıları eşit değildi bu nedenle yirmi beşe on altı yendiler. Bence bu olay eşitsizlikle ilgili çünkü maçıdaki arkadaşlarımızın sayısı eşit değil. Bu olayı görünce yenilen takımdaki arkadaşlarımız için üzüldüm yenen takımdakiler için sevindim. Bu olayda maça bizim takımdan erken gelen kişiler eksik olan takıma alınabilirdi (H 23).*

*Ben eşitliğin özel durumları olan kişilere anlayış göstermek olduğunu öğrendim. Örnek veriyorum, engelli olan bir kişi bizim girdiğimiz tuvaletlere giremez engelli tuvaletleri var. Bu da eşitliğin, adı nedir bir anlayışı. Öyle olmasaydı onlar tuvaletlerini yapamazlardı, düşerlerdi, tuvaletini yapacak diye bir yerini kırabilirdi (H 24)...*

**Çocuklar için felsefeye yönelik yaptığımız etkinliklerin çocukların günlük yaşamlarında tanık oldukları olaylara "eşitlik" penceresinden bakmalarını ve bu konuda bir hassasiyet geliştirmelerini sağladığını söyleyebilirim. Aşağıdaki örneklerde ise çocukların insan hakları ve çocuk haklarını yakından tanıdıktan sonra hissettikleri yer alıyor:**

*Bugünkü dersimizde haklarımızı işledik. Bence haklarımızı bilmemiz çok önemli. Çünkü haklarımızı bilmezsek kullanamayız. Özgürlüğümüz için haklarımızı bilmemizin gerekli olduğunu düşündüm. Bundan sonra insan haklarına daha çok saygı duyacağım (H 1).*

*Bugünkü derste haklarımızı daha iyi öğrendim. "Haklarımız olmazsa ne olur?" diye düşündüm. Haklarımızın önemini fark ettim (H 11).*

*Arkadaşlarımızla beraber bir yarışma yaptık ve haklarımızı düşündük, bir kâğıda yazdık. Bundan sonra haklarımıza saygı duyacağımıza söz verdik. Haklarını kullanamayanlar için hissettiğim şey üzüntü. Bence haklarını kullanamayanlar haklarını kullanabilmeliler (H 12).*

*İnsanların yaşamında hak ve adalet kavramlarının olması beni çok mutlu etti ve güvende hissettim (H 12).*

*Bugünkü dersimizde öğretmenim bize haklarımızla ilgili sorular sordu. Cevaplarını düşünürken insan haklarının neler olduğunu düşündüm. İnsan haklarını öğrendiğimde kendimi mutlu hissettim. Bence her insan haklarını korumalı. Bundan sonra ben birbirinin haklarına saygı duymayanları uyaracağım (H 15).*

*Bu derste haklarımızın bizleri koruduğunu öğrendim. Bence haklarımız çok önemli. Örneğin tutsak insanlar. Bu insanların insan haklarını elde edemediğini düşündüm. Bundan sonra ben de bu Bundan sonra haklarımızın farkında olarak hareket edeceğim (H 23).*

*Haklarımı şu açıdan daha iyi anladım; yaşadığım ortam. Yani bir insan bir şeyi yaşayınca daha iyi anlar. Fazla söz hakkı almak istedim ve söz hakkı alabildim. Düşüncelerimi özgürce ifade edebilme hakkını daha iyi anlayabildim. Eskiden insanların ne çektiğini şu an anlayabiliyorum. Düşüncelerini özgürce ifade etmemenin nasıl bir şey olduğunu daha iyi anladım. Ben haklarımı daha iyi anladım. Görüşlerimi ifade etmek de bir hak (H 24).*

*Bence bundan sonra haklarımız konusunda ciddileşip haklarımızı daha iyi tanınmalıyız. Haklarımıza saygı duyulmazsa hakkımızı arayabilmeliyiz (H 24).*

Çocuklar hakların önemini fark etmiş ve haklarını korumak konusunda daha dikkatli olacaklarını belirtmişlerdi. Çocukları duyuşsal olarak en çok etkileyen kavramların başında “hak”, “adalet” ve “eşitlik” geliyordu. Bunu bu kavramlara ilişkin kazanımlarını daha fazla sayıda öğrenci tarafından daha sık dile getirilmesinden anlamıştım. Sıkça dile getirilen bir diğer kavram da “yalan”dı. Öğrenciler çoğunlukla yalanı kötü bir davranış olarak tanımlamış ve yalan söylemenin kendi ya da diğerlerinin duygularını nasıl etkileyeceğini belirtmişlerdi:

*Ben bugün yaptığımız derste yalan söyleminin kötü bir davranış olduğunu öğrendim. Yalan söylemenin sonuçlarını öğrendim. Yalan söylersek karşımızdakini de kendimizi de üzebileceğimizi anladım (H 4).*

*Yalan söylersek karşımızdakinin ne hissedeceğini ve küçük, beyaz yalanlar söyleyebileceğimizi öğrendim (H 9).*

*Yalan söylemenin çok kötü bir şey olduğunu öğrendim. Eğer yalan söylersek karşımızdakini de kendimizi de üzdüğümüzü öğrendim (H 10).*

*Beyaz yalan söyleyebileceğimizi ama zor durumda kaldığımızda birisini üzmemek için söyleyebileceğimizi (H 11)...*

*Gerçeği söylediğimiz zaman kendimizi iyi hissettiğimizi öğrendim (H 14).*

*Bu derste yalan söyleyince üzüleceğimizi ve kötü durumlarla karşılaşacağımızı ama bazı durumlarda yalan söyleyebileceğimizi öğrendim. Örneğin eğer arkadaşımız hasta olursa ve iyileşmesi için moralinin bozulmaması gerektiği için hastalığının ilerlemediğini söylememiz onun için daha yararlıdır (H 22).*

Yalan kavramını ele aldığımız dersimizde “Yalan iyi mi yoksa kötü bir davranış mı?” sorusuna odaklanmamış, “Her durumda yalan söylemeli mi?” sorusuna değinmiştik ki bu noktada da çoğunun vardığı sonuç “hasta arkadaşından

hastalığının kötüye gittiğini saklamak gerektiği” olmuştu. Aslında çocuklar tartışmalarımızdan değil okuduğumuz hikâyeden “Yalan söylemek kötüdür.” sonucu çıkarmışlardı. Nitekim hikâyede babasına yalan söyleyen bir kız çocuğunun hissettiği suçluluk duygusu vardı. Bununla birlikte çocuklar yetişkinlerin duymak istediklerini söylemek ve takdir almak için de “Yalan söylemek kötü bir davranıştır.” ezberini sıkça ifade etmek istemiş olabiliyorlardı.

Öğrenciler değindiğimiz diğer kavramlara ilişkin de farkındalıklarını dile getirmişlerdi:

*Zaman ve değişim kavramlarını öğrenmenin yararı büyümekten korkmamız gerektiği ve değişimin normal olduğudur (H 2).*

*Zaman geçtikçe büyüyor muyum büyümüyor muyum onu fark edemiyordum bu dersten sonra zaman geçtikten sonra büyüdüğümü fark ettim. Zamanla büyümenin arasındaki ilişkiyi daha iyi anladım (H 3).*

*Değişmek istemiyordum. Ama değişince geliştiğimi anladım (H 4).*

*Büyüme kavramını öğrenmek bana büyümekten korkmamam gerektiğini ve büyümenin doğal olduğunu anlamamı sağladı. Ayrıca değişimin önemli olduğunu hiçbir zaman değişmekten korkmamamız gerektiğini farkına vardım (H 5).*

*Bu derste büyürken değiştiğimizi öğrendim. Hem de fikirlerimizin, duygularımızın ve fiziksel özelliklerimizin değiştiğini öğrendiğimde mutlu oldum (H 12).*

*En sevdiğim masal kahramanı Boyo'dur. Bugünkü dersten gerçek olmayan şeyleri hayal edebilmemizin güzel olduğunu öğrendim (H 18).*

*Sorumluluk aldığımızda bunun sadece bizi etkilediğini düşünüyordum, sadece biz etkilemez. Sorumluluğumuzu yerine getirdiğimizde başkaları bize güvenir, kendimizi iyi hissederiz (H 23).*

Öğrenciler, büyüdüklerini, değişimin ve büyümemin doğal olduğunun farkına varmışlardı. Bazıları ise kavramalara ilişkin öğrendiklerini yaşamlarına aktarabildiklerini söylemişlerdi. “Günlük Hayatta Kullanma” alt teması altında değerlendirilecek bu aktarımla ilgili öğrenciler, derslerin bitiminde yazılı olarak cevapladıkları etkinliklerde ve birebir yaptığımız görüşmelerde şöyle söylemişlerdi:

*Benim kuzenim var bazen sorumluluklarını yerine getirmiyordu. Odası hep dağınık oluyordu. Ben de felsefe derslerini işledikten sonra “Felsefe derslerinden bir şeyler öğrenmelisin, sorumluluklarını yerine getirmelisin diye söylüyorum.” Kuzenim burada 3'de (H 12).*

*Kardeşim benden küçük ona adaletli davranıyorum. Mesela ben büyüyüm onun yaşına kadar bana çok oyuncak alındı. Ona alındı bana alınacak diye... Eskiden öyle yapıyordum. Ama şimdi (H 12)...*

*Felsefe derslerinde öğrendiklerimi kullanabildim. Kardeşimle sorumluluklarının aynı olmayacağını belirttim. Benden büyük birine bana şiddet uygulamayacağını söyledim (H 12).*

*Arkadaşlarım arasında daha çok eşit olmaya çalışırdım. Şimdi ise adaletli olmaya dikkat ediyorum (H 15).*

*Günlük yaşamımda ben eskiden yalan söylüyordum ama bunlar beyaz ve küçük yalan değildi. Bu dersleri işledikten sonra söylemedim. İnsanlar da bana güvenmeye başladılar.*

*Çünkü yalanın kötü bir şey olduğunu öğrendim. Sonunda yalanımın ortaya çıkacağını öğrendim (H 19).*

*Felsefe derslerinde öğrendiklerimi günlük yaşantımda kullanabildim. Örneğin ben eskiden çok sevdiğim bir yemek ya da tatlı alındığında ablaminkini de yedim ama hak kavramını öğrenince ablaminkini yememeye başladım (H 19).*

*Sorumluluk duygumun gelişmediğini düşünüyordum eskiden. Şimdi geliştirdim (H 19).*

*Kardeşimle bana bir şey alınacaktı. Ona büyük bana küçük bir şey. Sonra ben bu dersi hatırlayıp bunun adaletli bir şey olduğunu hatırladım çünkü kardeşimin benimki kadar fazla büyük oyuncuğu olmadığını hatırladım (H 20).*

*Eskiden anneme en çok beni sevmesini söylerdim. Ablamla beni eşit sevmesini istemiyordum. Bu olayı öğrenince yaptığıma şaşırımdım. Anneme bizi eşit sevmesini söylüyorum (H 21).*

*Önce eşitlik adalet, adalette eşitlik diye düşünmüyordum. Ayrıca bunları öğrenmeden önce tüm arkadaşlarıma eşit davranıyordum ama şimdi bütün arkadaşlarıma adil davranıyorum (H 22).*

*Artık başkalarının haklarına engel olmuyorum kendi haklarımı kullanırken (H 23).*

Kimi öğrenciler, çocuklar için felsefe ile ele aldığımız kavramlara ilişkin ulaştıkları sonuçları ve farkındalıklarını yaşamlarına yansıtabilmişlerdi. Bunu, öğrendiklerini önemsedikleri ve duyarlılık geliştirdikleri için yapabilmişlerdi. Görünen o ki aktarım, en çok adalet ile eşitlik kavramları çerçevesinde meydana gelmişti. Sınıf öğretmeni de aynı fikirdeydi ve bununla ilgili bir örnek de vermişti:

*En çok yerleşen kavram, yaşama geçirmek, sorgulamak anlamında adalet olmuş. Önce hep eşitlik diyorlardı. Örneğin keki bölüşürken kalın dilim İpek'e gitti, şöyle diyorlar "Ama o daha zayıf..." (Ö 1)*

Bir diğer tespitim ise sınırlı sayıda öğrencinin bunları günlük hayatlarına aktardığıydı. Sınıf öğretmeni bu konuyla ilgili olarak şöyle demişti:

*Hemen alamıyorsun bazı sonuçları çocuklardan bunun, süreç içinde geleceğini düşünüyorum ben ya da onun ilk adımını görebiliyorsunuz. Onlar kendi süzgeçlerinden geçiriyorlar, ondan sonra kullanmaya başlıyorlar (Ö 1).*

Sekizinci hafta bir ders arasında sınıf öğretmeni bir öğrenci velisinin kızı (H 10) ile ilgili değerlendirmelerini yazdığı bir mektubu benimle paylaşmak istediğini söyledi. Oldukça heyecanlı görünüyordu. Bu mektubun bizim dersimizle ilgili olduğunu düşündüğü bölümü bana okuttu. Burada şu ifadeler yazıyordu:

*Kızımın gün geçtikçe fiziksel özelliklerinin yanı sıra duygu ve düşüncelerindeki büyüme ve olgunluğu daha rahat gözlemleyebiliyorum. Her geçen gün biraz daha fark ediyor sanki. Özellikle istek, duygu ve düşüncelerindeki farkındalığı, kendi haklarını koruma ve savunmadaki istikrarı çok çarpıcı! Haklarımız, eşitlik ve adalet kavramları oldukça yerleşmişe benziyor! Yapması gerekenler ve sorumlulukları konusunda çok hassas. Yapmadığı zaman sonuçları fark ediyor ve tercihini buna göre yapıyor.*

Öğretmen, öğrencinin sözü edilen değişiminde dersimizin katkısı olduğunu düşündüğünü söylemişti. Velinin ifadelerinin derslerimizin kazanımlarını anımsattığını belirtmişti. Ona göre diğer velilerin, değerlendirme mektuplarını bu



dersten önce yazdıkları için felsefe derslerinin kazanımlarına ilişkin görüşlerini bilmediğimizi ama bu dersten sonra yazılsaydı onların da bu tür şeyler yazabileceğini düşündüğünü eklemişti. Öğretmen derslerimizin öğrencilerin hak ve adalet konusunda davranışlarında olumlu değişimler meydana getirdiğini düşünüyordu.

#### 4.1.4. “Tartışma”

Kavramları tartışma ortamı içinde ele almaya çalışmıştık. Kavramlar çerçevesinde bir takım değişiklikler yaşanırken oluşturmaya çalıştığımız bu tartışma ortamının çocuklara olan yansımaları da tespit etmek istiyordum. Bundan sonra ele aldıklarım bu yansımalarla ilişkin olacak. “Tartışma” ana teması altında “Düşünmeye Yönelme” ve “Farklı Açılardan Düşünme” alt temaları yer alıyor. İlk olarak “Düşünmeye Yönelme” temasına yönelik bulgulardan bahsedeceğim. Bu konudaki ilk ipucu öğrencilerin derslerimizin sonunda yaptıkları bir yazılı etkinlikteydi:

*Hayat bilgisi, Türkçe, matematikten farklı çünkü felsefe dersinde bir bilgi öğrenmiyoruz. Biz felsefe dersinde düşünmeyi öğreniyoruz (H 3).*

*Bence felsefe dersleri hayat bilgisi matematik ve Türkçe derslerinden farklı. Çünkü felsefe dersinde farklı fikirler ediniyoruz. Ama hayat bilgisi, matematik, Türkçe dersleri gibi derslerde farklı fikirler edinmiyoruz (H 4).*

*Diğer derslerde bazen bilimi de kullanabiliyoruz. Bu derste daha çok düşünüyoruz. Diğer derslerde kütüphaneye gidiyoruz, direkt kaynak kitaplardan, sitelerden buluyoruz (H 11).*

*Bence felsefe derslerimiz diğer derslerimizden farklı. Çünkü felsefe derslerimizde nasıl düşüneceğimizi öğreniyoruz. Ayrıca felsefe derslerimizde 5N 1K sorusu çözmüyoruz ve işlem yapmıyoruz (H 13).*

*Bence felsefe derslerimiz diğer derslerden farklı. Çünkü felsefe dersleri bireyi daha çok düşünmeye fikir üretmeye yönlendiriyor (H 21).*

Çocuklar diğer derslerinde yeterince düşünmüyorlar mıydı? Öğretmene göre de yeterince değildi onlar bu süreçle birlikte daha yoğun düşünmüşlerdi. Görüşmemizde o şöyle söylemişti:

*Normalde daha çok ezber çalışıyorlar... Düşündüler, amacımız da oydu...(Ö 1)*

Peki, onları düşünmeye yönlendiren neydi? Sınıf öğretmenine göre bunun temel sebebi “sorular”dı:

*Neden, niye, sonuç ne?... “Neden?” sorusunu sormamızla birlikte oldu. Çocuk nedenleri sorguladı. Belki de ilk defa bir pencere açıldı. Bazen çok fazla soru soruyorsunuz diyorum çünkü sonuçta bir türlü varamıyoruz. Artık sorgusuz sualsiz kabullenme kalktı. Barkın sınıf kurallarını ihlal ettiğinde, ona sınıf kurallarını birlikte oluşturmuştuk, sen de kabul ettin, dediler. Süreçteki bazı şeyleri özümsemişler. Sebebini sorgulamayı.... Kuralı içselleştirmeden uymakta ve kendi koymadıkları kurala uymakta zorlanıyorlar (Ö 1).*

Çocukların sorgulamalarını sağlamada felsefe sorularının önemli bir payı vardı. Felsefe sorularını takip eden “Neden?”, “Açıklayınız.” gibi ifadeler ise çocukları daha fazla düşündürmüştü. Bir öğrenci bu ifadelere yönelik olarak şöyle demişti:

*Ben şöyle bir şeyde bulundum. “Açıklamak”, felsefe ile ilgili bir kavram çünkü açıklamak düşündürür. Bir cümlenin sonuna açıklayınız yazınca o cümle derinleşir. Daha fazla düşündürür. İnsanı yorar (H 24).*

Sınıf öğretmeni süreci çocuklar açısından “sarsıcı” olarak değerlendirmiş ve o da buna yol açanın felsefe soruları olduğunu belirtmişti:

*Felsefe soruları onlara çok şey geldi, bir durakladılar, ilişki kurmaya çalıştılar, kurdular, kuramadılar, anladılar, anlayamadılar... Bu soruların sarsıcı olmasının sebebi onları düşündürüyor olması. Biz de öncesinde soruyorduk ne düşünüyorsun diye ama bunlar ufak sorulardı. Ama biz daha basit, sence bu olayları nasıl çözeriz, mesela ne düşünürsün ufak soruları üzerine, burada daha geniş bir pencere açıldı. O yüzden sarsıldılar ve daha derin düşünmeye başladılar (Ö 1).*

Düşünme eylemi, derslerimizde ve öğretmenin ifadelerinde sıkça geçiyordu. Tartışmaların yansımaları öğretmene göre “sorgulama” çocuklara göre ise “düşünme”ydi. Peki, çocuklar “düşünmek” derken neyi kastediyorlardı? Aşağıdaki ifadeler bize fikir verebilir:

*Bana bu tartışmanın bir katkısı oldu. Felsefe yönünden düşünmeyi öğrendim derslerimizde. Felsefeye yönelik düşünmeyi öğrendim. Mesela böyle dinleyerek, herkesin görüşünü değil kendi görüşümü ortaya koyarak cevaplamak (H 3).*

*Bir şeyi birden fazla düşündüm (H 11).*

*Bu kavramlar üzerine düşündüm. Kafamda bir sürü soru işareti çıkmaya başladı (H 19).*

*Sokrates’in bir sözü vardı, o söz aklıma geldi şimdi. O sözde ben ne demek istediğini pek anlayamadım. O yüzden düşünmüştüm (H 19).*

*Bazı sorular zordu. Anlayamadığım soruları cevaplayamadım. Bu yüzden bayağı bir düşünmem gerekti (H 20).*

*Tartışma ortamının oluşması bizim bu konuya daha etkin katılmamızı, daha iyi düşünmemizi... Yani biri bir fikir atıyor ortaya sen de itiraz ediyorsun belki veya evet o öyle diyorsun, onu bir örnekle açıklıyorsun. O da daha etkin katılmayı sağlıyor derse (H 22).*

*Bu dersteki benim için en düşündürücü şey değişim ile ilgili soru bir soru yazmaktı. Çünkü kaliteli bir soru yazmak beni zorladı (H 22).*

*Düşünüyorsun bir kere düşünüyorsun ikincisinde daha iyi düşünüyorsun. Birinci soruyu cevaplıyorsun ama birinci soru o kadar iyi olmuyor. İkinci soruyu daha iyi cevaplayabiliyorsun (H 22).*

Yukarıdaki ifadelerden çocukların “düşünmek”ten kastettiklerinin farklı bir görüş ortaya koymak için çabalamayı, bir şeye uzun süre odaklanmayı, zihinde yeni soruların uyanmasını, bir sözün anlamını ya da soruyu anlamaya çalışmayı, açıklamayı, örnek vermeyi ve nitelikli bir soru hazırlamayı kapsadığını söyleyebilirim. Tüm bu faaliyetlerin de çocuklar tarafından yapılabildiğini...

“Düşünmeye Yönelme” alt teması çerçevesinde çocukların felsefe sorularına yönelik düşünceleriyle devam edebiliriz çünkü onlara göre de düşünmenin ateşleyicisi felsefe sorularıydı:

*Bu derste en çok “Büyüyünce bütün özelliklerin değişir mi?” sorusu beni düşündürdü. Çünkü değişmeyen çok az özelliğimiz var (H 1).*

*Yorumlu- yorumsuz soruları düşünmeye başladım (H 13).*

*Bu soruyu kendime sorduğumda kafama takılan şeyi unutuyorum. “Para mutluluk getirir mi?” sorusunun cevabını bulamadım ama bulabileceğimi düşünüyorum. Çünkü çok değişik bir cevap bulmak istiyorum (H 14).*

*Bence en düşündürücü soru metne dayalı olmayan sorulardı. Çünkü metne dayalı sorular metni okuduğumuz için çok kolay cevapladık (H 15).*

*Felsefe sorusunu cevaplamaya çalışırken düşünüyorum. Beynimiz geliyor çünkü beynimiz düşünmeye yarıyor ve her saniye bir şey düşünüyorum (H 19).*

*Ben bu soruların zihnimizi çok geliştirdiğini düşünüyorum. Bu soruları yanıtlarken beynimiz de geliyor. Bu derste beni en çok düşündüren değişmek ile büyümek arasında nasıl bir ilişki vardı, cümlesidir. Bu soruda biraz düşündüm (H 19).*

*Bazı sorular bana çok zor geldi. İnsanı düşünmeye yönlendiriyor (H 21).*

*Felsefe sorusu olarak benim en çok arkadaşına mı ihtiyacım var yoksa oyuncuğa mı ihtiyacım var diye düşündüm. Arkadaşa ihtiyacım var sonucunu çıkardım (H 21).*

Sorular, çocukların daha önce karşılaştıklarından farklıydı, ilişki kurmalarını, yoğunlaşmalarını, örnek vermelerini gerektiriyordu ve bu da “düşündürücü” bir süreçti. Bir öğrenci sınıf arkadaşlarının bu süreçte yaşadıklarını gözlemlemiş, görüşmemiz esnasında şöyle söylemişti:

*Düşünceleri karşılaştırmak bence çok eğitici oldu. Bizim sınıftakiler ilişki kurmakta daha iyi oldular. Mesela sebep sonuç ilişkisi ya da farklı düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlikleri öğrendiler. Önceden mesela farklı düşünceleri nasıl karşılaştırmaları nasıl yapacağını bilmiyordum (H 13).*

Bazı öğrenciler bu dersle birlikte önce düşünüp sonra harekete geçtiklerini söylemiş, bunu bir kazanım olarak değerlendirmişlerdi:

*Sabretmeyi öğrendim. Çünkü düşünürken aklıma garip şeyler takılıyor. Doğru düşününce sabredebildiğimi öğrendim. Bu ders beni düşünme konusunda olumlu yönlendirdi (H 3).*

*Felsefe derslerinde öğrendiklerimizi günlük hayatımızda kullanıyorum örneğin artık bir şey yapmadan önce düşünüyorum (H 5).*

*Hayatımızda araştırarak, gözlemleyerek ve düşünerek belli şeylere karar vermem gerektiğini öğrendim (H 12).*

Öğretmen sürecin başında kavramları öğrenciler için anlaması güç ve soyut bulmuştu. Bu kavramların dördüncü sınıfta ele alınması gerektiğini söylemiş ancak süreç sonunda düşüncesi değişmişti. Öyle ki çocukların kavramlara yönelik sorgulamaları onu şaşırtmıştı:

*Kavramlarla ilgili sorgulama geliştirmişler. Basamağı hızlı atlamışlar. Gözlemim o (Ö 1).*

Bir öğrenci de buna paralel olarak birebir görüşmemizde şöyle demişti:

*Bu kavramlar beni düşündürmeye yönlendirdi. Sorgulama yeteneğim gelişti (H 24).*

Öğretmen öğrenciler gibi kendisinin de düşünmeye yöneldiğini şu cümlelerle anlatmıştı:

*Bizim için de çocuklar için de düşünme antrenmanı oldu. Düşünmemiz gerektiğini fark ettik (Ö 1).*

Öğretmenin bu farkındalığı öğrencileri düşündürme yöneltme noktasında olumlu olarak etkilemişti. “Tartışma” ana temasının altındaki diğer alt tema ise “Farklı Açılardan Düşünme”ydi. Bir öğrenci bu konudaki farkındalığını şu cümlelerle dile getirmişti:

*Hayata farklı bir şekilde baktığımızı öğrendim. Mesela arkadaşım bir şekilde bakar ben başka şekilde bakarım. Bu iyi bir şey çünkü insanların sevdikleri farklıdır, bu da doğal bir şey (H 11).*

Farklı açılardan düşünmeye gerek olmayan, tek cevaplı ya da bilgi düzeyindeki sorular, öğrencilere bir konudaki farklı düşünceleri keşfetme imkânı vermemiş olabilirdi. Bu derste farklı düşünceleri keşfetmeleri ise onları farklı açıdan düşünmeye yönlendirmişti. Aşağıdaki ifadeleri birebir yaptığım görüşmelerden aldım:

*Bu tartışma ortamında ben arkadaşlarımla tartışıyorum ve herkesin farklı bir düşüncesi oluyor (H 3).*

*Arkadaşlarımla yanıtlarıyla düşüncelerimi değiştirdim. Böylece ben de bir sürü düşünceye sahip oldum (H 11).*

*Bir düşünceye gidecekken başka bir düşünceye gittim. Yani bir düşünceyi düşünürken başka bir düşünceyi düşünmeye başladım (H 20).*

*Bazen de şöyle oldu. Arkadaşım cevapladı ondan yol alarak başka cevaplar buldum (H 20).*

*Herkesin fikrini söylemesi bence çok güzel. Herkesin fikrini dinledikçe ben de değişik fikirler üretmeye başladım. Mesela “katılıyorum”, “katılmıyorum”da arkadaşlarımla görüşlerini söyleyince, “katılıyorum” ya da “katılmıyorum”a değiştirebildim (H 21).*

*Tartışınca başka fikirler ortaya koyuluyor. Böyle de olabilir diyorsun. Başka yönden, yani ben kendim olarak düşünüyorum da arkadaşımın düşüncesini bilmiyorum. Onları da dinleyince böyle de olabilir diye düşünüyorum (H 22).*

*Arkadaşlarımla görüşlerinden etkilendim. Düşündüm. Bu soru daha farklı yorumlanabiliyormuş. Ama benim cevabım değişmedi (H 23).*

*Arkadaşlarımla görüşlerini dinledim. Daha farklı yorumlanabildiğini öğrendim ve o açıdan da bakarak o cevabımın olabileceğini düşündüm. Benim büyümek ve değişmek hakkındaki görüşüm farklıydı arkadaşlarımla görüşlerinden beslenerek benim de görüşüm değişti (H 23).*

Öğretmen bu konuyla ilgili diğer derslerde yaptığı gözlemleri de benimle paylaşmıştı. Öğrencileri zaman zaman birbirlerini “Farklı açıdan düşün.” diyerek uyardıklarını söylemişti. Bir olayı şaşırdığını söyleyerek şöyle anlatmıştı:

*Geçen günkü testte hiç düşünmediğim bir çeldiriciye gitmişler. Böyle düşüneceklerini düşünmeden koyduk çeldiriciyi. Hani şey olur ya 3 tane seçenek bir de çeldirici koyarsınız. Ancak hiç tahmin etmediğimiz, bir seçenek diye koyduğumuz çeldiriciye gittiler. "Ama öğretmenim!" deyip bir de ısrar ediyorlar. "Böyle değil mi sizce?", "Böyle olmaz mı?", "Böyle düşünemez miyiz?"... Konuyla ilgiliydi gerçekte ilgiliydi. Çok hoşuma gitmişti o. Yani çocuğun o pencereden bakacağını düşünmeden yazdığımız bir seçenek konusunda çok mantıklı bir savunma getirdiler. Bu da şunu gösteriyor olaya tek bir pencereden değil farklı pencerelerden bakarak yorum yapmışlar. Bu çalışmalarla birlikte çocuklar farklı yorumlar yapmayı öğreniyorlar (Ö 1).*

Sınıf öğretmenin vurguladığı noktalardan biri de çocukların kuralları sorgulamalarıydı. Buna ilişkin çeşitli gözlemleri olmuştu. Süreç sonunda o, çocukların kurallara artık farklı açıdan yaklaştıklarını düşünüyordu:

*Şimdi mesela çocuklarda şey var, biraz da yaşla geliyor. Kural olarak uygular ve bunu kural olduğu için uygular. Bu çalışmayla birlikte bunu kural olduğu için değil farklı boyutlardan düşünmeye başladılar bu derslerde yaptığımız tartışmalar içinde. Sebebini soruyor, ilişkilendiriyor, karşı tarafla empati yapıyor yani nedenlerini sorguluyor (Ö 1).*

Öğretmen kendi farkındalıklarını da dile getiriyordu. Bu süreçte sadece öğrenen çocuklar değil, oydu da. Çocukların farklı bakış açılarını görmek ona da bir şey öğretmişti:

*Bu konu çok derin herkes başka bir şey düşünüyor. Zaten sürecin başında da bunu söylemiştik. Döndük, dolaştık bu noktaya döndük. Farklı bakış açıları, farklı görüşler olduğunu gördük (Ö 1).*

Çocukların düşünmesi öğretmene, öğretmenin düşünmesi çocuklara katkı sağlamıştı. Bir öğrencinin söylediği gibi:

*Bu ortamda herkes çok düşündü. Herkesin çok düşünmesi sınıfa katkı sağladı (H 11).*

Çocuklar için felsefe eğitiminde, tartışmanın yürütülmesi açısından öğretmenin önemli bir rolü vardır. Peki, öğretmen tartışma sürecini nasıl yönetmişti? Bu sürecin şekillenmesinde öğretmenin etkisi nasıldı? Aşağıda sınıf içindeki öğretmen ve öğrenci diyalogları çerçevesinde bunu irdelleyeceğim.

Öğretmenin öğrencilerin söylediklerini dikkatlice dinlemesi onların konuşmalarına özen göstermelerine, yeni fikirler söylemeye gayret etmelerine neden olmuştu. Aynı zamanda o, öğrencilerin sözlerini doğru, ilgisiz, yanlış gibi ifadelerle etiketlememiş, düşüncelerini söylemelerine imkân tanımıştı. Söz alan öğrencinin yanına yönelmiş, onu dikkatle dinlemiş, arkadaşlarının da söz alan kişiyi dinlemelerini istemişti. Aşağıdaki ifadeler öğretmenin sınıf içindeki diyaloglarında yer alıyor:

*Birbirinizin görüşlerinden etkilenebilir, yer değiştirebilirsiniz. Bu nedenle birbirinizi dinlemeniz gerekiyor (Ö 1).*

*Çocuklar sorulara yanıt verirken kendi görüşlerimizi söyleyelim ama birbirimizi dinleyelim (Ö 1).*

*Konuşurken hepimiz konuşmacıyı dinliyoruz (Ö 1).*

Tartışma sürecini etkileyen bir diğer faktör de öğretmenin öğrenciyi konuşması için cesaretlendirmesiydi. Aşağıda öğretmenin bu amaçla kullandığı ifadeler bulunuyor:

*Hadi bakalım, üretelim (Ö 1)...*

*Bu kadar kişi mi hadi (Ö 1)...*

*Hadi bakalım, siz de Umay gibi cesaretlenin (Ö 1)!*

*Öyle bir soru yazacaksınız ki cevabı verirken kendi yorumlarınızı katacaksınız. Birinci basamaktaki soruları güzeldi, hadi bakalım şimdi de (Ö 1)...*

Öğrencileri farklı açılardan düşünmeye yönlendiren etkenlerden biri ders planlarındaki yönergelerde buna dikkat çekmem ve öğretmenin bu konudaki özeniydi. Her derste öğrencileri, birbirine benzemeyen örnekleri ve ifadeleri kullanmalarını yönünde uyarıyordu. Öğretmenin uyarısı öğrencileri birbirlerini dikkatle dinlemeye ve farklı örnekler bulmak için düşünmeye yönlendiriyordu. Böylece hem kendi görüşlerinin dışındakiler hakkında fikir sahibi oluyorlar hem de zihinlerini zorluyorlardı. Aşağıda öğretmenin bu amaçla kullandığı ifadelere yer verdim:

*Herkes aynı cümleleri mi konuşuyor bana mı öyle geliyor? Herkes kendi cümlelerini söylesin (Ö 1).*

*Başka farklı görüşleri olan var mı? Ben farklı düşünüyorum diyen (Ö 1).*

*Farklı görüşleri olanlara söz vereceğim (Ö 1).*

*Birbirimizin düşüncesini besleyerek yola çıkalım (Ö 1).*

Öğretmen öğrencilerin konuşmalarına “öğretmenim” demek yerine “arkadaşlar” diyerek başlamalarını söylüyordu. Bu öğrencilerin sadece öğretmeni muhatap almasının, onun onayını istemesinin önüne geçmek ve tartışma esnasında arkadaşlarını ikna etmeye yönelmesi için önemliydi. Öğrencilerin tartışma sürecine dönük kazanımlarında bir diğer etken öğretmenin merakı ve ilgisiydi. Sınıf öğretmeni kendini eksik hissettiği noktaları fark ederek araştırma yapmış, çocuklara sunmak üzere örnekler düşünmüştü. Örnekler öğrencileri farklı açılardan bakmaya, yeni örnekler üretmeye yönlendirmişti.

Çocuklar için felsefede diyalog esnasında öğretmenin çocuklara geri bildirim vermesi oldukça önemlidir. Bu geri bildirimler ipucunu, öğrencilerin görüşlerini detaylandırmalarını, daha açık ifade etmelerini ya da önemli noktaların altının çizilmesini içerebilir. Sınıf öğretmeni yönettiği diyaloglarda zaman zaman bu yola başvurmuştur. Ayrıca öğrencilerden örnekler istemiş, görüşlerinin nedenlerini de

açıklamalarını beklemişti. Tüm bunları değerlendirmek üzere aşağıdaki diyalogu inceleyebiliriz:

*Öğretmen: Her zaman eşit davranmak adaletli olmayabilir mi? Örnek düşünün bakalım. Siz de hepinize pekiyi vermemizi istiyorsunuz, haksızlığa uğradığınızı düşünüyorsunuz. Burada farklı bir sorgulama yapmalısınız. Eşit davranmanın her zaman adaleti sağlamadığını düşünüyor musunuz? Örnek verelim (Ö 1).*

*H 1: Herkese hep aynı konuda eşit davranmayabiliriz çünkü mesela herkes aynı işi ister. Herkese aynı işi verirsek gelişemez ülkemiz.*

*Ö 1: İş verirken neye dikkat ederiz o zaman?*

*H 1: Yani... Kişilerin sahip olduğu yeteneklere...*

*Ö 1: Herkese aynı işi verirsek adil olur muyuz? İlkokul mezunu biri ile üniversite mezunu birini aynı işe alırsak ve aynı ücreti verirsek eşitlik olur mu?*

*H 1: Hayır olmaz.*

*H 23: Mesela annem kardeşime bir tane şunu çöpe at diyebilir bana da bütün evi toplu diyebilir. İkimize de eşit sayıda görev vermiş olabilir ama adaletli davranmış olmaz çünkü eşit zorluklarda olmalı.*

*Ö 1: Peki sen kardeşinle aynı fiziksel güce mi sahiptin?*

*H 23: Yani aynı yaşta olursa.*

*H 11: Mesela şimdi ben masa tenisi oynuyorum H 3 sınıfta ders çalışıyor. Ben iyi not aldım, Alp Fırat kötü not aldı. Siz bütün sınıfa pekiyi verirseniz Alp Fırat'ın çalışmasına gerek olmaz ki...*

*Ö 1: Ben de bir örnek vereyim. Apartman yöneticisi olduğunuzu düşünün sular kesilmiş. Apartmanda da 10 tane daire var. Depodaki suyu 10 daireye böler misiniz yoksa neler yaparsınız? Ama dairelerin birinde 1 diğesinde 5 kişi oturuyor. Yönetici olarak suları her daireye eşit paylaşıyor. Bu adil olur mu?*

*H 1: Adil olmaz dört kişilik bir aile ise onun daha fazla ihtiyacı var.*

*Ö 1: Ya da çok kar yağdı dışarı çıkılamıyor her eve bir ekmek dağıtılıyor. Bu adil olur mu?*

*H 11: Olmaz.*

*H 10: Ama o ekmek o aileye yetmezse bir tane daha yollarsak adil olur.*

*Ö 1: Devlet nasıl yol, baraj, köprü yapıyordu?*

*Bir grup: Bizden aldığı vergilerle.*

*Ö 1: Bizim verdiğimiz vergiler bize geri dönüyordu. Herkes eşit vergi veriyor mu? Bir işçi ile bir doktorun verdiği vergiler aynı mı?*

*H 11: Değil.*

*H 3 Bir işçinin geliri daha az olduğu için devlet ondan daha az vergi alıyor olabilir. Doktordan daha fazla alıyor olabilir.*

*Ö 1: Devlet herkesten eşit vergi alırsa ne olur?*

*H 3: Mesela araba vergileri var. Birinin motoru 2000 ise birinin düşükse motoru daha düşük olanın vergileri az olur. Aynı alırlarsa eşit olmaz.*

*Ö 1: Ben devletim ve herkesten eşit vergi alıyorum.*

*H 6: Öyle olursa işçinin parası kalmaz. Ailesine bir katkıda bulunamaz.*

*Ö 1: Eşit davranırım ama adil davranmış olmam. Adalet sence ne demek?*

*H 25: Bence adalet eşitliğin sağlanmasıdır.*

*H 12: Bence adalet bir haksızlık gördüğünde onu söylemek demek, haksızlığı karşı tarafa söylemek.*

*H 22: Birinin bir hakkının yerine getirilmesi, o hakkın kullanılması demek.*

*Ö 1: Eşitlik ne demek?*

*H 21: Bence eşitlik herkese aynı davranmak, paylaşmak, birine çok birine az vermemek*

*H 13: Bence eşitlik herkese aynı imkanları sağlamaya çalışmak.*

*H 20: Arkadaşlar eşitlik bir şeyin yarıya ya da çeyreğe bölüp, dört kişiye dörde bölmek.*

*H 15: Bence eşitlik iki kişiye aynı miktarda eşya vermek. Mesela elimde bir elma kaldı ama biz dört kardeşiz onu bölüp paylaşabiliriz.*

*H 19: İlla iki kişi olmak zorunda değil.*

*Ö 1: İkiye de bölebilir dörde de bölebilir. Burada eşitlik açısından bir çelişki yok.*

*H 14: Bence eşitlik herkesin eşit haklara sahip olması. Herkesin sağlık hakkı, okuma hakkının olması.*

*Ö 1: Haklardan eşit olarak yararlanmak. Güzel. Hak nedir?*

*H 9: Bence hak seçme seçilme hakkı gibi herkesin ihtiyacı olan şeylerdir.*

*H 13: Hak demek hayatı kolaylaştıran imkânlar demek.*

Yukarıdaki diyalog çocuklarla çalışmış olduğumuz altıncı hafta öğretmenin de ders anlattığı üçüncü haftaydı. Öğretmenin diyalogun başında öğrencilerden örnek vermelerini istemesi, konuyu somut hale getirmek ve örnek üzerinden tartışmanın yürümesi açısından değerliydi. Öğretmenin yönelttiği “Peki, sen kardeşinle aynı fiziksel güce mi sahipsin?” farklı açıdan bakmak, “İş verirken neye dikkat ederiz o zaman?” ve “Devlet herkesten eşit vergi alırsa ne olur?” soruları ise sonuca varmak üzerine yöneltilen düşündürücü sorulardı. Öğretmenin depodaki suyu dağıtma ve vergiye ilişkin örneği öğrencilerin iki kavram arasındaki ilişkinin somutlaştırması ve anlaşılması için yerindeydi. Öğretmen “Eşit davranırım ama adil davranmış olmam.” ve “Haklardan eşit yararlanmak” cevabıyla önemli olan ifadeleri vurgulamıştı.

Peki, öğretmen ne yapsaydı ya da yapmasıydı çocuklar daha fazla düşünmeye yönelirdi? Öncelikle öğrencilerin verdiği kısa cevaplarda örneğin bir öğrencinin “Olmaz.” şeklinde verdiği cevapta nedenini açıklamasını istemesi uygun olabilirdi. “Eşitlik nedir?”, “Adalet nedir?” sorularının cevabını bir öğrenciden alıp diğerine geçmek yerine, bir yanıtın üzerinde durup derinleştirici sorular sormak, çocukların birbirlerinin düşünceleri hakkında “Bu tanım hakkında ne düşünüyorsunuz?”, “Bu görüşe katılır mısınız?” gibi sorular yoluyla yorum yapmalarını sağlamak çocukların daha etkili düşüncelerini sağlayabilirdi. Bununla birlikte bir öğrencinin yanıtına dönüt vermeden diğerine geçmek yerine o kişinin ifadesindeki önemli noktaların altını çizmek, görüşlerini daha açık hale getirmek, ipucu vermek gibi



yollara da başvurabilirdi. Böylesi dersin öğretmen ve öğrencileri arasında geçen bir konuşmadan, tartışma ortamına dönüşmesini sağlayabilirdi.

Sınıf içi tartışmalardaki düşünme sürecinde öğretmenin rolünü aşağıdaki diyalog çerçevesinde de değerlendirebiliriz. Burada tahtaya sunu ile “Hiçbir baba yemek yapmaz.”, “Hiçbir erkek ağlamaz.”, “Bütün kızlar pembe sever.” gibi aşırı genelleme ifadelerini yansıtmıştık. Devamında şu konuşmalar geçmişti:

*Ö 1: Bu ifadelere katılıyor musunuz çocuklar?*

*Bir grup: Hayır!*

*Ö 1: Biz bu ifadelere ne diyoruz? Aşırı bir genelleme var burada. Hiç kimse beni sevmez dediğinde ne yapıyor? Herkesi o torbanın içine sokuyor. Oysa onu seven bir sürü kişi var.*

*Ben: Bunları çürütmek için karşı örnekler sunabilir misiniz? Yani bunların doğru olmadığını kanıtlayacak örnekler?*

*H 11: Gurmeler ve aşçıların çoğu erkek oluyor.*

*Ö 1: O zaman hiçbir’ini kullanabilir miyiz?*

*Bir grup: Hayır.*

*H 4: Bütün kızlar pembe sever diyor mesela sevebilir de sevmeyebilir de. Ben sevmiyorum ablam da sevmiyor.*

*H 16: Benim bir kuzenim mavi rengi seviyor, diğeri maviyi sevmiyor.*

*H 13: Hiçbir erkek ağlamaz diyemez benim kuzenim annesinden ayrılırken ağlamıştı.*

*H 17: Hiçbir baba yemek yapmaz diyor, benim annem bazenleri geç geliyor. Biz babamla sofrayı hazırlıyoruz.*

*Ö 1: Peki bunları söyleyen yeterince gözlem yapmış mıdır? Neye göre söylemiş bunu? Yeterince gözlem yapsaydı Işıl’ın babasının yemek yaptığını bilirdi ya da Işık’ın kuzeninin mavi sevdiğini. Demek ki gözlem yapılmamış*

*H 10: İyi gözlem yapmamış, tek kendi yorumunu söylemiş. Başkalarını katmamış.*

*Ö 1: Sizin yeterince gözlem yapmadan, önyargılarını katarak, bilgi sahibi olmadan konuştuğunuz durumlar var mı? Biz bunu çok yaparız.*

*H 21: Arada yaptığım oluyor.*

*Ö 1: Hepimiz farklıyız, hepimiz farklı düşünüyoruz. Demek ki bu cümleler...*

*Bir grup: Yanlış!*

Öncelikle öğretmen çocuklarla bu ifadelere katılıp katılmadığını sorduğunda gerekçelerini de açıklamalarını isteyebilirdi. “Evet” ya da “hayır” biçiminde verilen cevaplar, çocukları düşünmeye yöneltmiyor, çocuklar birbirlerinden etkilenip “evet” ya da “hayır” diyebiliyorlardı. Öğretmen “Biz bu ifadelere ne diyoruz?” ve “Peki bunları söyleyen yeterince gözlem yapmış mıdır?” sorularıyla başlayan satırlarda çocuklara aşırı genellemenin özelliklerini anlatmıştı. Oysaki çocukların örneklerle kendilerinin keşfetmesini sağlayabilirdi. Burada önemli olan çocukların örneklerden, kanıtlardan yola çıkarak sonuca varmalarıydı. Öğretmen aceleci davranmıştı. “Demek ki bu cümleler...” diyerek öğrencileri kendi düşüncesini

onaylamaya yönlendirmişti. Bu diyalogta çocukların zihinlerini fazla yormalarına gerek kalmamıştı. Elbette bu durumun, diyalogun geçtiği dersin öğretmenin araştırmamızdaki süreci yönettiği ilk ders olmasının önemli bir rolü olduğunu söylemeliyim. Bununla birlikte öğretmenin ilk haftalarda öğrencilerin ele aldığımız kazanımları öğrenmelerine dönük kaygısının yoğun olduğunu belirtebilirim.

Aşağıdaki diyalog ise öğrencilerle geçirdiğimiz yedinci haftada gerçekleşmişti, öğretmenin de süreci yönettiği dördüncü haftaydı.

*Ö 1: Çocuklar sorulara yanıt verirken kendi görüşlerimizi söyleyelim ama birbirimizi dinleyelim. Haklılık kişiden kişiye göre değişir mi? Önce düşünüyoruz sonra nedenini açıklayacağız.*

*H 24: Haklılık kişiden kişiye göre değişir çünkü insanlar verdikleri emeklerden dolayı daha fazla, kaybeden kişiler ise daha az ödül almalı. Kastetmek istediğim her zaman eşit olamaz bir şey. Bazen insan yaptığı işten dolayı o kişiden daha fazla eşya alabiliyor.*

*Ö 1: Sarf ettiği çabaya göre. Başka ne düşünüyoruz?*

*H 13: Bence olabilir. Çünkü herkes ödülü almak istiyor birbirinden daha iyi nedenler ortaya koyacak ödülü almak için.*

*Ö 1: Biraz daha açıklayalım.*

*H 13: Diyelim ki bir kişi sen şunu yaptım ben haklıyım diyecek diğeri de suçu ona atmak için başka bir şey söyleyecek, sen şunu yaptın ödülü ben almalyım diyecek.*

*Ö 1: Haklılık kişiden kişiye değişir diyorsun.*

*H 20: Ben de katılıyorum çünkü bazen bir kişi alıyor bir kişinin almaması lazım. Çünkü bir kişi çaba sarf ediyor, bir kişi oturup izliyor. Oturan ben de istiyorum diyor. Bu bana çok yaşıyor. İlk gün dolma getiriyorum herkes istiyor veriyorum, onlar getirdiklerinde bana vermiyorlar.*

*Bir grup: Karşılığını veriyoruz.*

*H 20: Bazı kişiler veriyor bazı kişiler vermiyor.*

*Ö 1: Ödülden çıkalım. Ben bir örnek vereyim. Defne'nin annesi onun ders çalışmasını istiyor ve dışarıya çıkmasını izin vermiyor. Bu durumda haksızlığı haklılığı konuşalım mı? Kim haklı?*

*H 9: Bu durumda annesi haklı çünkü sınavı var çalışmalı. Sınavı varken çalışmazsan sınavda düşük puan alır. Annesi onun iyiliğini düşünüyor.*

*Ö 1: Defne'nin yeterli çalıştığını düşünelim. Defne 90 alacak ama annesi 100 almasını istiyor.*

*H 24: Ben anneye katılmıyorum. Bahçede oynamak onun da hakkı. Tüm gün ders çalışırsa uykusu gelir. Teneffüse çıkarsa zindeleşiyor.*

*Ö 1: Biriniz Defne'nin annesine, biriniz Defne'ye hak verdi. Bütün gün kerem bilgisayar oynuyordu. Babası ona bilgisayar kullanmayı yasaklıyor. Burada kim haklı?*

*H 15: Bence babası haklı çünkü Kerem hep bilgisayar oynarsa doğal yaşam ilişkin bilgisi azalabilir.*

*Ö 1: Kerem haksızlığa uğradığını düşünüyor olabilir mi?*

*H 11: Olabilir. Mesela 10 dakika ders çalışır. Sonra oynayabilir. Bir de şöyle olabilir. Bilgisayardan ders çalışır.*

*Ö 1: Şöyle değerlendirelim. Kerem haksızlığa uğradığını düşünüyor olabilir mi?*

*H 12: Olabilir. Her gün yasaklamış. Her gün oynarsa 1 saat çalışabilir.*

*Ö 1: Babanın gözünden bakın. Her gün oynuyor, sağlıklı gelişmiyor, doğayla iç içe bulunamıyor, ders çalışmıyor. Baba haklı olabilir mi?*

*H 4: Baba da haklı olabilir çünkü çok fazla bilgisayar oynarsa gözlerine zarar verebilir. Derslerinden geri kalabilir.*

*Ö 1: Bazılarının haklı bulunduğunu, bazılarımız haksız buldu. Buradan yola çıkarak şuraya gidebilir miyiz? Haklılık kişiden kişiye göre değişir. Düşünelim, bir daha değerlendirelim.*

Öğretmenin öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri gerektiğine dikkat çekmesi ve görüşlerinin nedenlerini açıklamalarını istemesi uygun bir yaklaşımdı. “Sarf ettiği çabaya göre.” ifadesi ile öğrencinin cevabını özetlemiş, farklı düşünceleri ortaya çıkarmak için “Başka ne düşünüyoruz?” sorusunu yöneltmiş, “Biraz daha açıklayalım.” diyerek öğrencinin görüşlerini daha açık hale getirmesini istemiş, “Haklılık kişiden kişiye göre değişir diyorsun.” diyerek diyalog açısından önemli bir geri bildirimde bulunmuştu. Öte yandan “Ödülden çıkalım.” ifadesi ile öğrencileri kendi örneği üzerinden düşündürmek istemişti. Oysaki okuduğumuz hikâye ile bağlantılı olarak çocukların söylediği diğer örnekleri de kullanılabilirdi. O örnekler çocuklardan gelmişti, dolayısıyla onlar için daha somut ve anlaşılırdı. Öğretmenin bu ifadeyi takip eden süreçte çocukları “Haklılık kişiden kişiye göre değişir.” düşüncesine ulaştırmak için baskın ve müdahaleci davrandığını söyleyebilirim. Son cümlede ise kendisi sonucu söylüyor, ancak öğrenciler de bu çıkarımda bulunabilirdi.

Buradan yola çıkarak öğretmenin haftalar ilerledikçe süreci daha etkili yürüttüğünü söyleyebilirim. Somut örnekler vererek, öğrencileri birbirlerini dinlemeye yönelterek, farklı görüşler sunmaları konusunda onları teşvik ederek, önemli ifadeleri vurgulayarak tartışma sürecine katkı sağladığını görebiliriz. Bununla birlikte öğretmenin öğrencileri kafasındaki yanıtı ulaştırmak istemesi, konuşmayı derinleştirecek sorular yöneltmemesi ve yeterli geri bildirimde bulunmamasının da etkin düşünme sürecine olumsuz yansıdığını belirtebilirim. Öğretmenlerle yaptığımız seminerlerde, planlarda verdiğimiz yönergelerde, süreç içindeki paylaşımlarımızda çocuklar için felsefede bir tartışma sürecinin nasıl yürütüleceğinden söz ediyorduk ancak öğretmenin yıllardır sahip olduğu eğitim anlayışının kısa sürede değişmesi mümkün değildi. Bu çerçevede verdiğim öğretmen eğitiminin kapsamı, süresi ve derinliği de tartışılabilirdi. Öğretmen çocuklar için felsefeyi kendi yaklaşımının süzgecinden geçirerek kullanmıştı.

Eğitim yaklaşımlarını geleneksel ve çağdaş olarak düşündüğümüzde ki çağdaş deyince aklımıza yapılandırmacı anlayış geliyor, sınıf öğretmenin geleneksel

anlayışa yakın olduğunu söyleyebilirim. Bunun sebeplerini şimdiye kadar ifade ettiklerimin ışığında şöyle sıralayabilirim. Öncelikle öğretmen genellikle sunu ile dersi işlemekteydi, farklı öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanmamaktaydı. Nitekim öğrenciler altı şapkalı düşünme tekniği başta olmak üzere bizim kullandığımız pek çok yöntemle yeni tanışmışlardı. Öğretmenin kendisi de bir konuşmamızda şöyle demişti:

*Zaman geçtikçe daha az yöntem kullanıyoruz. Planlamakta, uygulamakta problem yaşıyoruz. Zaman problemimiz oluyor (Ö 1).*

Bununla birlikte öğrencilerin diğer derslerde yeterince düşünmediklerine ilişkin görüşleri, öğretmenin öğrencilere “Neden?” sorusunu sıklıkla yöneltmediklerini, öğrencilerin ezber yapmaya yatkın olduğu ve soru hazırlama, soru sorma konusunda onlara şans vermediklerine dair ifadeleri öğretmenin geleneksel bir anlayışa sahip olduğunu düşündürüyordu. Ayrıca öğrencilerin derslerde ve görüşmelerimizde oldukça sık kullandıkları şu ifadeler de dikkatimi çekmişti:

*Sokrates, Kindi, Bernard Russell, Albert Camus onlar gibi filozofların çok önemli sözleri var. Adını hatırlamıyorum ama bir filozof “kimi parası olsun ister, kimi hayvanı olsun ister kimi evi olsun ister ama ben dostum olsun isterim”. diye bir sözü vardı. Bu söz bana çok bilgi verdi. Öyle açıklayıcı, kısa bir söz ama öyle açıklayıcı öyle bilgilendirici (H 9).*

*Herkes düşüncesini ortaya koyduğunda yanlış olan düşünceleri düzelttiğimizde yeni şeyler öğrendik ve ben de yeni bilgiler öğrendim arkadaşlarımdan düşünceleriyle (H 12).*

*Felsefe hakkında çok bilgi öğrendim (H 11).*

*Düşünmenin bizi bilgili yaptığını öğrendim (H 12).*

*Büyüdüğümüzde bu soruları tekrar düşünerek bilgilerimizi hatırlayabileceğimizi düşünüyorum. İleride ya da şu anda da faydası olabileceğini düşünüyorum. Gün gelir ki birisi bize bu soruları sorar. O zaman işimize yarayabilir (H 13).*

*Bence bu ders çok güzel ve eğlenceliydi. Çünkü yeni bir bilgi öğrenmek benim için büyük bir adım. Kim bilir belki bu bilgiyi kullanacağım pek çok şey çıkar karşıma. Örneğin testler, sorular, kitaplar (H 16).*

*Bu derste yeni bilgiler öğrendiğim için mutlu oldum. Hem de soruları tartışmaktan zevk aldım. Çünkü yeni bilgiler öğreniyoruz (H 17).*

*İlgimi çekiyor çünkü yeni bilgiler öğrenip hayal gücümü zenginleştiriyorum (H 21).*

*Bu etkinlikler çok eğlenceliydi. Bize çok bilgi verdi. Bilmediğimiz bilgileri öğrendik (H 20).*

Çocuklar “bilgiye” fazlasıyla odaklanmışlardı. Onlar için bilgi edinmek, biri sorduğunda bilmek, sınavda doğru cevap vermek oldukça önemliydi. Fikir sahibi olmak, hayal kurmak, tartışmak gibi eylemleri bile “bilgi edinmek” ile ilişkilendirmişlerdi. Geleneksel eğitimde bilginin aktarımı öğrencinin bilgi sahibi olması ve bu bilgiler sorulduğunda söylenmesi önemliydi. Bunun öneminin sık sık vurgulanması çocukların ifadelerine de yansımıştı. Öğretmene öğrencilerin bilgi odaklı bu ifadelerinin gerekçelerini sorduğumda şöyle demişti:

*Çocuklara bilgi empoze ediliyor. O yüzden sık sık bilgi diyorlar. Bilgi düzeyinde kalıyor, davranışa dönüşmüyor bazen. Biz de bilgi sözcüğünü çok kullanıyoruz. İfade ediş biçimleriyle de ilgisi olabilir. Bu ön yargılarla da ilişkili, okula öğrenmek için gidilir, bilgi alınır (Ö 1)...*

Görünen o ki öğretmen ezbere dayalı eğitimin varlığını onaylıyor, kendini “bilgi aşılardan” biri gibi değerlendirmiyor ya da bunu ezbere ve sınava dayalı bir sistem sorunu olarak görüp mecburiyetini hissettirmeye çalışıyordu. Geleneksel eğitim anlayışının ipuçlarını sınıfın fiziksel özelliklerinden de anlamak mümkündü. Sınıfta klasik oturma düzeni mevcuttu. Bu düzen öğretmen merkezliydi, çünkü çocukların yüzü birbirlerine değil öğretmene dönüktü. Tartışma ortamında istenen ise herkesin öğretmen de dâhil aynı düzeyde, birbirlerinin yüzünü görebilecek biçimde oturmasıydı. Çocuklar için felsefede de mümkünse yerde ve çember biçiminde bir oturma düzeni önerilir. Çember şeklindeki oturma düzeni, herkesin birbirinin yüzünü gördüğü, daha kolay iletişim kurduğu, öğrencilerin kendini daha rahat hissettiği, öğretmenin de çembere dâhil olduğu ve öğrencilerle aynı düzeyde olduğu ideal bir oturma düzenidir. Oturma düzeninin de tartışma sürecini olumsuz etkilediğini söylemek mümkün olabilir. Diğer açıdan yaklaştığımızda öğretmenin öğrencilere sorular yöneltmesinin, onların düşünme becerilerini gelişmesini önemsemesinin, görüşlerini ifade etmeleri ve farklı görüşlere saygılı olmaları konusunda onları yönlendirmesinin, düşündürmeye yönlendiren ortamlar oluşturma gayretinin, gelişime açık olmasının onu geleneksel anlayıştan zaman zaman uzaklaştırdığını söyleyebilirim.

Sonuç olarak tartışma süreci öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine taşıyamamıştı ancak bazı öğrencilerde düşünmeye yönelme ve farklı açılardan düşünme açısından farklılıklar yaratmıştı. Bu farklılıkların öğrencilerin duygularını beslediğini söylemek de mümkün. Aşağıda öğrencilerin tartışmalarımıza yönelik duygu ifadeleri yer alıyor:

*Görüşlerimi açıklamayı seviyorum çünkü felsefe hakkında benim de düşüncem alınınca yeni fikirler üretiliyor (H 1).*

*Tartışmak bana yeni fikirler kazandırıyor (H 4).*

*Felsefe dersine katılmayı sevdim çünkü katıldıkça yeni fikirler ediniyorum ve gelişıyorum (H 4).*

*Felsefe derslerinden tartışmaktan hoşlanıyorum çünkü bu derste özgürce düşüncelerimi ifade edebiliyorum (H 9).*

*Tartışmaktan hoşlanıyorum çünkü felsefe sorularının tek bir cevabı yok (H 11).*

*Arkadaşlarımın fikirlerini duydum. Böylelikle dersi sevdim (H 11).*

*Felsefe dersinde tartışmaktan hoşlanıyorum çünkü aklımızdan geçenleri arkadaşlarımızla paylaşıyoruz (H 12).*

*Tartışmayı sevdim çünkü birbirimizin yanlış düşüncelerini tartışırken düzeltebiliriz (H 12).*

*Bu derste hayal gücümün genişlediğini ve derse katılımımın yüksek olduğunu hissettim. Çünkü sorulara arkadaşlarımdan farklı cümleler kurarak cevap verdim (H 13).*

*Tartışmaktan hoşlanıyorum çünkü düşüncelerimi söylüyorum (H 13).*

*Bu ders düşüncelerimi kendimce söylememde yardımcı oldu. Önceden bazen kendi düşüncelerimi saçma bulur arkadaşlarım diye söylemeye utanıyordum. Ama şimdi hiç kimsenin, hiç kimsenin düşüncesini kötü bulmadığını, alay etmediğini görünce düşüncelerimi özgürce söyledim (H 13).*

*Bazen arkadaşlarıma katılmadım. Bunun ben normal olduğunu düşünüyorum çünkü herkes farklı düşünebilir. Bazen arkadaşlarım benim de görüşlerime katılmadı. Bunu da ben normal buldum. Bu yüzden felsefe dersi hem öğretici hem de ilginçti (H 14).*

*Tartışmaktan hoşlanıyorum çünkü herkes fikrini söyleyince başka düşünceler çıkıyor. Tartıştığımız için diğer arkadaşlarımda görüşlerini duymuş oluyorum (H 14).*

*Felsefe dersleri heyecanlıydı çünkü ben konuşurken hep heyecanlanırdım (H 17).*

*Derste tartışmayı sevdim çünkü filozoflar gibi tartışmak benim beynimi geliştiriyor (H 19).*

*Tartışmaktan hoşlanıyorum çünkü düşüncelerimi ifade ediyorum (H 21).*

*Felsefe dersinde tartışmaktan hoşlanıyorum çünkü arkadaşlarımda yorumlarımdan yola çıkarak birçok şeyin farkına varıyorum (H 21).*

*Tartışmaktan hoşlanıyorum çünkü bir konuyu hep birlikte değerlendiriyoruz ve en doğrusunu buluyoruz (H 22).*

*Görüşlerimi açıklamayı sevdim çünkü görüşlerimi arkadaşlarım ve öğretmenimle paylaşmayı severim (H 23).*

*Bugün filozof çocuk olarak çeşitli sorular üzerine tartıştık, düş kurdum ve düşlerimi yazdım. Bu derste kendimi özgür hissettim. Çünkü eskiden düşüncelerimizi özgürce ifade edemiyorduk (H 25).*

Öğrencilerin tartışma sürecinde hoşlandıklarının, düşüncelerini ifade edebilmeleri, arkadaşlarının görüşlerini duyabilmeleri, yeni fikirler edinmeleri ve düşünmeye yönelmeleri olduğunu söyleyebilirim. Bununla birlikte çocuklar bu süreçte düşüncelerini özgürce anlatabildiklerini belirtmiş ve farkındalıklarını vurgulamışlardı. Bu tespitler duyuşsal alanda Tartışma ana teması altında değerlendirildi.

Öğrencileri daha etkin kılmak ve ilgisini çekebilmek için derslerimizde farklı yöntem ve teknikler ile çeşitli materyal kullanmıştım. Beyin fırtınası, görüş geliştirme tekniği, sokratik yöntem, altı şapkalı düşünme tekniği, katılıyorum-katılmıyorum kartları, "soru sorma", "konuşuyorum" gibi köşelerin yer aldığı düşünme köşeleri, 3N tekniği, oyun, yarışma ve gazete haberi, karikatür, resim, kukla gibi araçlar kullandım. Bunlar öğrencileri tartışmaya yönlendirmek, tartışmak için uygun ortam hazırlamak içindi. Aşağıdaki ifadeler çocukların her hafta yazdıkları günlükler ve birebir görüşmelerimizde ifade ettikleri hislerini anlatıyor:

Ben en çok grup olup cevap verdiğimiz etkinlikten hoşlandım. Çünkü o yarışmada hem grup ruhu oluşuyor hem de felsefe derslerinde öğrendiğimiz eşitlik, adalet, hak gibi kavramlar hakkında beraber karar verdik (H 2).

Ben de en çok şapka etkinliğinden hoşlandım. Çünkü hem düşüncelerimizi ifade ediyoruz hem de oyun oynuyoruz (H 2).

Altı şapkayı sevdim. Öğretmenim çünkü bana biraz diğer etkinliklerden farklı biraz daha düşündürücü gibi geldi bana (H 9).

Ben yarışmadan hoşlandım. Adalet, eşitlik, hak diye gruplara ayrıldığımız. Grup çalışmasında ben çok eğleniyorum. Arkadaşlarımla birlikte herkes bir kafada düşünüyor. O yüzden düşüncelerimiz daha fazla oluyor (H 11).

Ben bu etkinlikleri çok sevdim. Etkinliklerde çok düşündük. Şapkada, yarışmada. Sürekli soruların cevaplarını bulmaya çalıştık. Kumkurdu kitabından yararlanarak. Dersimizde düşündürücü soruların cevabını bulduk (H 11).

Hoşlanmadığım etkinlik olmadı. Bence diğer arkadaşlarımla da olmamıştır. Çünkü bizim sınıf oyunları çok sever (H 11).

En çok metinle ilgili soruları cevaplamayı sevdim çünkü Türkçe dersinde de metin ile ilgili sorular cevaplıyoruz. Türkçe derslerimizde öğrendiklerimizi kullanmak için bir fırsat (H 13).

Felsefe derslerinde oyun oynamayı sevdim çünkü bazen eğlenmeye ihtiyaç duymaktayız (H 13).

Genelde bütün etkinliklerden hoşlandım ama daha çok şapka etkinliğinden, yarışmalardan hoşlandım. Bir de zamanla ilgili dersimiz vardı. O derste konuşmak istiyorum, düşünüyorum diye gruplara ayrılmıştık. O etkinlikten de çok hoşlanmıştım çünkü aklıma soru takıldığında soru bölümüne geçiyorduk, düşünüyorsam “düşünüyorum” a bilmiyorsam bilmiyorum bölümüne geçiyorduk. Bir fikrimiz varsa da “konuşmak istiyorum” a geçiyorduk. Böylece herkese söz hakkı verebilme imkânımız oluyordu. Bu yüzden bu etkinlikten hoşlandım (H 15).

Bugünkü dersimizde en çok hoşuma giden etkinlik metni okumak ve Uçarakıl ülkesindeki arkadaşlarımızı TV ve bilgisayar başından kalkmaları için onlara söylemek istediklerimi yazmaktı. Çünkü etkinlikler çok eğlenceliydi (H 15).

Bugünkü derse bir arkadaşım gelmeseydi ona “Arkadaşım bugün derste bir oyun oynadık. Oynadığımız oyunda kırmızı ve yeşil kartlar kullandık. Öğretmen tahtadaki soruları bize sordu. Biz de katılıyorsak yeşil kartı, katılmıyorsak kırmızı kartı kaldırdık. Ben bu derste çok eğlendim. Ayrıca etkilendim de. Keşke her gün böyle geçse.” derdim (H 16).

En çok şapkaları taktığımız etkinlikten hoşlandım çünkü o etkinlik hem hoşuma gitti hem eğlenceli oldu hem de zihnimi geliştirdi (H 19).

En az hoşlandığım dediğim etkinlik olmadı çünkü sizin girdiğiniz derslerdeki etkinlikler çok eğlenceli oluyor (H 19).

Benim en çok hoşuma giden etkinlik bütün etkinliklerdi. Çünkü bütün etkinliklere bir cevabım vardı ve üzüldüğüm bir şeyi unutmama yardımcı oldu (Annemim kongreye gitmesi ve onu çok özlemem beni üzdü.) (H 21).

Zamanla ilgili 4 tane grup vardı. O etkinlik çok eğlenceliydi. Çünkü ben zaman konusunda biraz meraklıyım bir de sorular da güzel sorulardı. Hem onda düşündük, anlayamadığımız konuları sorduk (H 22).

Bugünkü derste öğretmen projeksiyonla sorular yansıttı. A, b, c seçenekleri vardı. Bunlar haklarım ile ilgiliydi. Tam yarışma başlayacakken “Acaba bu sorular zor mudur?” cümlesini aklımdan geçirdim. Kendimi çok heyecanlı hissettim. Bence bu yarışma çok eğlenceli idi (H 23).

Bana göre bugünkü derste yalan ile yanlış ve doğru ile gerçeğin arasındaki farkı şapkalar kafamıza takılı iken okuduğumuz hikâyeye ile ilgili çıkan soruları cevaplamak ve ünlü filozof Kantı’ ı tanımak güzeldi (H 23).

*Eğlenceli geldi kukla oynatmak. Hiç kukla oynatmadım (H 24).*

*Öğretmene dersi çok canlı anlattı. Bundan dolayı derse katılmak çok eğlenceli oldu. Bu derse katılmamızın pek mümkün olduğunu sanmıyorum. Ayrıca arkadaşlarımdan çoğu derse katılınca benim de hırsım çoğalmış oldu (H 24).*

*En çok ben şapkalarımı sevdim. Çünkü şapkalarda bazen tarafsız şapkayı sonra sonuç şapkasını taktık. Farklı yerlere geçtiğimiz etkinliği de sevdim. Yani soru soruyorum... Çünkü ben o sırada ben çok düşündüm düşünemediği taraflarda ben "soru soruyorum" a geçtim (H 25).*

*Ben bu derste mutlu oldum Çünkü derste farklı düşler kurdum. Aynı zamanda ben bu derste hem üzüldüm hem de kızdım. Çünkü zamanı iyi kullanamadık (H 25).*

Öğrenciler kendi ilgilerine göre farklı etkinliklerden, farklı gerekçelerle hoşlanmışlardı. En çok ön plana çıkan etkinlikler ise altı şapkalı düşünme tekniği kullandığımız ve düşünme köşelerinin yer aldığı etkinlik ile yarışmaydı. Öğrenciler altı şapka ile renkli şapkalar takarak metne farklı açılardan bakmaktan, yarışma ile grupta birlikte karar vererek yarışmaktan ve düşünme köşeleri ile sınıf içerisinde yer değiştirerek sorarak, konuşarak tartışmaya katılmaktan hoşlanmışlardı. Etkinlikler onların etkin bir şekilde derse katılmasını sağlamış, ayrıca pek çok öğrencinin görüşlerini söyleme şansı olmuştu. Onlara sırada oturmayıp hareket etmek, oyunlarla birlikte görüşlerini söylemek cazip gelmişti. Ayrıca oyunlar onları düşünmeye ve düşündüklerini söylemeye teşvik etmişti. Bir öğrenci görüşmemizde bu süreçle ilgili görüşlerini şöyle dile getirmişti:

*Bu etkinlikler kendimi değerli hissettirdi. Çünkü çoğu köy okulundaki kişiler böyle eğitimler göremiyor. Şanslı olduğumu düşünüyorum. O yüzden bunu değerlendirdim. Siz de gördünüz (H 24).*

Öğrencilerle yaptığım görüşmede bu derse ilişkin önerilerini istemiş, "Neler eklemek ya da neler çıkarmak istersiniz?" diye sormuştum. Öğrencilerin çoğu dersi böyle sevdiklerini söylemişti. Aşağıdaki ifadeleri öğrenciler görüşmelerimizde beyan etmişlerdi:

*Hem oyun oynuyorsun hem de güzel bir ders işliyorsun. Herkese önereceğim bir derstir. Bence bu ders çok eğlenceli bir dersti. Bütün eğitim öğretim yılında olmalı (H 3).*

*Yani bence çok güzel hazırlamışsınız diyeceğim hiçbir şey yok. Çok güzeldi, çok müthişti (H 19).*

*Bizin sınıf çok oyun seviyor. O yüzden oyunlu ve öğretici etkinlikler olursa daha fazla katılabilirler (H 11).*

Öğrencilerin duygularını dile getirdikleri başka bir konu da sorulardı. Sorular üzerine yaptığımız etkinliklere ilişkin de hislerini paylaşanlar olmuştu:

*Soru hazırlamayı sevdim (H 1).*

*Soru hazırlamayı sevdim çünkü daha iyi ve kapsamlı öğrendim (H 9).*

*Soruları tartışmaktan zevk aldım (H 9).*



*Soruları cevaplamayı sevdim çünkü kendi fikirlerimi paylaşıyorum (H 13).*

*Soruları cevaplamayı sevdim çünkü arkadaşlarımın cevaplarından yararlandım (H 14).*

*Soruları cevaplamayı sevdim çünkü soru sormak için düşünmek gerekiyor (H 19).*

*Felsefe derslerine katılmayı sevdim çünkü yoruma dayalı soruları yanıtlamayı severim. Bu bana eğitici ve öğretici gelir (H 23).*

*Bugünkü derste en çok hoşuma giden etkinlik düşünme ve tartışmanın arasında bir ilişki var mı sorusu oldu. Çünkü bu dersten sonra o ikisinin arasındaki ilişkiyi daha iyi anladım (H 24).*

*Felsefe derslerinde soruları cevaplamayı sevdim çünkü derste hakikaten ilgili çeken şeyler konuşuldu (H 24).*

Yukarıdaki ifadesi geçen öğrenciler de tartışma ortamındaki sorulardan hoşlandıklarını özellikle vurgulamışlardı.

Bu süreçte öğrencileri düşündürmeye yönlendirmek için kullandığım araçlardan birisi de *Kumkurdu* adlı kitaptı. Bazı öğrenciler bu kitabın felsefe derslerinde kullanılmasının iyi bir fikir olduğunu söylemişti:

*Kumkurdu adlı kitabın felsefe derslerimizde kullanılması hakkında ben çok iyi bir fikir olduğunu düşünüyorum. Çünkü kitabın yardımıyla daha iyi öğreniyorum (H 9).*

*Kumkurdu adlı kitabın felsefe derslerinde kullanılması doğru çünkü metinleri çok uyumluydu (H 11).*

*Felsefe dersleriyle ilgili içinde bir sürü düşünce, bilgi vardı. O yüzden kitabın dersimizle ilgili, iyi bir kitap olduğunu düşünüyorum. Derslerimizde işlediğimiz konuyla ilgili içinde bir sürü hikâyeye vardı. Sırasıyla gittiğimiz için o da tutarlı oldu (H 12).*

*Kumkurdu adlı kitabın bu derste kullanılması çok iyi bir fikir. Çünkü hem Kumkurdu'nun öykülerini okudukça hayal gücümüz geliyor hem de konuyu daha iyi anlıyoruz (H 13).*

*Kumkurdu adlı kitapta bizim üstünde durduğumuz kavramlar olduğu için kullanılıyor olabilir (H 15).*

*Bence Kumkurdu adlı kitap felsefe derslerine çok uymuş. Çünkü Kumkurdu adlı kitapta hikâyeler felsefe ile ilgili (H 16).*

*Kumkurdu adlı kitabın felsefe derslerimizde kullanılması güzel olmuş. Çünkü Kumkurdu adlı hikâyeyi okuduktan sonra Kumkurdu adlı hikâyeye ile ilgili düşünüyoruz (H 17).*

*Ben Kumkurdu kitabının kullanılmasını doğru buluyorum. Çünkü bu kitaptan ders çıkarıyorum (H 19).*

*Bulabilirsem almaya çalışacağım çünkü tam konularımızla ilgiliydi. Örneğin zaman kitaptaki bilgileri çok iyi anlatmışlar, karakterleri çok güzeldi o yüzden. Bazen konularımızı anlamıyoruz. İlk başta girdiğimizde hikâyeyi okuyup hangi konuyu anlatacağınızı anlıyoruz. İyi oluyor önceden bir hikâyeye okumak (H 20).*

*Kitap derslere bence çok uygundu. Çünkü Kumkurdu üzerine de düşündük. Kumkurdu'nun derslerde yararlı bir kitap olduğunu da düşündüm. Hepsinde düşünmeye dayalı kavramlar vardı (H 21).*

*Bence bu kitabın bu ders için seçilmesi mantıklı. Çünkü içinde sorulabilecek sorular felsefe sorusu (H 23).*

*Kumkurdu kitabının felsefe derslerimizde kullanmamızın iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü daha iyi düşünmemizi sağladı (H 22).*

*Hikâyeler konusunda hem düş gücümüzü geliştirdi hem de bazı felsefeyle ilgili bir şeyler düşündürdü. Mesela Zackarina'nın büyüdüğü hikâyede büyüme ve değişim arasındaki ilişki vardı (H 23).*

*Kumkurdu'nu yazan Asa Lind felsefeye biraz düşkün olmalı çünkü insan istemediği bir şeyi yapmaz. Onunla ilgili bir şey yapmaz. Orada geçen ana fikir neredeyse felsefe yani. Her şeyi böyle derin derin tartışıyorlar (H 24).*

Öğrenciler *Kumkurdu* adlı kitabın felsefeyle ve ele aldığımız kavramlarla ilişkili olduğunu düşünmüş ve bu hikâyelerin kendilerini düşündürdüğünü söylemişti. *Kumkurdu'na* ilişkin olumlu düşünceleri, olumlu duyguları da uyandırmıştı:

*Kitapta hayal ürünü, gerçek ve abartı konuları vardı hem de Kumkurdu'nun davranışlarını beğendim (H 2).*

*Bugünkü derste Kumkurdu ve Zackarina ile ilgili birçok etkinlik yapmak istedim. Çünkü Kumkurdu ve Zackarina ile ilgili etkinliği yapmayı çok seviyorum (H 2).*

*Ben bu kitabı sevdim çünkü kitabı okurken hem felsefeyle ilgili şeyleri öğrettiniz hem de kitabı okurken zevk aldık. Dersi zevkle dinledik (H 3).*

*İyi ki bu kitapla ders yapmışız (H 9).*

*Kumkurdu Zackarina'ya birçok fikir verdi. Bu da benim ilgilimi çekti. Ben de arkadaşlarımla sorun yaşadığımda annemden, babamdan, öğretmenimden yardım istiyordum. Zackarina da Kumkurdu'ndan yardım istedi. Bir keresinde Tik Tak Zaman adlı bir hikâyemiz vardı. Annesi Zackarina'ya bir gece boyunca hikâyeye okumuştur. Ben o hikâyede Zackarina'nın hikâyeleri çok sevdiğini anladım. Ben de hikâyeleri çok severim. Özellikle hayal gücümü geliştirenleri daha da çok seviyorum. Çocuk olduğum için (H 14).*

*Ben bu kitabı çok sevdim (H 20).*

*Derslerden sonra o kitabı bir daha okumak istiyorum (H 21).*

*Çok güzel bir kitaptı. İçindeki hikâyeler güzel ve eğlenceli hikâyelerdi. Bize bazı yararları oldu. Merak ettik mesela yarısını okuyorduk, öbür yarısını da okurken meraklandık. Güzel bir kitaptı (H 22).*

*Ben Kumkurdu'nu siz okurken sanki oradaymış gibi yaşadım. Kumkurdu'nun sözleri falan, onlar beni etkiledi. Tik Tak Zaman hikâyesini daha çok sevdim (H 24).*

*Bu derslerde Kumkurdu'nu pek de okuyamadık. Biz daha 1. kitabında kaldık. Kumkurdu'nu okuyabilseydik belki daha güzel olabilirdi. Bazı hikâyelerini bilmiyorduk (H 23).*

*Mesela galiba Kumkurdu'nun bazı hikâyelerini sadece okuduk. Onların hikâyelerinin üstünde pek durmadık. Bazı hikâyelerin üstünde daha çok dursaydık daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum. Öğretmen bazen okuyordu o hikâyelerden bazılarını ama o hikâyeler üzerine çok durmadık. Dursaydık daha iyi olurdu (H 25).*

Çocuklar kitaptaki kahramanlara kendilerini yakın hissetmişler, içindeki küçük hikâyeler ilgi çekici gelmiş ve onları meraklandırmıştı. Kimileri ise kitaptaki hikâyelerin tümünü okumak istemişti. Elbette aynı görüşte olmayan öğrenciler de vardı. Bu, çocukların farklı ilgi ve beklentileriyle ilgiliydi. Aşağıda o öğrencilerin görüşleri yer alıyor:

*Kumkurdu benim ilgimi çekmediği için sıkıldım. Çünkü ben hikâyeleri sevmiyorum. Ben macera ve bilim kurgu kitaplarını seviyorum (H 3).*

*Bence bütün bir sene boyunca Kumkurdu'nu okumasak iyi olurdu. Çünkü farklı hikâyeler üzerinden düşünmek bize daha iyi gelir hep aynı hikâyeye, bir zaman sonra bıkarız ve derse katılamayız bıktığımız için. Ben de bazenleri sürekli aynı hikâyeyi okuyunca bıkiyorum, aynı karakterler oluyor. Farklı maceralar olsa bile karakterler değişmiyor (H 13).*

*Belki Kumkurdu yerine başka bir hikâyeye de olabilir (H 23).*

Son olarak duyuşsal boyutta “Tartışma” ana teması altında öğrencilerin tartışmaya ilişkin olarak merakları, ilgileri, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıklarını ele aldım. Bununla birlikte tartışmaya yönlendiren etkinlik ile araçlara yönelik duygularını da bu başlık altında değerlendirdim.

H sınıfında çocuklar için felsefenin öğrencilere bilişsel ve duyuşsal boyuttaki etkilerinden bahsettim. Bilişsel boyutunda “Felsefe” ana teması altında “Anlama”, “Karşılaştırma”, “Düşünme Hataları” ana temasında “Anlama”; “Kavram” ana teması altında “Anlama”, “Kavramlar Arası İlişki Kurma”, “Günlük Hayatta İlişki Kurma” ve “Soru Hazırlama”; “Tartışma” ana teması altında ise “Düşünmeye Yönelme” ve “Farklı Açılardan Düşünme” yer alıyordu. Duyuşsal boyuttaki değişimler ise yine “Felsefe”, “Düşünme Hataları”, “Kavram” ve “Tartışma” ana temalarıyla ön plana çıkmış, “Kavram” ana teması altında ise “Farkına Varma” ve “Günlük Hayatta Kullanma” alt temaları yer almıştı. Peki, S sınıfında hangi noktalarda değişim meydana gelmiş ve H sınıfı ile nasıl farklılaşmıştı? Bu soruların cevabını S sınıfına ait bulguların yer aldığı aşağıdaki bölümde bulabilirsiniz.

#### **4.2. S Sınıfı**

S sınıfı öğrencileriyle perşembe günü ilk iki saat çalışıyorduk. Onlarla da oyun odasında ilk kez karşılaşmıştık. H sınıfında olduğu gibi burada da ilk üç hafta ben derse girmiş, felsefe ve filozoflardan söz etmişim. O güne ilişkin ilk tespitim öğrencilerin derse katılımının çok yüksek olduğu yönündeydi. Hemen hemen her öğrenci söz almak istiyordu. Sonrasında bunun ilk dersin heyecanı ve hevesiyle olmadığını, sınıf atmosferinin bir parçası olduğunu, sınıf öğretmenin her öğrenciye söz hakkı verme çabası, onların kendilerini sözlü olarak ifade etmelerine önem vermesiyle ilgili olduğunu anlayacaktım. S sınıfından elde ettiğim veriler daha çok öğrencilerin sözel ifadelerinden geldi çünkü yazılı etkinlikleri aynı dikkatle yanıtlamamışlardı. Ayrıca konuşmaları daha açıklayıcı ve detaylıydı. Onlar konuşmaktan, fikirlerini topluluk içinde söylemekten daha çok hoşlanıyorlardı. Derslerimizde de sık sık söz onlardaydı. İlk günden itibaren ilgi ve katılımları hissedilir boyuttaydı.

#### 4.2.1. “Felsefe”

“Felsefe” adlı temanın oluşmasının bir sebebi de çocukların bu süreçte “Öğrendik.”, “Anladık.” ya da “Artık biliyoruz.” dediklerinin bir bölümünün de felsefeye ilişkin olmasıydı. Nitekim çocuklar daha önce felsefe ile tanışmamışlardı:

*Benim bir tane kazanımım oldu. Ben filozof diye bir şey bilmiyordum, felsefe diye bir şey de bilmiyordum (S 7).*

*Ben felsefe diye bir şey bilmiyordum. Onu bilmediğim için felsefe sorularını da bilmiyordum. Bir filmde duymuştum felsefeyi, ilk başta bu ne demiştim sadece bir insan ismi sanmıştım felsefeyi. Sonra sorular sordu. Bir garip geldi bana. Çok zeki bir adam galiba o yüzden ismi felsefe dedim. Sonra bu derslerde felsefenin ne olduğunu öğrenince o düşünceyi kafamdan sildim (S 8).*

*Ben daha önce felsefe ve filozofu bilmiyordum. Buraya geldim felsefe ve filozofun ne olduğunu öğrendim. Hayat ile ilgili sorular soruyorlarmış. Artık insanların yaşamı hakkında sorular sorulduğunu biliyorum (S 9).*

*Bir film izlemiştim. Felsefe taşı gibi bir şey. İki çocuk arıyordu o taşı. Dünyayı düzeltmek için. Sonra felsefenin başka şeyler olduğunu öğrendim, filozofun (S 12)...*

*Ben de felsefe diye bir şey bilmiyordum. Filmlerde duyardım. Babam, bana yaşın uygun değil, anlatsam bile anlamazsın dedi. Anlattı bir kere gerçekten de anlamadım. 1. sınıfta sormuştum bunu. Sonra da 3. Sınıfa gelince felsefenin ne olduğunu öğrendim (S 14).*

*Yani ben, çoğu kişi, neredeyse herkes, arkadaşlarım felsefeyi bilmiyorduk (S 16).*

*Derse başlamadan önce ben hiç bilmiyordum. Felsefe veya filozof ne demek bana birisi sorsa hiç cevap veremezdim (S 18).*

*Ben bu derslerde felsefeyi öğrendim. Ben felsefenin ne demek olduğunu bilmiyordum (S 22).*

Çocuklar, felsefe ve filozofa ilişkin ön bir yaşantıya sahip değillerdi ama bilim ve bilim insanıyla ilgili deneyimleri vardı. Görüşmemizde bir öğrenci bu durumu eleştirerek bir tespitini dile getirmişti:

*Filozoflar çok özeller çünkü onların düşünceleri çok önemli ama bazıları önemli değil diye düşünmüyor. Ben bu öneminin tüm dünyaya yayılmasını istiyorum çünkü daha çok bilim adamlarına yönelik şeyler yapıyorlar (S 5).*

Sınıf öğretmeni de okullarda bilim insanlarından bahsedildiğini, filozofların ihmal edildiğini söylemiş, öncelikle felsefe aracılığıyla ile düşünmeyi öğrenmenin gereğini vurgulamıştı. Araştırma sonunda yaptığımız görüşmede şöyle demişti:

*Benim derslerde felsefeyi katmak hiç aklıma gelmiyordu açıkçası. Yorum yeteneklerini geliştirmek için çaba sarf ediyordum ama düşünürleri örnek vermek aklımın ucundan hiç geçmedi. Mesela düşünürler şunu yapardı, bunu yapardı değil. Biz daha çok bilim adamlarıyla ilgileniyoruz, tamamen bütün derslerimiz. Taa ortaokul, liseye kadar bilim adamlarına yönelik çalışma yapıyoruz. Hâlbuki bence çok yanlış sistemimiz yanlış bizim. Çocuk bir şeyleri düşünmeden bilim adamı nasıl olacak? Önce düşünmeyi öğrenebilsin ki bilim adamı olabilsin (Ö 2).*

S 5'in ve öğretmenin bu tespiti önemliydi çünkü ilkokullarda felsefe ve filozoflara yönelik etkinliklere yer verilmiyor, çocuklar filozofları tanımıyorlardı. S sınıfı

öğretmeni birebir görüşmemizde okullarda felsefenin yer almamasına ilişkin kendi gerekçelerini sunmuştu:

*Felsefe kelimesini, filozof kelimesini kullanma konusunda çelişkiler yaşıyordum. Şimdi çocuk başlayacak sorgulamaya beni sıkıştırarak, benim zamanım yok, nasıl bunları onlara indirgeyeceğim... Ben sorgulamayı çocuklarda yaratmayı hep, öğretmenlik mesleğim boyunca çalıştım ama felsefeyi içine alıp da tanıtarak yapmak sanki “çok uç noktalardan başlamışım işe” mantığını oluşturduğu için hiçbir zaman girmiyordum. Hani o boyutta düşünmeye çalıştırıyordum ama felsefeyi tanıtmaya, filozofları tanıtmaya yoluyla hiç yapmadım. Niye yapmadım sanki... Üst düzey bilgi veriyorum psikolojisine kapılıyordum (Ö 2).*

Öğretmen felsefeyi çocuklara anlatmakta, çocukların da felsefeyi anlamakta zorlanacağını düşünüyor, anladıklarında ise sorularını cevaplamaya zamanı olmayacağından söz ediyordu. Aslında yukarıdaki ifadeler felsefenin ilkokullara neden giremediğini de açıklıyordu. Bununla birlikte ilgili ifadeler öğretmenin önyargılarını yaktığı konusunda da bir ipucu veriyordu. Nitekim bu bakış açısı öğrencilerin de felsefeye yönelik yaklaşımını olumlu etkileyecekti.

Felsefeyi somutlaştırmak için bilim kadar felsefe sorularından da başlamak uygundu çünkü ilgi çekici, hayatın içinden kimi zaman da çocukların sordukları ya da rastladıkları sorulardı bunlar. Üç öğrenci bu soruların insan hayatıyla ilişkisine ilişkin şöyle demişti:

*Dediğim gibi felsefe bana hayat gibi geliyor. Yani her zaman felsefe sorusu sorup duruyoruz kendimize çünkü mesela arkadaşlarım konuşurken fark ediyorum hep felsefe sorusu soruyorum (S 10).*

*Bence anlamlı sorular. Mesela neden mutlu insanlar dediğinde anlamlı oluyor çünkü insanlar birbirlerine hediye ya da çikolata alındığında mutlu oluyorlar. Birilerine alınca diğer kişi de mutlu oluyor. O yüzden bence anlamlı sorular. Mesela büyümek denildiğinde insanlar büyüdüklerinde ne hale dönüşecekler onu merak ediyor, insanlar merak eder büyümenin ne anlama geldiğini sonra sorunun cevabı da anlamlı bir şey oluyor (S 12).*

*Çoğu çocuk bilmeseydi bile filozof soruları soruyorlar annelerine (S 12).*

*Felsefe sorularının bir tek düşünürlere ait olmadığını düşünüyorum. Herkes kendince kendine felsefe soruları sorabilir ve cevaplayabilir. Ama aynı soru sorduklarında farklı cevapları verebilirler diye düşünüyorum (S 13).*

Çocuklar bu fikirlerini birebir görüşmelerimizde ifade etmişlerdi. Onlar felsefenin insan yaşamı ile ilişkisini anlamışlardı. Çocukların “Anlama” alt teması altında felsefe sorularına yönelik ele alabileceğimiz diğer ifadeleri ise şöyleydi:

*Deney yapılmadan cevaplanan sorulardır. Ölçülmediği için felsefe sorularıdır (S 2).*

*Felsefe hakkında mesela felsefe sorularının tek bir cevabı yoktur, bunu öğrendim (S 9).*

*Cevabı tartışılan sorulardır (S 11).*

Çocuklar H sınıfında olduğu gibi bilimden farklılığından yola çıkarak felsefe sorularını anlatmışlardı. Kimi öğrenciler ise bir adım öteye giderek bu sorulara farklı açıdan yaklaşmıştı, örnekler aşağıda yer alıyor:

*Felsefe sorusu böyle uçsuz bucaksız bence. Gidiyor gidiyor her insan böyle bir yol gidiyor, mesela bir adam gidiyor bir arkadaşıyla tanışıyor, arkadaşı başka bir fikir söylüyor, ikisi giderken diğeri başka bir fikir, diğeri başka bir fikir derken bu çoğalıyor (S 5).*

*Felsefe soruları deneyim, bilgi ve düşünce ister. Genellikle düşünce kullanır. Nedeni mesela "Sorumluluk nedir?" bir felsefe sorusudur. Ama bu soruya bir filozof doğru bir davranıştır der, tabi bir diğeri filozof bilgi, akıl der. Bu filozoftan filozofa değişir. Yani aynı soruların farklı cevaplarla yanıtlanması düşünce gerektirir. Ama bu bilgi ve deneyimi gerektirmediğini göstermez (S 13).*

*İnsanlar illa bunları okulda öğrenmek zorunda değiller. Mesela duyduklarını araştırabilirler. Ondan sonra felsefeyi araştırınca kendilerine soru sorabilirler. Böylece öğrenebilirler (S 13).*

*Felsefe nasıl anlatsam çocuklara böyle bayağı katkı sağlıyor. İnsan kendi yorumuna bağlı cevaplıyor felsefe sorularını. Kendi bakış açısına göre. Ben böyle düşünüyorum. Diyelim mutluluk şudur. Bu konuda tartıştık sınıfta (S 16).*

Bir konuya farklı filozofların farklı görüş bildirebileceği, felsefe sorularının uçsuz bucaksız oluşu ve her insanın felsefe yapabileceği çocukların vardıkları çıkarımlardı. Kimi öğrenciler de felsefeyi, felsefe sorularından yola çıkarak anlatmışlardı:

*Bilim adamlarının deney yapıp bulamadığı, filozofların soru sorarak tartışarak ve yorumlayarak bulduğu sorulara felsefe denir (S 3).*

*Felsefe hayatta yaşadıklarımızla ilgili kaynaklardan gelen sorulardır. Kimsenin özellikle de bilimin cevaplayamadığı ve tek cevabı olmayan sorulardır (S 13).*

Diğer sınıfta olduğu gibi üçüncü haftanın sonunda öğrenciler için dersimiz "felsefe", ben de "felsefe öğretmeni" olmuşum. Çocuklara sürecin sonunda felsefe derslerinin diğer derslerden farkını sorduğumda verdikleri yanıtlar, çocukların felsefenin neliğini anladıkları konusunda ipucu veriyordu.

*Bence farklı bir ders. Çünkü hayat bilgisi, matematik, Türkçe derslerinde daha farklı bilgiler öğreniyoruz. Felsefe bu üç dersin içinde kullanılamayan bir derstir (S 9).*

*Bence felsefe derslerimiz diğer derslerimizden çok farklı. Çünkü felsefe bir hayat dersi. Felsefe, büyük bir hayata bile sığmaz. Hiçbir zaman felsefenin tamamını öğrenemeyiz (S 10).*

*Aslında ben hem farklı hem de farksız buluyorum. Mesela hayat bilgisini, Türkçe, matematik derslerini hayatımızda (günlük hayatımızda) kullanıyoruz. Aynı zamanda felsefeyi de günlük hayatımızda kullanıyoruz (S 16).*

Bazı çocuklar ise yazılı etkinliklerde ya da görüşmemizde filozoflara ilgili neler düşündüklerini sorduğumda kendi düşünce süzgeçlerinden geçirerek, bilim insanıyla kıyaslamadan farklı yorumlar getirmişlerdi:

*Bazen biz soru soruyoruz. O da düşünüyor cevap veriyor. Sonra biz düşünüyoruz neden bu cevabı verdi. Yani onun cevabı karşısında biz yine düşünüyoruz (S 3).*

*Filozoflar kahramandır, sorunların kahramanıdır (S 8).*

*Bir filozofun bilim insanı gibi deney tüpleriyle uğraşmadan düşündüğü, çok fazla düşündüğü, yani sürekli bir şeyler yaratmaya çalıştığı öğrenmiş oldum (S 10).*

*Filozoflar biraz garip çünkü her şeyi tartışıyorlar zaten. Mesela bir soruyu iki tane filozof var. Biri bu sorunun cevabı bu diyor ama diğeri de bu sorunun cevabı bu diyor. Orada bir tartışma oluyor. Bu da işte filozofların özelliği (S 11).*

*Meraklı, çalışkan, soru sormayı seven, düşünmeyi çok seven biri (S 17).*

*Bir filozof diyordu ki istiyorsan altın ver, para ver, altın ya da para bir dosttan daha önemli değildir diyordu. Filozofların ne kadar dost canlısı olduğunu da öğrendim. Mantıklılar. Şimdi ki dünyamızda dostunu bırakıp altına giden var. Bazıları 1 kuruş için dostunu itiyor. Şimdi ki dünya ile eski dünya ne farklı (S 14)...*

*Filozoflarla ilgili şunları biliyorum: düşünüyorlar, düşününce insanlara ve kendilerine yardımcı olmak için düşünüyorlar (S 16)...*

*Sorular yaratıyorlar (S 20).*

*Filozoflar sabırlı. Mesela bir yıl bulamadığı soru hakkında düşünebilir. Mesela bir soru veriyorlar çözülememiş belki bir yıl sonra bulacak ama düşünüyor. Çok sabırlılar (S 14).*

Çocukların sözleri filozofun felsefe ile ilişkisini ve felsefe sorularına yönelişini kavradıklarını göstermekteydi. Öğrenciler filozoflarla ilgili sınıf içinde konuştuklarımızdan yola çıkarak çeşitli yorumlar yapmışlardı. H sınıfında olduğu gibi S sınıfında da öğrenciler bilim ile felsefe arasında ilişki kurabilmiş, bu ilişkiyi kendi cümleleri ile şöyle anlatmışlardı:

*Felsefe sorularını sorarız, tartışırız, açıklama yaparız ve düşünürüz. Ama bilim adamlarının sorduğu sorularda deney yaparız (S 3).*

*Filozoflar neden insanlar mutlu olur diye sorular sorarlar, bilim adamları ise volkanlar nasıl patlayacak diye sorular sorarlar (S 12).*

*Bilimle felsefenin arasındaki farkı öğrendim. Felsefe düşünürlere yönelik oluyor. Bilim adamları deneyler yaparak bazı şeyleri keşfedebiliyor (S 13).*

Felsefe ve bilim insanının sorularının cevabını ararken kullandığı yöntem ve sordukları soruların farklılığının pek çok öğrenci için anlaşılır olduğunu söyleyebilirim. "Karşılaştırma" alt temasında yer alan bilim ve felsefe arasındaki ilişkilendirmeyi filozoflar ve çocuklar arasındaki ilişkilendirmeler izlemişti. Öğrenciler filozofların söz ettiğimiz özelliklerinden yola çıkarak çocuklarla filozofları da kıyaslamışlardı. Bu karşılaştırmalardan örnekler aşağıda yer alıyor:

*Her derste bile filozof olup düşünüyorlar. Acaba nasıl yaparım? Düşünmek için bile düşünüyorlar. Her şeyde düşünmek var. O yüzden çocuklar filozoflara çok benziyorlar (S 5).*

*Ben de filozoflar gibi meraklı olduğumu düşünüyorum. Ben de düşünüyorum, soru soruyorum (S 10).*

*Çocukların filozoflara çok benzediğini düşünmüyorum çünkü filozoflar çok ciddi duruyorlar. Her filozofun resmine baktığımda böyle ciddiler, çok ciddi duruyorlar. Hiç çocuğa benzediğini sanmıyorum. Sanki ekonomik anlamda başbakanlar, düşünüyorlar (S 14).*

*Bir tane filozofun hayali vardı. Bir yer vardı hiç kimsenin suçlu olmadığını anlatan. Bu yere bir ad koymayı istemiştik. Filozof ülkesi, filozof diyarı... Onlar da hayal kurar. Biz de minik bir filozof olduğumuz için biz de hayal kuruyoruz. Böyle de bir ilişkisi oldu çocuklarla filozofların. Çünkü filozoflar genellikle hayal kurarak da soruları cevaplayabiliyorlar. Hayallerine ve gerçek bildiklerine göre yanıt veriyorlar sorulara (S 16).*

*Biz de filozoflar gibi düşünebiliyoruz, filozoflar gibi soru sorabiliyoruz. Biz de onlar gibi yapabiliriz. Hatta çaba sarf edersek biz de onlar gibi olabiliriz (S 16).*

*Bazen benim sorduğum sorular da onların sorduğu sorular gibi zor olabiliyor (S 23).*

Onlara göre çocuklar da filozoflar gibi hayal kurabilir, soru sorabilir ve düşünebilirler ama onlar kadar hayatı ciddiye almayabilirlerdi. Bir öğrenci de felsefe sorularını tanıdıktan sonra yetişkinler ve filozofları kıyaslayarak önemli bir konuya değinmişti:

*Herkes düşünebilir, çocuklar da düşünebilir. Filozofların yetişkinlerle de ilişkisi var. Ama sadece filozoflar hariç. İnsanların onlardan daha az düşündüklerini düşünüyorum. Yani daha az düşünmüyorlar. Onlar kadar derin düşünmüyorlar. Yani durup dururken mutluluk nedir diye sormuyorlar kendi kendilerine daha kolay hemen cevaplayabileceğimiz sorular soruyorlar (S 10).*

Öğrenci felsefe sorularını, felsefenin niteliğini kavramış ve buradan yola çıkarak yetişkinleri gözlemlemiş, onların yeterince düşünmediği sonucuna varmıştı. Bir önceki sınıfta da çocuklar benzer gözlemlerini paylaşmıştı. Çocukların ifade ettikleri çağımız insanına sıklıkla yöneltilen bir eleştiriydi de.

Derslerimizde çocuklara felsefe sorularını çeşitli yöntem ve teknikler eşliğinde yöneltmiş, onları böylece sürece katmak istemiştik. Oyunlar, grup çalışmaları, kutudan soru çekme bunlardandı. Bu süreç onlar için bir nevi oyuna dönüşmüştü. Nitekim bir öğrenci de evde felsefe soruları ile ilgili bir oyun kurmuştu. Oyun şöyleydi:

*Oyunlarımızda bile filozof çocuk diye evde bir oyun uydurduk. Kardeşim var benim. Kardeşimle filozof çocuk diye bir oyun oynuyoruz. Şöyle bir oyun bir kutu hazırladık sizin gibi. Kutumuzu deldik. Kutunun içine annemiz bizim bilmediğimiz soruları yazdı. Kardeşim okuma yazmayı bilmiyor, o çekiyor ben ona okuyorum. O düşünüyor, düşünüyor, cevabını veriyor böyle. Mesela "Neden büyümek zorundayız?"... Gaye diyor ki kardeşim Gaye, abla diyor, büyümek zorundayız çünkü büyürsek Barbie benzeriz. O, o kadar güzel cevaplar veremiyor, Barbie de seviyor. O yüzden ben de ona doğru cevabı öğrettim. Ben filozof çocuk oluyorum, Gaye de filozof çocuğun yardımcısı oluyor. Oyunun adı da filozof çocuk oluyor. Filozof çocuk yardımcısına bu soruların doğru cevabını söylüyor. Böylece yardımcısı da öğreniyor (S 5).*

Öğrenci felsefeyi günlük hayatına taşımış, bir oyun içinde felsefe soruları sorup cevaplamıştı. Onun bu tavrı felsefeye olan olumlu duygularından kaynaklanmıştı. S 5 dışında sınırlı da olsa felsefeyi günlük yaşamında kullanan öğrenciler olmuştu. Kimisi bu soruları kendine, kimisi ailesine kimi de arkadaşlarına yöneltmiş, bu sorular üzerine düşünmüştü. Örnekler aşağıda yer alıyor:



*Felsefeyle ilgili konuşuyorduk. Siz yoktunuz, arkadaşlarımızla konuşuyorduk. Arkadaşım dedi ki “Acaba filozof olabilir miyiz?” dedi (S 5).*

*Mesela biz iplerle oyunlar oynuyoruz. Neden yanlış yapıyorum diye bile sorabiliyorum. Arkadaşım da şaşırıyor, nasıl neden yanlış yapıyorsun? Çünkü cevabı bilinmiyor. Bunun üzerine düşünürsek cevabı aslında bulunabilir (S 10).*

*Kuzenime “Sen kimsin?” diyorum. Cevap veremiyor (S 8).*

*Eve gidince aileme felsefe derslerinde sorduğunuz soruları soruyorum. Onların görüşlerini almayı istiyorum. Onlar bana ne derlerse ben de o konu hakkında daha çok düşünüyorum. Annemin ya da babamın görüşlerinin doğru olup olmadığını söylüyorum (S 10).*

*Bir kere ilk dersimizi babama anlattığımda ona bir felsefe sorusu sorabilir misin demiştim. Babam sordu sonra cevaplayamadım. Değişik bir soru sordu hatırlamıyorum. Düşündüm bulamadım. Şimdi belki bulabilirim, hangisiydi unuttum. Babama sorarım belki hatırlar (S 11).*

*Kendime sorular soruyorum. “Güven nedir?” diye bir soru sormuştum kendime. Cevabının kendime, dürüstlük, yalan söylememek, insanların birbirine karşı güvenebilmesi, ona elini uzatabilmesi demektir diye vermiştim (S 13).*

*Bizim bir anı kitabımız var. Bir gün babaannemler bize gelmişti. Aklıma o gün derste işlediklerimiz geldi. Zaman değişim geldi aklıma. Bütün fotoğrafları ben yan yana dizdim mesela. Babaannem, dedemin 3 yaşındaki halini sonra yaşlı hallerini. Sonra dedeme söyledim. Sen çok büyük değişime uğradığını düşünüyor musun, 3 yaşındayken böyleydin şimdi nasıl böyle oldun diye sorular sordum ona. Sizin gibi yani öğrenciymiş gibi ona sorular sormuştum (S 16).*

Duyuşsal alanda “Felsefe” ana teması altında günlük hayatta kullanmaya yönelik ifadeleri dâhil edilebilecek sınırlı sayıda öğrenci vardı. Bu öğrencilerin felsefeyi günlük hayatlarında kullanmaları onu ilginç, düşündürücü ve hayatın içinden bulmalarıyla ilgili olabilirdi. Ayrıca cevabını kendi duygu, düşünce ve deneyimlerinden yola çıkarak ifade edecekleri sorularla karşılaşmaları da onları etkiliyor olabilirdi. Nitekim sınıf öğretmeni felsefe ile birlikte çocukların kendi duygu ve düşüncelerinin değerli olduğunu hissettiklerini söylemişti:

*Sizinle uzun vadeli görüştükleri için ve sıkıcı olmadan, onların ruhuna inerek ve onların duygu düşüncelerini alarak değerli olduklarını göstermek... Sizin dersleriniz bunu fark ettirdi. Bizim duygu ve düşüncelerimiz değerli. Biz değerliyiz. Bunun farkındalığını yaşadılar. O yüzden sizi ve dersinizi çok sevdiler. Yapılmayacağını duyunca çok çok üzülüler. Devamı olsa dediler. İstinasız bir kişi fire vermeksizin (Ö 2).*

Süreçte öğrencilerin düşüncelerini doğru ya da yanlış diye etiketlememiş ve deneyimlerine dayanan düşüncelerini ifade etmeleri için onları teşvik etmiştik. Sorular onların tecrübeleri, gözlemleri ve önbilgileriyle ilişkiliydi. Dolayısıyla hepsinin bir fikri vardı ve bu fikirleri paylaşmaları değerliydi. Bununla birlikte sadece düşüncelerini değil duygularını da ifade etmelerini sağlayacak sorular yöneltmiş olmamız önemliydi. Öğretmenin tespitinin gerekçelerini böyle açıklamak mümkün olabilirdi.

S sınıfının dersimize yönelik olumlu duygularını hissedebiliyordum. Çocuklar teneffüslerde ya da okul içinde karşılaştığımızda duygularını sıklıkla ifade

ediyorlardı. Olumlu duyguları özellikle felsefeye dönüktü. Sınıf öğretmeni de bu durumu fark etmiş ve şöyle söylemişti:

*Çocukların buna aç olduklarını fark ettim. Çocukların felsefeye karşı böyle aç, yapma, öğrenme isteğine aç olduğunu fark ettim (Ö 2).*

S sınıfıyla birbirimize alışmamız uzun zaman almamıştı. Aynı şekilde çocukların felsefeye alışmaları da uzun sürmemişti. Bu noktada öğretmenin felsefeden diğer derslerde de söz etmesi, dersiyile ilişkilendirme çabası, felsefeyi önemsemesi de etkili olmuştu. Bu konuyla ilgili olarak o şöyle demişti:

*Hangi derste olursa hadi bir de felsefi açıdan bakın çocuklar, bir düşünün bakalım, sen bunu nasıl yapardın, önce bir kafanda tasarla ama bilimsel anlamda değil, hadi bir filozof ol, hadi küçük filozoflar bir düşünün bakalım dedim. Çocukların hoşuna gidiyor böyle söylediğimde (Ö 2)...*

Diğer sınıfta olduğu gibi bu sınıfta da filozoflar öğrencilerin ilgisini çekmişti. Çocuklarla filozofların ortak noktalarından, filozofların resimleri ile ilgi çekici sözlerinden, ütopyalarından söz etmemiz bazı çocukların filozoflarla özdeşleşmelerine neden olmuştu. O çocuklar görüşmelerimizde şöyle demişti:

*Gerçekten bir filozof gibi hissettiriyor kendini. Çünkü ben de onlar gibi bir düşünür olurum. Her konuya farklı, onlar gibi bir açıdan bakarım, insanların bakmadığı yönde (S 3).*

*Filozof kelimesini duyunca benim sabrım yatışıyor. Filozofların sabırlı olduğunu düşünüyorum. Ben de sabırlı olmaya çalışıyorum (S 8).*

*Bugünkü derste filozofların maskelerini yüzümüze koyup filozoflar gibi göründük. Bu ders beni çok eğlendirdi. Çünkü bu derste o filozofların yerine geçmek çok güzel bir duygu (S 9).*

*Filozof olmayı öğrendikten sonra istedim. Yani ben de böyle bir düşünür olmak istedim. Çünkü düşünmek çok eğlenceli bir kavram ve düşünmek dediğim gibi insanı sosyalleştiriyor. Yani felsefe derslerinin bana katkısı gibi. Yani çok eğlenceli oluyor (S 10).*

*Filozofları anlattınız. İlk doktor olmak istiyordum büyüyünce şimdi filozof seçeneği de çıktı. Şimdi filozof olmak istiyorum. Acaba filozofluk üniversitesi var mıdır? (S 14)*

*Felsefe sorularına ilişkin mesela siz geldiğinizde derse ben direkt kafamdaki her şeyi atıyorum, direkt filozof gibi davranmaya başlıyorum. Hep düşünüyordum. Sanki sizin derslerinizde bir düşünür olacaktım gibi hissediyordum (S 14).*

*Filozoflar hep düşünüyorlar. Ben de düşünmeyi seviyorum (S 19).*

Filozoflar çocuklar için sabırla, derin düşünmesi ile farklı bakış açılarıyla ön plana çıkmışlardı. Bazı öğrenciler de filozofların önemine ilişkin duyarlılık geliştirmişlerdi. Örneğin bir öğrenci filozofun bilim insanı kadar değerli görülmesini sağlamak için kendince bir çözüm yolu bulmuştu:

*Filozoflar çok özeller çünkü onların düşünceleri çok önemli ama bazıları önemli değil diye düşünüyorum. Ben bu öneminin tüm dünyaya yayılmasını istiyorum çünkü daha çok bilim adamlarına yönelik şeyler yapıyorlar. Mesela bilgisayara girdiğimde siteme giriş sayısı azdı. Ama böyle ben arkadaşlarıma söyledikçe onlar çoğaldı. Mesela internete felsefe ne demek diye yazdım. Çok az giriş sayısı vardı. Arkadaşlarıma söyledim. Böylece bizim tüm*

sitenin içinde yayıldı. Arkadaşlarım sınıftaki arkadaşlarına söyledi. Onlar da girmiş. O yüzden bir iki hafta sonra baktım, bir ay sonra tam olarak baktığımda çok fazla giriş sayısı vardı (S 5).

Filozoflar ve sıradan insanların sorulara yaklaşımı konusunda farkındalığı artmış bir öğrenci de şöyle söylemişti:

*Filozoflar gerçekten çok akıllı insanlar, yani ben böyle hissediyorum. Mesela “Mutluluk nedir?”, onlar kısa cevaplar vermiyorlar, sevinç gibi. Uzun cevaplar yani düşündürücü sorular. Sadece soruları düşünüyorlar ve o konu hakkında araştırmalar yapıyorlar. Yani filozoflar çok değişik bana garip geliyor. Aslında herkes düşünüyor ama onlar kadar derin düşünemiyor (S 10).*

Sınıf öğretmeni çocukların filozoflara olan ilgisini fark etmişti. Bununla birlikte filozofların bazı çocukların daha fazla ilgi alanına girdiğini düşünüyordu:

*... Bir de çocuğun ilgi alanına göre. Mesela Erez filozofların isimlerini söyledi ben şoka girdim ilk kez gerçekten onun hafızasının o kadar güçlü olup da onu kaydedeceğini... Yani akıllı bir çocuk olduğunu biliyorum da bu kadar güçlü olup onu kaydetmesi beni gerçekten şaşırttı. Hoşuma da gitti. Demek ki çocuk onlardan hoşlandı yani o tür konulardan (Ö 2).*

Filozofları tanımış olmaktan hoşlanan başka çocuklar da vardı. O çocuklar birebir görüşmemizde ve yazılı etkinliklerde filozoflara ilişkin duygularını anlatmışlardı:

*Benim aklımda iki tanesinin adı var. Kindi ve Albert Camus. Bu filozofları yüzümüze tutmuştuk, onları konuşmuştuk. Çok eğlenceliydi felsefe sorularını o zaman daha yeni sormayı öğreniyorduk. Ben o yüzden çok keyif aldım (S 9).*

*Bu ders benim ilgimi çekiyor filozoflar beni şaşırtıyor (S 11).*

*Ben çok eğlendim. Daha önce felsefeyi duymuştum ama bir taş ismi olarak. Burada da felsefe ve filozofun ne olduğunu öğrendim. Sonra eve geldiğimde annem demişti ki, dersin nasıldı? Ben de filozof diye acayip bir şey öğrendim demiştim. Çok eğlenceli bir şey demiştim (S 12).*

*Filozof diye bir şey bilmiyordum, onlara zeki, sakallı adam diyordum. Ben adının filozof olduğunu öğrendim. Filozof diye bir şey hayatımda ilk defa duydum. Öğrendiğim için çok mutluyum. Babama öğretmenlik yaptım. Bu derslerin devam etmesini istiyorum (S 14).*

Çocukların filozoflardan hoşlanması onları sunuş biçimimizle de ilgiliydi. Örneğin filozof maskeleri, resimleri, kullandığımız sözleri ve düşündürücü soruları onlar için ilgi çekiciydi. Süreç sonunda görüşme yaptığım öğrencilere bu derste başka neler yapabileceğimize ilişkin önerilerini sormuştum. Bunlar arasında filozofları daha fazla tanımaya dönük öneriler de vardı:

*Ben felsefe dersini çok sevdiğim için felsefe dersinin süresinin daha çok olmasını istiyorum. Biz de bir kitap yazsaydık. Mesela sınıf kitabımız olurdu o da. Mesela sınıfça bir kahraman bulsaydık. Mesela 3 E kelebeği gibi. Her sınıf kendine kahraman bulsaydı. Bazen de böyle filozoflarla ilgili bilgiler yazardık kitabımıza (S 5).*

*Çok güzel etkinlikler var ama şöyle de yapabiliriz. Siz filozof isimlerini söylersiniz. Bakalım biz onları aklımızda tutabiliyor muyuz, tutamıyor muyuz... Size bize öğretirsiniz, filozoflarının isimlerini daha çok kavramamız için bize böyle kutular hazırlarsınız. Kutuların içinden bir isim çekeriz, bakarız. Mesela, filozofun adını unuttum. Sokrates'in fiziksel özelliklerini, neler hakkında düşündüğünü, nasıl bir filozof olduğunu tartışabiliriz sınıfta (S 9).*

Öğretmenin de çocuklara benzer fikirleri vardı. Süreç sonunda önerilerini sorduğumda düşüncelerini şu ifadelerle aktarmıştı:

*Şunu da diyorum acaba yapsa mıydık, tabii bu çocuklara ağır. Diyelim ki bir filozofu tanıma, Sokrates'i tanıma, onunla ilgili bir etkinlik. Bir bilim adamıyla ilgili nasıl bir kitap inceleme yaptıysak, etkinlikle çocuklara bir filozofu tam anlamıyla tanıtsak. Acaba ilgi alanlarına, acaba ben de onun düşüncelerini örnek alarak şöyle şöyle düşüncelere kayabilir miyim şeyini yaratabilirdik. Ben bu isteği çocuklarda gözlemledim (Ö 2).*

Sınıf öğretmeni filozofları, çocukları düşünmeye yönlendirmek için bir vesile olduğunu düşünmüştü. Aslında bu fikri bana da anlamlı gelmişti çünkü çocuklar değer verdikleri karakterlere benzemeye çalışır. Nitekim çocukların filozoflarla özdeşleşmeye yöneldiklerini de söylemek mümkündür. Çocuklar daha çok şu konularda kendilerini filozoflara yakın hissetmişlerdi: Bir soru üzerine düşünürken sabırlı olmaya çalışmak, bir soru üzerine uzun süre düşünmek, felsefe soruları sormak. Öğretmen bunu fark etmiş olacak ki sonraki dönemlerde de filozofları derslerinde ele alacağını söylemişti:

*Tabii, artık hep kullanıyorum ve kullanmaya da devam edeceğim ve gerekirse, vaktim olursa bu yıl, mayıs gibi bir tane beğendiğiniz arzu ettiğiniz bir filozof hakkında bilgi toplayıp gelip sunum yapın diyeceğim (Ö 2).*

Öğrenciler felsefe sorularına ilişkin duygularını da dile getirmişti. Bu duygular kimi için olumsuz kimi için de olumluydu. Aşağıdaki ifadeler çocukların günlüklerinde yer alıyordu:

*Felsefe dersleri sıkıcıydı çünkü hep soru soruyorlar. Felsefe derslerini sevmedim çünkü hep aynı şeyi yapıyorlar (S 1).*

*Felsefe derslerinde soruları cevaplamayı sevdim çünkü arkadaşlarıma fikirlerimi beyan ettim (S 3).*

*Felsefe dersleri sıkıcıydı çünkü hep soru soruyorlardı (S 4).*

*Ben bu dersi çok sevdim. En çok sevdiğim soru: Büyümek zorunda mıyız? (S 15)...*

Yirmi üç öğrenciden ikisi sorularla sıklıkla muhatap olmaktan sıkıldıklarını söylemişti. Aşağıda görüşleri yer alan bir öğrenci de bu soruları yanıtlamadığında sıkıldığını bir diğeri ise bu soruları düşünürken zorlandığını ifade etmişti. O öğrencilerin sözleri şöyleydi:

*Felsefe sorularının bazıları kolay oluyor. Mesela "Mutluluk nedir?", kolay bir soru çünkü tek bir kavramda söyleyebiliyoruz ama ben bazı sorularda zorlanıyorum. Yani ilişkileri ayırırken. Mesela mutluluk ve sevincin ne farkı var? (S 7)*

*Çok zorlar çünkü "Mutluluk nedir?" garip biraz. "Değişim ve zaman nedir?" o kolay da... "Mutluluk nedir?" zor, çünkü sevinçle mutluluk karışıyor. Ben karıştırıyorum. Soru zor, cevap extra zor. Zor diye sıklıyorsun cevabı bulunca mutlu oluyorsun (S 8).*

Yukarıdaki ifadeler aynı zamanda bu öğrencilerin felsefe sorularını cevaplamanın düşünmeyi gerektirdiğini yaşayarak öğrendiklerini göstermekteydi. Öğrenciler

genel olarak felsefe derslerine ilişkin hislerini de dile getirmişlerdi. Aşağıdaki ifadeler öğrencilerle yaptığım görüşmelerden, ders içindeki konuşmalarımızdan ya da yazılı etkinliklere verdikleri cevaplardan alınmıştır:

*Ben bu okula geldiğim için çok mutlu oldum çünkü başka bir okula gitsem eminim ki felsefe ve filozofun ne olduğunu öğrenemezdim. Bir de ben sadece bilim adamının olduğunu biliyordum, şimdi filozofun olduğunu... İlk defe bu okulda öğreniyorum (S 3).*

*“Filozof” adlı bir varlığın olduğunu da öğreniyoruz. Mesela felsefeyi hayatımda ilk kez bu derste öğrendim. Yaşasın felsefe! (S 5)*

*Ben felsefe hakkında hayat olduğunu ve de onsuz yaşayamayacağımızı anladım (S 10).*

*Bence hiçbir felsefe dersi sıkıcı değildi. Ayrıca hiçbir felsefe dersi bu kadar güzel olamazdı (S 18).*

*Siz felsefe sorularını öğretince ben de babamla anneme öğretmenlik yaptım. Onların bilgisayarını ödünç aldım. Bak felsefe böyle böyle, filozoflar felsefenin temelini oluşturur dedim. Annem ve babam çok şaşırды. İnanamıyorum hayatımda ilk defa bir küçük çocuk bana bir şey öğretebildi, aferin dediler. Ben bir şeye üzülüyorum, artık felsefe dersleri yok. Felsefe derslerini çok özleyeceğim (S 14).*

Sınıf öğretmeni de öğrencilerin derse ilişkin duygularını yaşadığı bir olayla ilişkilendirerek anlatmıştı:

*Son derce istekliydim ve her hafta soruyorlardı Nihan öğretmen gelecek mi diye... Bazen sırf onların tepkisini görmek için galiba bu hafta yapamayabiliriz dersimizi, Nihan öğretmen gelmeyebilir... Ya öğretmenim lütfen niye gelmiyor... Sonra diyordum ki, şaka yapıyorum yavrum, gelecek... Oley yaşasın, Nihan öğretmenle beraber olacağız, gibi. Bir keresinde H 2 gelmişti. Ay dedi, çocuktaki o duyguyu, yüzündeki o ifadeyi unutamıyorum. Ben, dedi keşke gelseydim, ben Nihan öğretmenin dersini niye kaçırdım?... Yani çocuktaki o hayıflanmayı gördüm (Ö 2).*

Felsefeyi çocuklara tanıştırma biçimimiz oyunlar ve çeşitli etkinlikler yoluyla olmuştu. Böylesi bir yaklaşım çocukların felsefeden hoşlanmalarıyla sonuçlanmıştı. Öğrencilerin felsefeden hoşlanmalarının bir diğer sebebi de onu somutlaştırarak, günlük hayatla ilişki kurarak sunmaktı. Bizim sunuş biçimimiz dışında felsefenin kendisiyle ilgili de sebepler vardı. Felsefenin kimi çocukların ilgi alanına girmesi, kimine filozofların farklı gelmesi, merakını harekete geçirmesi ya da günlük hayatında izlerini görerek gizemli bulması, soruları ilginç bulmaları da felsefeye yönelik olumlu duygularını etkilemiş olabilirdi. Süreç bitiminde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için yaklaşık İki ay sonra öğretmen ile tekrar bir görüşme yapmıştım. O, çocukların dersi ve felsefeyi sevdiklerini söylemeye devam ettiklerini şu sözcüklerle anlatmıştı:

*Hala söylüyorlar. Keşke ders devam etse, Nihan öğretmen gelse. Felsefenin eğlenceli olduğunu düşünüyorlar. Liseye geçtiklerinde farkı olabilir. Bence liseye geldiklerinde bu dersi sevecekler. Felsefeyle barışık olarak gireceklerini, olumsuz ön yargıların oluşmayacağını düşünüyorum (Ö 2).*

Görünen o ki çocukların felsefeye yönelik duyguları varlığını korumuştur ama bundan sonra koruyabilmesi çocuklar için felsefeye yönelik etkinliklerin devam etmesi ile gerçekleşebilirdi.

Buraya kadar bilişsel alanda “Felsefe” ana temasının altında “Anlama”, ve “Karşılaştırma” alt temalarından söz ettim. Bu alt temalar çerçevesinde çocukların felsefe, filozof ve felsefe sorularına yönelik bilişsel değişimlerini ele aldım. Duyuşsal boyutta ise “Felsefe” ana teması altında öğrencilerin felsefeye yönelik hislerinden, farkındalıklarından ve günlük yaşamlarına felsefeyi aktarmalarından söz ettim.

#### 4.2.2. “Düşünme Hataları”

Dördüncü haftaya girdiğimizde artık sınıf öğretmeni derslerin yönetimini üstlenmişti. O hafta öğretmenin biraz kaygılı olduğunu düşünmüştüm. Soruları yöneltirken zaman zaman benden onay istiyor, bazen ifadeler tereddütle ağızdan çıkıyordu. Bunun sebebini süreç sonunda yaptığımız görüşmede açıklamıştı:

*Uygularken ben mesela başaramayacağımı sanıyordum. Dedim ki hiç yapmadım bugüne kadar, hiç uğraşmadığım bir şey. Bu işi başarabilecek miyim, çocuklara bunu kavratabilecek miyim, çocuklar vermek istediğimiz kazanımları yapabilecekler mi, çocuklara kavratabilecek miyim? ...İlk başlarda bu kaygıları yaşıyordum. İlk başlarda çocuklar da anlamıyorlardı. İşin bilincinde değillerdi. Ne yapacaklarını bilmiyorlardı, biz de bilmiyorduk açıkçası. Ama ben sonra sonra yolun çeyreğine gelince olayın tam farkına vardım (Ö 2).*

Çocuklara felsefeyi indirgeyeme öğretmenin temel kaygılarından biriydi. Bu öğretmenin önceleri çekimser davranmasına, bocalamasına neden olmuştu ancak ilerleyen haftalarda çekimserliğinin kaybolduğunu görecektim. Dördüncü haftada *Kumkurdu* hikâyelerini ele almaya başlamıştık ve hikâyeden yola çıkarak aşırı genellemelerden söz etmiştik. Öğrenciler ders sonunda yaptıkları etkinlikte ilgili metindeki aşırı genelleme ifadelerini tespit etmiş ve bu ifadelere katılıp katılmadıklarını nedenlerini ile açıklamışlardı. Bu etkinlikten örnekler aşağıda yer alıyor:

*Bu ifadeler doğru değil çünkü her kız pembeyi sevmez, her baba yemek yapabilir, erkekler ağlar (S 1).*

*Bu metindeki aşırı genelleme ifadesi “Hiçbir erkek mutfak işi yapmaz.” Ben buna katılmıyorum. Çünkü her erkek ev işine yardım edebilir. Onu sürekli birisine kullanırsan onda etki oluşabilir. Yani davranış değişir (S 3).*

*Metindeki aşırı genelleme ifadesi “Hiçbir erkek mutfak işi yapmaz.” Bu ifadeye katılmıyorum çünkü bazı erkekler mutfakla ilgili işler yapar (S 4).*

*Bence doğru değil çünkü benim abim, babam kızınca ağlıyor. Benim babam yemek yapıyor. Ben pembe sevmiyorum, sarıyı seviyorum (S 6).*

*Bu metindeki aşırı genelleme ifadesi “Hiçbir erkek mutfak işi yapmaz.” Bu ifadeye katılmıyorum. Çünkü erkekler de her işi yapabilir (S 9).*

*Bu ifadeye katılmıyorum çünkü erkekler de mutfak işi yapar (S 11).*

*Bence bu tür ifadeler yanlış. Çünkü insanları etkileyip kısıtlayabilir (S 13).*

*Bence bu tür ifadeleri kullanmak doğru değildir. İnsanların hayatlarında karar almalarına, sevmelerine, yapmalarına engel olan ifadelerdir (S 16).*

Öğrenciler aşırı genellemenin anlamını, kullanımında ortaya çıkacak sorunları günlük yaşamlarındaki örneklerden yola çıkarak anlatmışlardı. Aşırı genelleme ifadelerini konuşmalarda ya da metin içinde fark edebiliyorlardı. Aşağıda yer alan bir öğrencinin sözleri de bu tespiti destekliyordu:

*Önceden ben de S 14’ün dediği gibi erkekler basketbol oynar, pembe rengi hiç sevmez diye düşünüyordum. Ama sonra babamın pembe tshirt giydiğini gördüm. O biraz beni değiştirdi. Ama buraya geldim daha iyi kavradım bu konuyu (S 5).*

*Evdeyken annem bana diyor ki kızım diyor, annemin kurduğu cümleyi şimdi hatırlamıyorum. Şimdi sana birkaç cümle vereceğim diyor. Aşırı genellemeleri bakalım oradan ayıklayabiliyor musun? diyor. Ondan sonra kâğıda yazmıştı aşırı genelleme olanları. Ben de onları rahatlıkla ayıklayabildim. Annem Tebrik ederim, dedi Bunu felsefe dersinde öğrendik dedim, ödevlerimizde de vardı dedim. Annem gerçekten sana çok büyük bir katkısı oldu demişti (S 5).*

Öğretmen de yaptığımız bir görüşmede bu konuda sık sık alıştırmaya yapmanın katkısının önemli olduğunu söylemişti. Nitekim çocuklar hem ev ödevleri hem sınıf içi etkinlikler hem de hafta sonu ödevleri yoluyla düşünme hatalarına ilişkin çeşitli alıştırmalar yapmışlardı.

H sınıfı ile S sınıfı öğrencilerinin düşünme hatalarına yönelik bilişsel değişimlerinin benzer olduğunu söyleyebiliriz ancak S sınıfındaki bazı öğrenciler diğerlerinden farklı olarak aşırı genellemeye ilişkin öğrendiklerini günlük yaşamlarına aktarmıştı. Duyuşsal alanda “Düşünme Hataları” ana temasının altında ilişkilendirdiğim ifadeler şöyleydi:

*Biz Emir ile aynı servisteyiz. İkimiz de aşırı genelleme yaptık. O zaman ben ona bu oyun erkekler için diyordum, oynama diyordum. Sen de pembeyi seviyorsun diyordu. Ondan sonra o bana aşırı genelleme yaptığını söyledi ben de ona aşırı genelleme yaptığımı söyledim. Yani ikimiz de anladık (S 13).*

*Ben eskiden bende bir takıntı oluşmuştu. Nihan öğretmen gelince düzeldi. Şöyle bir slogan oluşturmuştuk, evimizde komşularımızla, “Erkekler kızlardan önce gelir.”, “Erkekler kızlardan önce gelir.” diye. Yani erkekler kızlardan daha başarılıdır, daha öndedir. Nihan öğretmen anlatıyor, “Her kız pembe sever.” deyince ne kadar sinir bozucu bir söz olduğunu öğrendim. Sonra da farklı bir slogan uydurduk: “Erkeklerle kızlar eşit gelir.”, “Erkeklerle kızlar eşit gelir. (S 14)*

*Ben eskiden açık maviyi çok seviyordum. Bana diyorlardı ki sen erkek değilsin kızsın diyorlardı eskiden. Ben diyordum ki pembeyi sevmiyorum ama sevmiş olayım. Bu konuyu düzeltmeye çalıştım. Onlar da artık aşırı genellemenin yanlış bir şey olduğunu öğrenmişler. Bana diyordu ki herkesin duygu ve düşünceleri farklı olabilir. Sen istediğin gibi istediğin rengi sevebilirsin (S 16).*

Süreci değerlendirdiğimiz son derste özellikle S 14' ün söylediği sözler aşırı genelleme ifadelerinin bazı öğrencilerin hayatında bir farklılık yarattığını göstermişti O, aşırı genellemeye ilişkin farkındalıklarına kavramlara yönelik öğrendiklerini eklemişti. Bu da bizi kavramlara ilişkin yaşanan değişimlere taşımaktadır.

#### 4.2.3. “Kavram”

Beşinci haftadan itibaren *Kumkurdu* kitabındaki hikâyelere paralel olarak eşitlik, adalet ve hak kavramlarından söz etmeye başlamıştık. Çocuklara kavramlarla, kavramların birbirleri ya da günlük hayatla ilişkileri hakkında çeşitli soru ve etkinlikler yöneltiyorduk. Kavramlara farklı soru ve etkinliklerle yaklaşmamız onları ve ilişkilerini öğrencilerin zihinlerinde yapılandırabilmelerini sağlamak içindi. Böyle bir süreç sonunda bir öğrenci kavramları daha iyi anladığını, onları tanıdığını şu cümlelerle anlatmıştı:

*Yeni öğrendiğimiz kavramları kullanmadığımı düşünüyordum. Onlar hakkında çok az şey bildiğimi düşünüyordum felsefe derslerinden önce. Artık daha çok şey biliyorum, onları tanıyabiliyorum (S 10).*

S sınıfının öğrencileri yazmaya dayalı etkinlikleri detaylıca yapmıyor bazen yeterince düşünmeden yanıtlıyorlardı. Öğretmenin de benim de rahatsız olduğum bir durumdu. Bunun için onları uyarıyorduk, yanıtları sınıfta sesli olarak okutarak teşvik etmeye çalışıyorduk. Dosyalarını toplayıp etkinlikleri özenli dolduranları pekiştiriyorduk ancak yine de etkinlikler eksik kalıyordu. H sınıfı öğrencileri bu konuda çok dikkatli ve özenliydi çünkü sınıf öğretmeni rastgele zamanlarda onların dosyalarını toplayıp tek tek okuyor ve dönüt veriyordu. Bu sebeple H sınıfında daha yoğun veriler elde etmiştim. S sınıfının yazıya dayalı verileri zayıf kalmıştı. S sınıfı öğretmeni süreç sonundaki görüşmemizde bu konuya bir eleştiri getirmişti:

*Ev ödevlerinde aslında ev ödevi şeklinde vermeseydik. Benim istediğim kaliteyi yakalayamadım açıkçası. Hani derste olmuş olsaydı bu çok daha etkili, çok daha değerli bilgi, fikir alabilirdik. Evde dikkatini dağıtacak, eğlenmeye gidecek çok şeyi var. Birçoğu dört elle sarıldı. Bazıları evet, hayır gibi kaçamak yanıtlar verdi. Yoksa ödevler kaliteli ve güzeldi. Fırsatımız olsaydı derste sorgulayarak yapsaydık çocuklar şimdiki aşamanın bir veya iki basamak daha üstünde olabilirdi (Ö 2).*

Öğretmen sözlerinde haklıydı çünkü sınıfta yapılan etkinlikler hem benim hem de öğretmenin gözetimindeydi. Ayrıca çocuklar yazdığı etkinlikleri sınıfta okumayı da seviyorlardı. Hemen ilgili konunun ardında etkinliği yapmak sonra da gönüllü öğrencilerin yanıtlarını dinlemek sürecin daha etkili gitmesini sağlayabilirdi. Öte



yandan yaşadığımız zaman sıkıntısı, bireysel çalışmaların düşünce süzgecinden geçerek, hızlıca değil özenli cevaplanması için de ev ödevleri önemliydi. Elbette burada çocukların ve öğretmenin bu konudaki disiplinin de gerekli olduğunu eklemeliyim.

Aşağıdaki yazılı etkinliği çocuklar sınıfta yapmışlardı. Süreç boyunca neler öğrendiklerini ilgili kavramın karşısına yazmalarını istemiştik. “Anlama” alt temasını temsil eden hak, eşitlik ve adalet kavramına ilişkin öğrencilerin öğrendikleri aşağıda yer alıyor:

*Adalet, eşitlik ile sağlanabilecek en önemli kavramlardan biri, eşitlik ise adalet kavramını tamamlayan bir kavramdır (S 5).*

*Ben çocukların da hakları olduğunu, herkesin eşit haklara sahip olduğunu öğrendim. Herkesin eşit haklara sahip olduğunu çok fazla bilmiyordum. Bu dersten sonra daha iyi anladım konuyu (S 9).*

*Ben hak kavramını pek fazla bilmiyordum. Hak deyince aklıma pek fazla bir şey gelmiyordu. Sadece eğitim hakkı, seyahat etme hakkı diye düşünüyordum. Ama şimdi sokak çocuklarının da haklarının var olduğunu ama buna rağmen onları kullanamadıklarını öğrendim (S 9).*

*Eşitlik yani insanlara adaletli davranmaktır (S 12).*

*Bence hak, insanın kendi ihtiyaç ve istekleridir. Ama özel ihtiyaç ve istekleridir (S 13).*

*Bence adalet, eşitlik ve demokrasinin sağlandığı yerdir. Toplumun ve devletin seçtiği kurallardır. Dengenin ve düzenin sağlandığı yerdir (S 16).*

*Bence eşitlik insanlar arasında ayırım olmamasıdır (S 19).*

*Eşitlik olmazsa bazıları mutlu bazıları üzgün olur ve bu hiç adil olmaz (S 20).*

*Eşitlik, herkesin eşit haklara sahip olmasıdır (S 22).*

Öğretmen çocukların kavramları toplumsal olarak değerlendirdiklerini tespit etmişti. Yukarıdaki ifadeler de bu tespiti doğrular nitelikteydi. Öğretmen her öğrencinin olmasa da birçoğunun böyle bir yaklaşımı olduğunu söylemişti:

*Kavramları genel anlamda anladılar. Hak, adaleti bu tür kavramları birçoğu toplumsal anlamda değerlendiriyor, toplumsal olarak onu fark ettiler (Ö 2).*

Öğrenciler kavramlara toplumsal açıdan yaklaşmanın yanı sıra ilişkisel de düşünmeye başlamışlardı. Bir öğrenci bununla ilgili şöyle demişti:

*Öğretmenim ben şunu fark ettim: Her perşembe derse girerken benim duygu ve düşüncelerim farklılaşıyor, değişiyor, birbiriyle ilişkisi oluyor, daha farklı düşünüyorum (S 13).*

Öğrenciler kavramlar arasında ilişki kurabiliyorlar, kavramlara yönelik yeni bağlantılar oluşturuyorlardı. Bu bağlantılar beni yine “Kavramlar Arası İlişki Kurma” temasına taşımıştı. Bir etkinlikte çocuklardan öğrendikleri kavramlardan ikisini seçerek bu kavramlar arasında ilişki kurmalarını istemiştik. Aşağıdakiler ilgili etkinlikten ve süreç sonundaki görüşmelerimizden alınmıştır:

*Hak olmazsa eşitlik ve adalet olmaz (S 2).*

*Bence eşitlik herkese hakkını verdiğimiz zaman ortaya çıkan kavramdır (S 3).*

*Adaletli davranmak için herkese eşit davranmalıyız (S 7).*

*Hakkın ya da eşitliğin olduğu bir bölgede adalet kesinlikle bulunuyor zaten çünkü adalet onları kapsıyor, içine alıyor. En çok hakkı ve eşitliği kapsıyor (S 13).*

*Adaletli davranınca eşit de davranmış oluruz (S 13).*

*Mesela ben sana iki şeker veriyorum arkadaşına da 5 şeker veriyorum. O zaman eşit ya da adaletli davranmıyorum. Adalet eşitlik sözcüğü ile neredeyse eş anlamlı ama adalet hafif biraz farklı (S 14).*

*Adaletin olmadığı bir yerde eşitlik olmaz (S 17).*

*Adaletsizlik eşitsizliğe sebep olur (S 20).*

H sınıfında adalet ve eşitlik arasındaki farka çocuklar sıklıkla değinmiş, bu farkı günlük hayatlarından örnek vererek açıklamışlardı. Bunda H sınıfının öğretmenin bu konudaki araştırmaları ve kavramların ilişkilerini somutlaştırarak anlatma çabasının rol oynadığını söyleyebilirim. S sınıfında ise öğrencilerin bu ayrımı ön plana çıkaran herhangi bir ifadesi söz konusu olmamıştı. S sınıfı öğretmeni büyük oranda hazırladığım planlar doğrultusunda hareket ediyor belki yanlış bir şey yapma korkusu ile çocuklara farklı bir soru ya da örnekle yönelmiyordu. Planlar içinde kavramlara dair açıklamalar yer alıyordu ama H sınıfı öğretmeni ihtiyaç duyup yeni örnekler ve somutlaştırma, açıklama yolları arıyordu. H sınıfı öğretmeni daha ziyade örnekler ve kavramları somutlaştırma üzerine kafa yormuş S sınıfı öğretmeni ise felsefeyi bir yöntem olarak kullanma üzerine düşünmüştü. Sonuç olarak biri içerik diğeri ise yöntem boyutuyla çocuklar için felsefeye yönelmişlerdi.

Çocukların ilişki kurduğu kavramlar arasında sorumluluk ve kurallar da vardı. Bu kavramlar arasında ilişkilendirmeler sınırlı sayıdaydı, bunlar aşağıda yer alıyor:

*Eşit davranmak bizim sorumluluğumuzdur (S 10).*

*Mesela ben adaletin sorumlulukla ilgisi olduğunu bilmiyordum. Öğrenince yine bir soru sordum kendime. Sorumluluğun da adaletle ilgili bir şey olduğunu anladım kendimce. Öğretmen bir sorumluluk verdiğinde yapmazsan adaletsizlik olur çünkü herkese vermiş ama biri yapmamış, adaletsizlik olur. Bu yüzden sorumluluklarımızı yerine getirince adalet oluyor (S 13).*

*Okula zamanında gelmek bir kuraldır. Bu öğrencilerin bir sorumluluğudur. Öğrencilerin ödev yapmak sorumluluğu vardı. Yani arasında bir ilişki olduğunu düşünüyorum çünkü kurallar koyuyorsunuz, öğretmenler ya da biz de koyuyoruz. Bu kurallara uyuyoruz. Kural koyduğumuzda bu kurala uymamız lazım. Bu sorumluluğumuzu yerine getirmemiz lazım. Sorumluluğumuzu da yerine getirmemiz lazım (S 16).*

Çocuklar ilgili olduğunu düşünmedikleri iki kavramı birbirleriyle ilişkilendirebilmişlerdi. Kavramlar arasında yeni ilişkiler ağı oluşturmak düşünme sürecinin tetikleyicisiydi bu sebeple çocukları ilişki kurmalarını sağlayacak sorular yöneltiyordum.

*Kumkurdu*'nda yer alan hikâyeler doğrultusunda birlikte ele aldığımız kavram gruplarından bir diğeri ise yalan, doğru ve gerçektir. Öğrencilerin ilgili kavramlara ilişkin görüşlerini yine “Anlama” alt temasında değerlendirmiştik. Öğrencilerin yalan ve doğru kavramlarını tanımladıkları ifadeleri aşağıda yer alıyor:

*Yalan söylemek bir konuda gerçeği bilsen bile ona gerçeği söylememektir (S 3).*

*Yalan söylemek yaşanmamış bir olayı anlatmaktır. Doğru ise yaşanmış bir olayı hiç eksiksiz baştan sona anlatmaktır (S 6).*

*Yalan söylemek bir şeyi fazla ya da eksik anlatmak doğru ise her şeyi olduğu gibi anlatmak (S 9).*

*Yalan, bir olayı olduğundan değişik anlatmak. Doğru, Bir olayı olduğu gibi anlatmak (S 13).*

*Yalan, bence insanların doğruyu saklamasıdır. Doğru ise her şeyin asıl olanını söylemektir (S 18).*

Yukarıdaki örnekleri çocuklara bu süreçte kavramlara ilişkin neler öğrendiklerini sorduğumuz yazılı etkinliklerden almıştım. Öğrenciler H sınıfında olduğu gibi konuştuklarımızı ve günlük yaşam deneyimlerini kullanarak bu kavramları tanımlamaya çalışmışlardı. Diğer sınıfta olduğu gibi birçoğu yalan söylemenin belli koşullar dışında kötü bir davranış olduğunu söylemişlerdi. İşte o ifadeler:

*Bugün derste yalan söylemenin bazen iyi bazen kötü olduğunu sonucunu çıkardım (S 7).*

*Yalan söylemek yerine çok zor durumdaysak “Bilmiyorum.” derim (S 9).*

*Ben bu dersten yalan söylemenin beyaz yalan dışında kötü bir şey olduğunu sonucunu çıkardım. Yalanın kötü bir davranış olduğunu fakat bazen kendimizi korumak için yalan söyleyebildiğimizi öğrendik (S 10).*

*Yalan çoğu zaman arkadaşlarını üzmemek için yalan söyleyebilirsin. Mesela birisinin saç çok kötü bir halde sen onu üzmemek için saçın güzel diyebilirsin (S 12).*

*Ben bu dersten “Yalan söylediğimizde kendimizi değil karşımadaki kişiyi kandırdığımızı anladım. Hem yalan söylersek tarafsızlığımızı, heyecanımızı, yaratıcılığımızı, sakinliğimizi kaybederiz.” cümlelerini çıkardım (S 13).*

*Bugünkü dersten hayatımızda bazı sorunlar çıksa da yalan söylememeyi ancak çok sıkıştığımızda küçük, beyaz yalanlar söyleyebiliriz. Bunlar pek yalan sayılmaz, sonucunu çıkardım (S 16).*

*Bugünkü dersten yalan söylememeli sonucunu çıkardım (S 17).*

*Bugün bu dersten yalan söylemenin çok kötü olduğunu anladım. Çünkü yalan söylersek sonradan ortaya çıkıyor (S 19).*

*Bu derste yalan söylemenin sonuçlarını anladım (S 22).*

Dersten anladıklarına baktığımda çocukların bu derste okuduğumuz hikâyeden ve sorduğumuz sorulardan etkilenmiş olduklarını gördüm. Öğrenciler yalan söyledikten sonra kendini kötü hisseden bir çocuğun hikâyesini okumuş, diğer taraftan da “Yalan söylemek her zaman kötü müdür?” sorusunu tartışmıştı. Onlar hikâyeden yalan söylemenin kötü olduğunu, tartıştığımız sorudan ise beyaz yalanların söylenebileceği sonucunu çıkarmış olabilerlerdi.

Diğer sınıfta olduğu gibi burada da öğretmenin çocukların yalanın kötü bir davranış olduğu düşüncesinden uzaklaşacaklarına dönük kaygısı hissedilirdi. Yalan kavramını ele aldığımız dersimizde Pinokyodan söz etmiş ve çocuklara “İnsanların yalan söyleyince pinokyo gibi burunlarının uzamasını ister miydiniz?” diye sormuştuk. Öğretmen ve öğrencisi arasında geçen aşağıdaki diyalog bu derste yaşanmıştı ve öğretmenin kaygısını hissettiriyordu:

*S 2: Ben yalan söyleyince insanların burunlarının uzamasını istemezdim çünkü insanların özel hayatı falan oluyor. O yüzden yalan söylemesi gerekebilir.*

*Ö 2: Özel hayatımız olunca söylememiz mi gerekiyor?*

*S 2: Hayır öğretmenim öyle değil. Bazen kötü durumlar oluyor, söylememiz gerekebilir.*

*Ö 2: Peki o yalanın bize bir faydası olacak mı özel yaşantımızda ya da genel yaşantımızda? Yalan söylemenin bir yararı olabilir mi? Örnek verebilir misin bize?*

*S 2: Mesela üzmemek için arkadaşını yalan söyleyebilirsin. Mesela anne ve babası kaza geçirmiş olabilir. Ondan sonra iyi durumda falan diyebiliriz.*

*Ö 2: Hmm, bu tür durumlarda. Güzel bir açıklama yaptın. Aferin sana...*

Görünen o ki öğretmen öğrencinin vereceği örnekten endişe duymuş ancak makul bir örnek verdiği için de rahatlamıştı. Elbette öğretmen çocukların toplumsal kabulün dışında bir örneği duymalarını istemiyor olabilirdi ancak bu bakış açısı çocukların özgürce tartışmalarının önüne geçebilirdi. Nitekim çocukların sıklıkla “Yalan kötü bir davranıştır.” diye ilgili, ilgisiz durumlarda tekrar etmesi bu anlayışla ilişki olabilirdi.

Öğrencilerle sözü geçen kavram grubuyla ele aldığımız bir diğer kavram da gerçektir. Öğrenciler gerçeğe ilgili öğrendiklerini şu cümlelerle anlatmışlardı:

*Gerçek olan şeyleri duyu organlarımızla hissedebiliriz (S 3).*

*Görebildiğimiz, dokunabildiğimiz, koklayabildiğimiz her şey gerçektir (S 5).*

*Bilim adamlarının duyu organlarımızla algıladığımız varlıklarla deney yaptıklarını öğrendim (S 6).*

*Bazı şeyler gerçek ama bazı şeyler de hayal ürünü (uydurma) olduğunu öğrendim (S 7).*

*Ben bu derste gerçeği, hayal ürünü olmayan mesela Süpermen, Sindrella gibi kahramanlar değil de biz insanlar gibi varlıklar gerçek. Ama mesela Süpermen, pamuk prenses, örümcek adam gerçek değil. Onlar bir hayal (S 9).*

*Kumkurdu'nun gerçekte nasıl bir şey olduğunu ilk başta kapakta yazıyordu ama sonradan tahtaya yansıtıp cevapladığımız sorularda onun gerçek olmadığını anladım (S 9).*

*Düşlerimizin gördüğümüz çoğu şeyin gerçek olmadığını, Kumkurdu'nun da gerçek olmadığını, çoğu duyumuzun bizi yanılttığını öğrendim (S 10).*

*Gumball gerçek değil. Sadece filmlerde, dizilerde oynar (S 11).*

*Gerçek hayatta gerçekten görebildiğimiz, duyabildiğimiz, tadabildiğimiz ve hissedebildiğimiz şeylerdir. Gerçeklik dışı olan şeylere uydurma denir mesela benim canavarım var demek uydurma (S 12).*

*Biz bugün gerçek kavramı ile ilgili pek çok bilgi öğrendik. Ben de bunları Süpermen, peterpan, pamuk prenses gibi kahramanlar hayalimizde gerçektir. Çünkü gerçek hayatta onları göremez, duyamaz, işitemez ve dokunamayız (S 13).*

*Bazı gerçeklerin hayalimizde, bazılarının da gerçekte olduğunu, bazı gezegenler gibi varlıkların da olup bizi yanlış göstererek yanıltılabildiğini ve bizim bunu bilmemiz gerektiğini öğrendim (S 13).*

*Gerçek olan varlıkları, gerçek olmayan varlıkları öğrendim (S 17).*

*Ben bundan şunu çıkardım. Kumkurdu diye bir hayvan olmadığını öğrendim (S 18).*

*Pamuk Prenses, hayal ürünüdür. Örneğin masallardaki kahramanlar birer hayal ürünüdür ve Kumkurdu'nun gerçek olmadığını, hayal ürünü olduğunu öğrendim (S 19).*

Öğrenciler gerçeği, hayal ürünü olandan ayırmışlar, gerçek ve gerçek olmayan varlıklara örnekler vermişler, uydurmayı tanımlamış ve örnek sunmuşlardı. Yukarıdaki örnekler çocukların yazılı etkinlikleri ve görüşmelerinde, aşağıdakiler ise çocukların bir kahraman seçip ona öğrendiklerini anlattıkları günlüklerde yer alıyordu:

*Ben Saftirik adlı karakteri seçtim. "Saftirik biliyor musun?" Bizim dokunabildiğimiz, koklayabildiğimiz her şey birer gerçektir. Mesela arkadaşım Ece bir gerçek (S 5).*

*Seçtiğim kişi Zackarina, Bugün derste "gerçek" kavramıyla ilgili her şeyin gerçek olmayacağını ancak gerçek olmayan şeylere hayal ürünü denilebileceğini anladım (S 7).*

*Pamuk prenses, Bu derste Kumkurdu'nun yazarın bir uydurması olduğunu öğrendim. Dersin sonunda senin gibi kişilerin gerçek olmadığını daha iyi öğrendim (S 9).*

*Ben bugün gerçek hakkında senin ve senin gibi hayal ürünü olanların gerçek olmadığını anladım. Çoğu duyumuzun bizi bazı konularda yanılttığını örneğin senin gerçek olup olmadığını anlamakta zorlandığım gibi (S 10).*

*En sevdiğim masal kahramanı "Küçük Prens"dir. Ona bugünkü derste "gerçek" kavramı ile ilgili insanların hayal ettikleri şeylerin gerçek olmadığını anlattırdım (S 16).*

*Ben Haydi'yi seçtim. Ben sizleri gerçek sanırdım. Ama hayalimizde, masalarda, filmlerde olan uydurma kahramanlarım (S 18).*

*Batman senin gerçek olmadığını öğrendim (S 22).*

Öğrencilere "gerçek"ten söz ederken Nuran Direk'in *Filozof Çocuk* adlı metninden yararlanmış, bu metninden yola çıkarak masal kahramanları gibi düşüncede var olan gerçeklerden söz etmiştik. Çocuklar H sınıfında olduğu gibi çoğunlukla düşüncede olan gerçekleri, hayal ürünü demeyi seçmişlerdi. Bu, zihinlerinin o bilgiyi görmezden gelmeleri ile açıklanabilirdi çünkü hâlihazırdaki bilgileri ile ters düşmüş olabilirdi.

Sınıf öğretmeni çocukların bir kısmının yalan, şaka, doğru ve gerçek kavramlarını birbirlerinden ayırabildiklerini söylemiş, bu durumdan duyduğu memnuniyeti şu sözcüklerle dile getirmişti:

*Şakayla yalanı da kavrayamıyorlardı. Şimdi arkadaşına bir şey söylüyor, ben şaka yapmışım öğretmenim, yavrum bu şaka değil, bunun adı yalan. Sen yalan söylemiş oluyorsun. Bu bir şaka olamaz. Şaka hem seni hem karşıdakini eğlendirecek olmalı ve*

*kimsenin kişiliğine dokunmaması gerekiyor ki şaka olsun. Bunu sürekli vurgu yapmama rağmen oturtamıyordum. Şimdi burada onun farkı oluştu. O hoşuma gitti. Yalanla, doğru veya gerçek... 100 de 100 mü oturdu, hayır değil, ama şu anda 100 de 50 oturması bile benim için büyük bir başarı (Ö 2).*

Öğretmen öğrencilerin kavramlar arasında ilişki kurduklarını düşünüyordu. Aşağıdaki örnekler de çocukların gerçek, yalan, doğru ve uydurma kavramları arasında ilişki kurduklarını göstermektedir:

*Bazı şeyleri gerçekten bilmezsin ve uydurursun ama yalan söylerken gerçeği bildiğin halde söylemezsin (S 3).*

*Bence gerçek ile doğru arasında şöyle bir ilişki var; gerçek olmasa doğrular da olmaz, çünkü doğru olması için bir olay yaşanması lazım ama bu olay olmasaydı doğru bir şey olmazdı (S 6).*

*Gerçekle uydurmanın farkını öğrendim. Mesela Süpermen uydurma ama sıra, masa gibi şeyler gerçek. Uydurmanın da yalana girmediğini öğrendim (S 9).*

*Ben şeyi öğrendim. Gerçeği aslında iki anlamı da taşıdığını düşündüm. Mesela bu eşyaların, insanların, hayvanların her şeyin gerçek olduğunu ama hayvanların ve de insanların doğru nasıl olabildiğini anlayamamıştım çünkü doğru olamaz. Doğru böyle bir kavram değil ama mesela yanlış yerine doğruyu söylemek bir olay hakkında (S 10).*

*Zaten doğruyu söyleyince gerçeği de söylemiş oluyoruz. Yalan söyleyince gerçeği de söylememiş oluyoruz (S 11).*

*Bazen insanlar bir hikâye uydurur. Ama bu yalan değildir. Örneğin yalan söyleyince masal uydurmamız (S 13).*

*Gerçekle doğruyu aynı şey sanyordum ama aralarında az da olsa bir fark olduğunu anladım. Gerçek de gerçekten yaşanmış bir olay demek (S 13).*

*Yalan gerçekten yalan söylüyorsun öbürü de nasıl desem doğruyu söylemeye çalışıyorsun ama yanlış söylüyorsun. Onun da yalan olup olmadığını çok bilmiyordum onu da öğrendim. O bana çok değişik geldi. Böyle miydi, ne güzel öğrendim dedim. Günlük hayatımda da insanlar böyle söylediğinde artık yalan olmadığını da anlayabilirim demiştim kendi içimden (S 16).*

*Gerçek bir insanın doğru söylediği şeydir (S 19).*

Öğrenciler gerçek ile doğru, yalan ile yanlış, yalan ile doğru, gerçek ile uydurma kavramlarının ayırımına değinmişlerdir. Bu ayırımların farkına sınıf içi tartışmalar ve yazılı etkinliklerden yola çıkarak varmışlardı. Ben de ifadelerini “Kavramlar Arası İlişki Kurma” alt temasına dâhil etmişim.

Bu kavramları ele aldıktan sonra değerlendirme dersimizden önceki son iki hafta zaman, değişmek ve büyümek kavramlarına değinmiştik. *Kumkurdu*'nun birbirini takip eden Tik Tak Zaman ve Daldan Bir Elma Koparmak adlı hikâyeleri bu kavramları tartışmak için bizim için bir araç olmuştu. Yazılı etkinliğimizde çocuklar zaman kavramı ile ilgili öğrendiklerini yazmışlardı. Aşağıdaki öğrenciler zaman kavramını tanımlamayı seçmişlerdi:

*Bence zaman hayattır. Çünkü bu hayat zamandan ibarettir. Hayatta saatler, dakikalar, saniyeler, saliseler aynı zamanda da “geçmiş zaman”, “gelecek zaman”, “bugün”,*

*“yarın” gibi kavramları da görebiliriz. Mesela şu an içinde bulunduğumuz gün bile sadece zamandan ibarettir. Zaman içinde bulunduğumuz, yaşayacağımız, yaşadığımız her an (S 5).*

*Bence zaman yaşamaktır, çünkü biz yaşadığımız sürece zaman hep yanımızdadır (S 6).*

*Zaman yani yelkovan ve akrebin hangi rakamın üstünde olursa zaman oluşur (S 12).*

*Bence zaman saatin, takvimin hükmedemediği, durdurulamaz, ileri ve geri alınamaz, güneş, insan ve diğer canlıların değişimiyle anlaşılır bir kavramdır (S 13).*

*Bence zaman geçmiş, gelecek ve şimdiki andır (S 17).*

Zamanı tanımlamanın yanı sıra bazı çocuklar da o dersimizden çıkardıkları sonuçları anlatmışlardı:

*Zamanın durması mümkün değildir. Bir saati bozduğunda hatta Dünya'daki bütün saatleri bozduğunda bile zamanın durmadığını öğrendik (S 10).*

*Saatler geçtikçe zaman da geçmiş olur. Ama asla saat zaman hükmedemez. Biz çok eğlenirken zaman çok hızlı geçer ve zaman diye bir şey olmasın isteriz. Ama aslında zaman normal bir şekilde geçer. İnsanlar bunu fark edemez ve zamanı ölçerler. Yavaş geçerken biz sıkılır ve yapacak bir şey bulamayız (S 13).*

S sınıfındaki öğrenciler de H sınıfında olduğu gibi zamanın saat dursa bile duramayacağını, sıkıldıklarında zamanın yavaş, eğlendiklerinde ise hızlı geçtiğini hissettiklerini söylemişlerdi. Çocuklar öncesinde zamanı saatle ile özdeşleştirerek somut kılıyorlardı ama sınıf içi tartışmaların ardından bu somutluktan uzaklaşarak daha soyut betimlemeler yapmaya başlamışlardı. Burada çocukların saat ile zaman arasındaki ilişkiyi sorgulamalarını sağlamış, bazen zamanın çevremizdeki değişimle bazen iç dünyamızla ilgili olduğunu hissettirmeye çalışmıştık. Bu sebeple çocuklar saatin durduğunda zamanın durmayacağını, zamana hükmedilemeyeceğini, zamanın değişimle ilgisi olduğunu söylemişlerdi. Bu da soyut düşünmeye yönelmek için bir adım sayılabilirdi.

Sınıf öğretmeni çocukların “büyüme” kavramına farklı yaklaşmaya başladıklarını söylemişti:

*Sizinle birlikte dersleri yürüttüğümüzde büyümenin göreceli olduğunu önce algıladılar doğal olarak. Bunun zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişim olacağını bilememişlerdi. Sadece göreceli anlamında düşündüler. Bu sorularla onların fiziksel ve duygusal gelişimin de olabileceğini, bilişsel gelişimin de olabileceğini o gün farkındalık yarattılar (Ö 2).*

Çocuklar da öğretmenin tespitine paralel olarak büyüdüklerine daha önce odaklanmadıklarını söylemiş, artık büyüdüklerini farklı yollardan anlayabileceklerini öğrendiklerini söylemişlerdi:

*Büyümeyi daha iyi öğrendiğim için artık daha çok büyüdüğümü anlamanın yollarını biliyorum. Büyüdüğümüzü birçok yolla anlayabiliriz. Mesela ses tonumuzdan anlayabiliriz (S 3).*

*Zackarina'nın gerçekten büyüdüğünü büyüdükçe boyunun uzadığını, fiziksel özelliklerinin değiştiğini anladım. Şunu da biliyorum ki ben büyüssem bile doğum tarihim, annem, babam asla değişmeyecek (S 5).*

*Büyüdüğümüzü anlayacağımız ve neden büyümek zorunda olduğumu bu ders sayesinde oldukça iyi anladım (S 5).*

*Büyürken çok çok değiştiğimizi bilmiyordum. Üç yıl geçiyor abi oluyorsun o zaman biliyordum. Şimdi her yıl her saat birazcık değişiyorsun onu anladım (S 11).*

Öğrenciler “Anlama” alt teması altında değerlendirilen değişimlerin yanı sıra ilgili kavramlara yönelik “Kavramlar Arası İlişki Kurma” alt temasında yer alan değişimler de sergilemişlerdi. Çocuklar bir kavramı anlatmak için öğrendikleri diğer kavramları kullanmaya başlamış, dolayısıyla kavramlar arasında ilişki kurmuşlardı. Aşağıda öğrencilerin büyümek, değişim ve zaman kavramlarına ilişkin ifadeleri yer almaktadır:

*Zaman geçtikçe görüntümüz çoğu özelliklerimiz değişir. Biz insanlar gibi hayvanlar ve bitkiler de değişir. Hatta biz canlılar gibi cansızlar da değişime uğrar. Mesela dedemizin yaşadığı zaman ile bizim zamanımızı karşılaştıralım. En büyük değişimin gelişen teknoloji olduğunu görebiliriz (S 5).*

*Büyümek değişmektir çünkü büyüdüğümüz zaman değişiriz. Değiştiğimiz zaman büyüdüğümüz anlarız (S 6).*

*Mesela zaman geçtikçe biz de değişiriz. Bedenimiz değişir, becerimiz, hobilerimiz değişir (S 8).*

*Eğer zamanı bilmeseydim, ne kadar hızlı geçip aktığını anlayamazdım. Zaman geçtikçe değiştiğimi fark edemezdim (S 10).*

*Zaman geçtikçe insanlar, hayvanlar ve bitkiler değişir. Bizler değiştikçe zevklerimiz de değişir (S 10).*

*Büyümek, ben hiç zaman geçerken büyüdüğümü ya da zamanla büyüdüğümüz düşünmemiştim. Ama artık biliyorum (S 13).*

*Zaman geçtikçe insanlar da değişir. Yani insanlar değiştikçe zaman geçmiş olur. Ama zaman o kadar çabuk geçerken biz yavaş yavaş kendimize alışabiliriz (S 13).*

*Değişim, zamanla insanların uğradığı farklılıktır (S 13).*

*Değişim büyümek ve zaman arasında bir ilişkisi olduğunu öğrendim çünkü biz insanlar bebekken büyüyüyoruz. Yani sonra yaşlanıyoruz. Bir değişime uğruyoruz. Aradan zaman geçiyor, yıllar geçiyor. Aralarında büyük bir ilişki olduğunu düşünüyorum ben (S 16).*

*Değişim, zaman ile gelişmek. Büyümek ise değişime uğramak (S 16).*

*Mesela Zackarina büyüyor. Bunu bize anlattı. Bizde büyüyüyoruz. Bebeklikten beri büyüdük geliştik ve değiştik. Birde zamanla ilgili bir hikâye vardı. O da işte her şeyin içine giriyor. Zamanla büyüyüyoruz, gelişıyoruz ve değişiyoruz. Bunu anlamama yardımcı oldu (S 18).*

*Duygularımız ve bedenimiz zaman geçtikçe değişir (S 19).*

Çocuklar büyümekle değişim arasında ilişki kurmuş, bunların da zamana bağlı olduğunu belirtmişlerdi. Ayrıca çocukların söylediklerinden yola çıkarak kavramlara ilişkin öğrendiklerinin, büyüdüklerini fark etmeyi sağladığını ve çevrelerindeki değişimlere yönelik farkındalık kazandıkları da ifade edebilirim.

Son dersimizden önceki iki hafta çocukları kavramları kullanarak soru hazırlamaya yöneltmiştik. Çocuklar cevabı yoruma dayalı olan, cevabı yoruma dayalı olmayan sorular dışında dersimizde tartıştığımız felsefe sorularına benzer sorular yazmaya



çalabıdılar. Öğrenciler cevabı metne dayalı, bilgi almaya odaklı sorularla daha çok tanıştılar. Nitekim bir öğrenci, kişinin yorumu, duygu ve düşüncelerini içeren sorular da olduğunu yeni fark ettiğini söylemişti:

*Artık insanların düşüncelerini, duyguları hakkında da soru sorulabileceğini biliyorum (S 9).*

Çocukların cevabına farklı açılardan bakılabilecek, tartışmaya açık sorulara alışık olmadığını anlamak mümkündü. Bu durumu yansıtan aşağıdaki öğrenci ve öğretmen diyalogu derslerimizin beşinci haftasında geçmişti. Öğrencilere hikâye ile ilgili çeşitli yargı ifadeleri sunduk. Onlar da bu ifadelere katılıp katılmadıklarını ellerindeki kartları kaldırarak belirtiyor, nedenlerini açıklıyorlardı. Bu yargılar, haksızlık, adil olma ya da eşitlik kavramlarını içeriyordu:

*S 2: Eşitlik var çünkü öğretmenim aynı sayıda elleri ve bacakları var.*

*S 11: Öğretmenim doğru cevabı söylemeyecek misiniz?*

*Ö 2: Açık uçlu sorularda doğru cevap yoktur. Nerede vardır, bilimsel...*

*S 11: Ama onlar eşit değildi ki... Zackarina elleriyle değil ayaklarıyla oynuyordu.*

*Ö 2: Biz burada bilimsel açıdan yaklaşıyoruz, felsefi açıdan yaklaşıyoruz. Burada cevabı kişinin yorumuna bırakıyoruz. Diğer soru, “Çalılıklara giden topu Kumkurdu’nun alması haksızlık”. Sence de haksızlıkla yeşili, değilse kırmızıyı kaldırılıyorsun. 9 tane kırmızı kart görüyorum.*

*S 13: Bence haksızlık değil çünkü Zackarina topu attı ama Kumkurdu daha hızlı gidebileceği için o alır.*

*S 11: Öğretmenim bu da mı açık uçlu?*

Çocuklar belirsizliğe, soru işaretlerine, farklı açılardan yaklaşımaya, yoruma dayalı olan ya da açık uçlu sorulardan yeterince haberdar değillerdi. Bu sebeple bu türden soruların yer aldığı ve soruların öğrenciler tarafından hazırlandığı çalışmalarımız önem arz etmekteydi. Öğrencilerin cevabı metin içinde bulunabilen ve cevabı yoruma dayalı olan onların ifadesi ile açık uçlu soruları ayırt etmeleri gerekiyordu. Bu amaçla onlara önce cevabı metin içinden bulunacak sorular yazmalarını istedik. H sınıfında olduğu gibi çocuklar bu soruları ve soruların altına isimlerini yazarak “Yorumsuz” kutusuna attılar. Daha sonra metinden yola çıkarak açık uçlu birer soru yazıp “Yorumlu” kurusuna attılar. Öğrencilerin *Kumkurdu’nun Daldan Bir Elma Koparmak* adlı hikâyesine yönelik yazdıkları cevabı yoruma dayalı ve yoruma dayalı olmayan sorulardan örnekler Tablo 4.2’de yer alıyor

**Tablo 4.2.: Cevabı Yoruma Dayalı Olan ve Olmayan Öğrenci Soruları**

---

<i>Cevabı Yoruma Dayalı Olmayan Sorular</i>	<i>Cevabı Yoruma Dayalı Olan Sorular</i>
---	--

---

<i>Zackarina neredeki elmayı topladı?(S 3)</i>	<i>Sen zackarina'nın babasını yerinde olsaydın ne olurdu? (S 2)</i>
<i>Zackarina nerede üzülüyor?(S 7)</i>	<i>Sizce zackarina ağlamakta haklı mı?(S 3)</i>
<i>Elmayı kim kopardı?(S 8)</i>	<i>Sen Kumkurdu'nun yerinde olmak ister misin?(S 6)</i>
<i>Zackarina niye üzüldü?(S 11)</i>	<i>Sence babası zackarina'nın seneye en büyük elmayı kopardığını hatırlayacak mı? (S 7)</i>
<i>Zackarina kabanını niye atıyor?(S 12)</i>	<i>Zackarina'nın sözlerine katılıyor musun?(S 11)</i>
<i>Zackarina neyi pat diye hatırladı?(S 13)</i>	<i>Zackarina elmayı koparınca ne hissetmiş olabilir? (S 12)</i>
<i>Kumkurdu'nun mağarası uzakta mı?(S 15)</i>	<i>Sizce zackarina taşınınsaydı Kumkurdu ne yapardı?(S 13)</i>
<i>Kumkurdu nasıl bir evde yaşıyor?(S 18)</i>	<i>Zackarina kumkurdu taşınmasaydı ne hissederdi?(S 15)</i>
<i>Zackarina'nın annesi ve babası neden gülüyor?(S 21)</i>	<i>Zackarina gibi büyümek ister misiniz? (S 19)</i>

Öğrenciler büyük oranda yoruma dayalı olmayan soruları yazabilmiş, yoruma dayalı olan sorular için ise birkaç deneme yapması gereken dört – beş öğrenci olmuştu. Bir sonraki aşamada çocuklara yarım bırakılmış soruları (... nedir?, arasındaki ilişki nedir?,.... olmasaydı ne olurdu?, .... örnek verebilir misin?) vererek, sınıfta tartıştığımız, düşündürücü, kavramları içeren sorular yazmalarını istedik. Öğrencilerin kavramlarla kurdukları sorular aşağıda yer alıyor:

- Gerçek ile yalan söylemek arasındaki ilişki nedir? (S 3)*
- Yalan olmasaydı ne olurdu? (S 3)*
- Doğru olmasaydı ne olurdu? (S 4)*
- Doğruluk nedir? (S 6)*
- Yalana örnek verebilir misin? (S 6)*
- İş ile görev arasındaki ilişki nedir? (S 7)*
- Mutluluk nedir? (S 7)*
- Hayat nedir? (S 7)*
- Kurallar her yerde var mıdır? (S 9)*
- Doğruluk ile dürüstlük arasındaki ilişki nedir? (S 9)*
- Doğruya örnek verebilir misin? (S 10)*
- İnsan nedir? (S 11)*
- Zaman geçmeden yaşayabilir miyiz?(S 13)*
- Düşünmek nedir? (S 13)*
- Doğru davranışa örnek verebilir misin? (S 13)*
- Felsefe ile filozof arasındaki ilişki nedir? (S 17)*
- Demokratik düşünceye örnek verebilir misin? (S 17)*
- Kızgınlık nedir? (S 23)*

Öğrencilerin birbirine benzer sorularını çıkardığımda yukarıdaki sorular kalmıştı. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kavramları yerinde kullanarak tartıştığımız sorulara

benzer sorular hazırlamışlardı. Ele aldığımız sorulara çok yakın sorular çıktığı gibi İnsan nedir, Felsefe ve filozof arasındaki ilişki nedir?, Yalan olmasaydı ne olurdu?, Doğru olmasaydı ne olurdu?, Demokratik düşünceye örnek verebilir misin?, İş ve görev arasındaki ilişki nedir? gibi nispeten özgün sorular da ortaya çıkmıştı. Öğrencilerle yaptığımız bir diğer etkinlikte ise bir ressamın *Bir filozof* adlı eserini göstermiş, bu filozofun hangi felsefe soruları üzerine düşündüğünü hayal etmelerini istemiştik. Değişim ve büyümek ile ilgili yazılan bu sorulara ilişkin örnekler şöyle:

*Ben büyüyor muyum? (S 2)*

*Değişince mi büyürüz yoksa büyüyünce mi değişiriz? (S 3)*

*Zamana hiç hükmetmek istediniz mi? (S 3)*

*İnsanlar neden düşünmek zorundadır? (S 5)*

*Değişmek nedir? (S 6)*

*Büyüdükçe değişmek zor mudur? (S 10)*

*Değişmek güzel mi? (S 11)*

*Hep büyüyünce mi değişiriz? (S 13)*

*Bütün insanlar her zaman mutlu mudur? (S 13)*

*Herkes değişmek zorunda mıdır? (S 16)*

*İnsanların yaşama sebebi nedir? (S 16)*

*Büyüme zorunda mıyız? (S 14)*

*Değişmek nedir? (S 15)*

*Büyüme nedir? (S 19)*

*Büyürsem değişir miyim? (S 18)*

*Değişirsem büyümüş olur muyum? (S 18)*

*İstersek her şeyi yapabilir miyiz? (S 18)*

*İnsanlar birbirini sevmek zorunda mı? (S 23)*

Yukarıda görüldüğü gibi öğrencilerden bazıları, değişim ve büyüme kavramları dışında farklı kavramlarla da ilgili sorular yazmışlardı. Bununla birlikte daha ziyade “Büyüme nedir?”, “Değişim nedir?” sorularına odaklanmışlardı. Bu sorular dışında kalan yukarıdaki soruların üzerinde konuştuklarımızdan farklı olduğu için özgün ve felsefi açıdan tartışmaya uygun olduğunu söyleyebilirim. Bazı çocuklar da bu duruma paralel olarak dersin kendilerine soru sormayı öğrettiğini söylemişti:

*Bence bu ders bize düşünmeyi ve soru sormayı öğretti (S 10).*

*Felsefe soruları bizi sorular sormaya ve cevaplamaya ilgili şeyler kazandırıyor (S 18).*

Ele aldığımız yukarıdaki “Soru Sorma” alt teması dışında bilişsel boyutta, “Kavram” ana teması altında çocukların kavramları anlama ve kavramlar arası ilişki kurmaya

yönelik ürünlerinden söz ettim. H sınıfında “Kavram” ana teması altında “Günlük Hayatla İlişkilendirme” teması da ortaya çıkmıştı ancak S sınıfında buna ait bir veri mevcut değildi. Bunun sebebi H sınıfı öğretmenin günlük hayatla ilgili çokça örnek vermeye çalışması ve öğrencileri de buna teşvik etmesi olabilirdi.

Bundan sonraki aşamada duyuşsal boyutta, “Kavram” ana teması altında “Farkına Varma” ve “Günlük Hayatta Kullanma” alt temalarından bahsedeceğim.

Çocuklar hak kavramına ilişkin tartışmalarımızın ardından haklarını savunmaya yönelik farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdi.

*Bugünkü derste haklarımızı öğrendik. Bence haklarımızı yedirtmemeliyiz, eğer haklarımız yedirtirsek haklarımızı kaybederiz (S 1).*

*Her insanın hakları vardır ve bunlara her zaman sahip çıkmalıyız (S 3).*

*Ben bugün haklarım konusunu öğrendim. Bence konu çok güzel bir konu. Bu ders süresince çok mutlu hissettim. Bundan sonra haklarımı kullanacağımı düşündüm (S 9).*

*Haklarımızı kendimizin savunabileceğimizi öğrendim (S 22).*

*Bundan sonra haklarımın başkaları tarafından yenmemesi gerektiğini anladım. Bence herkes birbirinin hakkına saygı duymalı. Ben bu konuda başkalarının haklarına saygılı olmayı düşündüm (S 17).*

Öğretmene göre kimi çocuklar olaylara sadece kendi hakları çerçevesinde yaklaşıyor, diğerinin hakkını göz ardı edebiliyordu. Kimi çocuk ise karşıdakinin haklarına karşı da saygılıydı. Öğretmen bu konuya ilişkin şu ifadeleri kullanmıştı:

*Bazen dediğim gibi hak ve adaleti, bu tür kavramları kendilerine yontma yoluna gidenler olmasına rağmen birçoğu da toplumsal anlamda değerlendiriyor, genel anlamda. Sadece ben birey değilim, çevremdeki insanların da hakları olduğu yerde özgürlükleri... Sınırı aştığım anda durması gerektiğinin bilincine vardılar. O güzel oldu. Ha diyebilirsiniz kaç tane belki bir elin parmağı kadar çocuk ama o bile benim için çok önemli, çok değerli (Ö 2).*

Kendileri dışında haksızlık ya da eşitsizlik teşkil eden durumlara karşı farkındalıkları olan çocuklar da vardı. Aşağıda onların günlük yaşam gözlemlerinden örnekler bulunuyor:

*Çocuklar cipsi eşit paylaşamadı. Üzüldüm çünkü o çocuklar için adil olmadı. Yarı yarıya paylaşsalar olurdu (S 1).*

*Olay ekmek alırken birisinin önümüze geçmesidir. Bu olayı alışveriş merkezinde gördüm. Eşitsizlikle ilgili çünkü insanlar sırada beklerken birisinin bekleyenlerin önüne geçmesi eşit değil. Bu olayı görünce kızdım çünkü insanların hakkını çiğniyordu. Bu olayda eşitlik kasiyer insanların önüne geçtiğini görünce arkaya geçmesini söylemesiyle sağlanır (S 3).*

*Annem iki kediye bir tabak süt koydu. Annem iki kediye bir tabak süt verdiği için bir kedi içti. Mutsuz hissettim çünkü bir kedi içti, ikinci kedi içemedi. Annem iki tabağa süt koysaydı eşitlik sağlanırdı (S 4).*

*Bir kız dileniyordu ve o gün hava biraz soğuktu. Kız terlikle geziyordu ve okula gidemiyordu. Benim ailem beni okula gönderiyor oysaki o kız okula gidemiyor. Çok üzüldüm çünkü hemen empati kurdum. Ben onun yerinde olsaydım çok üzülürdüm. Benim ailem gibi onu da okula gönderebilselerdi eşitlik sağlanırdı (S 6).*

*Sokakta oynayan çocuklar misketleri eşit dağıtamadılar. Birine 6 diğerine 5 misket düştü. Üzüldüm çünkü herkes eşit misket almalı. Hepsine 5 misket düşmeli (S 8).*

*Saklambaç oynarken ebe olanı yeniden seçtiler (başkasını ebelemişti). Oyunun kurallarına uymadılar. Kötü hissettim çünkü aynısı kendime yapılabilir. Ebeleneni ebe seçerek eşitlik sağlanırdı (S 13).*

*Bir şekeri paylaşmak istedik arkadaşımınla. Başta bölmeye çalıştık. Sadece bir taneydi. Çok üzüldüm çünkü arkadaşımı kaybedebilirdim. Biz başta bölmeye çalıştık olmayınca çöpe attık (S 23).*

*Arkadaşımın hakkı olan sıranın önüne geçtim. Sonra üzüldüm (S 19).*

*Bahçede kadın erkek ayrımı yapılıyordu. Erkekler kızlar bu oyuna giremez diyorlardı. Sonra kızlar o zaman siz de bu oyuna giremezsiniz dedi. Sinirlendim çünkü eşitsizlik vardı. Kadın erkek ayrımı yapmayı herkesi oyuna almalıydı (S 19).*

Çocuklar şahit oldukları eşitsizlikle ilgili olayları anlatmış ve bu olaylara karşı rahatsızlıklarını dile getirmişlerdi. Çocuklar değişim ve büyümek kavramlarına ilişkin de farkındalıklarını paylaşmışlardı. Kendi değişimlerine dönük fark ettikleri onları da şaşırtmıştı:

*Bu sorular büyümek zorunda olduğumuzu hissettirdi. Büyümek zorunda olduğumuzu eskiden biliyordum ama bu dersle daha çok öğrendim. Mesela Erez büyümek istemediğini söylemişti. Bu ders sayesinde büyümenin artık normal bir şey olduğunu biliyorum (S 5).*

*Ben özellikle değişim hakkında hiç saatin zamana hükmedemediğini düşünmemiştim bile ve de zaman geçtikçe değiştiğimizi düşünmemiştim. Öyle bir soru da soru da sormadım düşünmediğim için kendime. Düşünme fırsatım olmadı hiç. Siz öğretilince ben de kendimi sorguladım neden böyle bir şey düşünmedim hiç diye (S 13).*

*Zamanla ben değiştiğimizi fark ettim. Aslında ben çok fazla değişmeyiz diye düşünüyordum. Yaşlanacağımızı biliyordum ama o kadar çok değişmeyiz diye düşünüyordum büyürken. Ama büyüdükçe değişiyormuşuz (S 18).*

Öğrencilerden edindiklerini günlük yaşama aktaracak kadar duyarlılık kazananlar olduğunu söyleyebilirim. Bu anlamda en çok ön plana çıkan adalet, hak ve eşitlik kavramları olmuştu:

*Örneğin herkese eşit davranmayı yani oyunlarda herkese eşit davrandım. Mesela bizim sınıf oyunumuzun adı "Buhar makinesi" burada bütün hırsızlara hapis 30 saniye vererek onlara eşit davranıyorum (S 3).*

*Sırayla hepimizin oyunları oynanıyor. Böylece hem adalet hem eşitlik sağlanmış oluyor (S 5).*

*Eşitlik benim için çok önemli bir kavram. Mesela evde arkadaşlarımla oyun oynuyorduk. Ben bir arkadaşımı çok seviyordum, kız diye. Diğer arkadaşım erkekti ama çok iyi bir arkadaştı. Ondan sonra Bir gün ben ona gittim dedim ki ikinizi de eşit seviyorum artık dedim Arkadaşım böyle olunca, arkadaşımınla onu eşit sevdiğimi öğrenince çok mutlu oldu (S 5).*

*Herkes eskiden sen ebe ol diyorlardı. Şimdi hikâyeyi okuduktan sonra herkes o piti piti falan yapıyor.(yani ne değişti)eşitlik oldu. Çünkü mesela hep birini ebe seçiyorlardı. Şimdi oylama kararı ile seçiyorlar (S 11).*

*Artık haklarımı savunabiliyorum ve bundan sonra da savunabileceğime inanıyorum (S 13).*

Çocukların kavramlara olan duyarlılıkları, onları haklarını savunmaya ve oyunlarında adaleti sağlamaya taşımıştı. Sınıf öğretmeni de çocukların bu

kavramlarla ilgili öğrendiklerini davranışlarına yansıttığını söylemiş, buna ilişkin gözlemlerini paylaşmıştı:

*Onun dışında adalet, hak, eşitlik, sorumluluk kavramlarını kavradılar. Bunu çalışmalarına da yansıtıyorlar, fark ediyorum ben. Hem ilişkilerine, hem ders çalışmalarına... Arkadaşın probleminde çocuk yansız ve adil davranmayı keşfetti. Her ne kadar ben söyleseydim de bu kadar oturamıyordu. Sizinle yaptığımız çalışmalar sonucunda eleştirel bakış açısıyla çocuklar daha adil, şöyle yapıyordun, şöyle şöyleydin gibi çocukların böyle davranmalarına olumlu etkisi oldu (Ö 2).*

Araştırmamın son haftalarına doğru sınıf öğretmeni bir rahatsızlığını dile getirmişti. Ona göre bazı çocuklar hak kavramını öğrenmeye hazır değildi çünkü bu öğrenciler benmerkezci bir yaklaşımla sadece kendi haklarından söz ediyorlar, diğerlerinin de hakları olduğunu düşünmüyorlardı. Ona göre bu kavramlar dördüncü sınıfta ele alınmalıydı. O düşüncelerini şöyle anlatmıştı:

*Dezavantajlı haklar kavramını yanlış yorumluyorlar. Karşı tarafın kendilerine haksızlık yaptığını düşünüyor, karşı tarafın hakkını gözetmiyor. Bu durum bu kavramların ardından arttı. Bazıları içselleştirememişler (Ö 2).*

Çocukların öğrendiklerini bu şekilde davranışa dönüştürmelerini etkileyen pek çok faktör olabilirdi. Gelişim özellikleri, geçmiş yaşantıları, sosyo-kültürel düzeyleri ya da yetiştirilme biçimleri bu faktörlerden sayılabilirdi. Ben bu bakış açısının hak kavramını erken yaşlardaki çocuklarla ele almamak için yeterli bir sebep olduğunu düşünmemiş aksine çocuklarla farklı örneklerden yola çıkarak tekrar ele alınabileceğini düşünmüştüm.

#### **4.2.4. “Tartışma”**

Bilişsel boyutta yer alan bir diğer ana tema ise “Tartışmak”tı. Bu tema altında H sınıfında olduğu gibi S sınıfında da “Düşünmeye Yönelme” ve “Farklı Açılardan Düşünme” alt temaları yer alıyordu.

Kazanımları, kullanılacak yöntem ve teknikleri, metni, yönergeleri, değerlendirmesi ve sorularıyla bu süreç oldukça yapılandırılmıştı ancak tartışma ortamı öğretmenin yaklaşımı ile şekil alıyordu. Öğrenciyle olan iletişimi, onları cesaretlendirip cesaretlendirmedeği, açıklamaları, özgür bir ortam yaratıp yaratmadığı gibi pek çok unsur sınıf atmosferini etkiliyor, çocukların bilişsel ve duyuşsal yaşantılarına yön veriyordu. Bu sebeple tartışma ortamlarının oluşturulmasında öğretmenin önemli bir rolü vardı.

Öncelikle öğretmenin her derste konuşmak isteyen bütün öğrencilere söz hakkı vermesinin öğrencileri duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmeyi sağlaması ve

farklı görüşlerin yer aldığı bir tartışma ortamı oluşturması açısından olumlu olduğunu söyleyebilirim. Zaman zaman bazı sorulara vakit yetmediği için değinemediğimizi de eklemeliyim. Nitekim öğretmen de bu konuda görüşlerini beyan etmişti:

*Sorularda zaman yeterli değildi. Biliyorsunuz yarış atı gibi. Benim prensiplerimi de siz az çok keşfettiniz. Ben öğrencilerimin tamamının söz almasını, fikirlerini beyan etmesini çünkü bir, iki kişiyi söz vermezseniz onun parlak fikrini kaçırmış oluyorsunuz. Ben o kaçırmaları sevmiyorum. O yüzden de iki ders uğraştığımız halde birçok şeyimizi yetiştiremedik soruları (Ö 2).*

Sınıf öğretmeni, sınıfında müfredatı yetiştirme kaygısıyla tartışma ortamı yaratmaya vakit ayıramadığını söylemişti. Dolayısıyla daha çok öğretmenin sunuş yolunu kullandığı, bilgileri aktardığı, ilişkisel ve derin düşünmenin yeterince yer almadığı bir ortam söz konusuydu. Bu ortamı, çocuklara dersimizin diğer derslerden farkını sorduğumda daha iyi anlamıştım:

*Çok farklılık var. Diğer derslerimizde de evet, filozof oluyoruz, düşünüyoruz ama bu dersimizde ayrı bir şey var böyle. Düşünüyoruz, neden düşündüğümüzü açıklıyoruz. Neden düşünmek zorunda olduğumuzu anlıyoruz. O yüzden bence bu ders diğer derslerden çok farklı (S 5).*

*Farkı felsefe dersinde insanlar üzerine daha yoğun düşünüyoruz ama Türkçe, hayat bilgisi, matematik derslerinde (S 9)...*

*Bence çok farklı gerçekten. Hayat bilgisi dersinde hayatla ilgili konuşuyorsun. Gerçek hayatta neler yapmamız gerektiğini, matematikte işlem çözüyorsun, problem çözüyorsun, Türkçede okuma öğreniyorsun, okumayı hızlandırıyor. Yazmanı güzelleştiriyorsun. Ama felsefede düşünmeyi öğreniyorsun. Normalde de düşünüyoruz ama felsefe dersinde düşünmeyi öğreniyoruz. Gerçekten de mantıklı sorular sorabiliyoruz kendimize ya da cevaplarını daha güzel düşünüyoruz (S 10).*

*Evet çok farklı. Çünkü matematik, Türkçe vb. derslerde “felsefe” dendiğini duymadım ve felsefede düşünürüz, tabii diğer derslerde de düşünürüz, bu ders bizim bakış açımızı genişletir (S 13).*

*Bence onlardan farkı bu derste amaç çocukları büyümeye hazırlamaktır ve düşündürmektir (S 15).*

*Bence farklı. En önemlisini söyleyeyim: Öğretmen bize sorduğu soruları cevaplarken düşündük (S 23).*

Öğretmen merkezli anlayışın büyük oranda hâkim olduğuna dair ipucu da H sınıfında olduğu gibi çocukların “bilgi” ifadesi odaklı sözleriydi. Bu ifadelerden örnekler aşağıda yer alıyor:

*Dersimizde felsefe ve filozoflar hakkında bilgi edindim. Bir sürü bilgi topladım (S 2).*

*Tartıştığım zaman değişik geliyor. Her konu farklı. Her konuda bilgi edindiğim için. Tartışyorsun başka arkadaşlarının da cevabını dinliyorsun daha bilgili oluyorsun (S 3).*

*Felsefe dersleri ilgimi çekiyor çünkü değişik bilgiler alıyorum (S 4).*

*Bilgilendiriciydi çünkü soru sormak her zaman eğlenceli ve bilgilendiriciydi (S 7).*

*Eğlenceliydi çünkü bilgi öğrenmek bana çok eğlenceli geliyor (S 9).*

*Yeni öğrendiğim kavramlar da bana şu konuda yardımcı oldu. Mesela ödevlerimizde, çıkan sorularda, başka yerlerde bir soru sorarlarsa o zaman cevaplayabiliriz (S 10).*

*Tartışmaktan hoşlanıyorum çünkü yeni bilgiler ediniyorum (S 16).*

*Tartışmaktan hoşlanıyorum çünkü farklı bilgiler öğreniyorum (S 17).*

*Tartışmayı sevdim çünkü arkadaşlarımızla bilgi kazanıyoruz (S 18).*

“Bilgi odaklı” bu yaklaşım çocukların dillerine de yansımıştı. Onlar için önemli olan ve ulaşılmaması gereken bilgiydi çünkü bu bilgiler testlerde, ödevlerde karşılıklarına çıkabilirdi. Sınıf öğretmenin söylediği gibi bilmek başarıyla eş değerdirdi çünkü bilgiye dayalı testlerden yüksek puan almak başarılı olmak demektirdi:

*Yeni öğrendiği bir şeye bilgi diyor. Herhalde ailenin de bizlerin de yönlendirmesi ile ilgili. Okula niye geliyorsunuz? Bilgi edinmek için... İleride kullanabileceğin, başarı için bilgiye ihtiyacımız var. Aile de Başarılı ol, bilgi eksikğin var, diyor. Çocuk böylece her öğrendiği şeye bilgi diyor. Biz de bilgi edinmek için buradasın, diyoruz. Bilginin daha gerekli olduğuna karar veriyor. Başarı ile bilgiyi örtüşürüyor (Ö 2).*

Çocuklar için felsefe ile birlikte çocuklar düşünmek, tartışmak, farklı açıdan bakmak, gerekçe sunmak, nedenlerini açıklamak gibi ifadelerle daha çok karşılaşmışlardı. Çocuklar da bu dersin diğer derslerden farklı olarak kendilerini ve arkadaşlarını düşünmeye yönelttiğini söylemişti. Sınıf öğretmeni de bunu fark etmiş, diğer derslerinde de çocuklara “Felsefi açıdan düşünün!” demeye başlamıştı. Böyle durumlarda neler yaşandığını da şöyle anlatmıştı:

*Biraz da felsefe açısından bakın, diyorum. Böyle deyince daha çarpıcı farklı yanıtlar alabiliyorum. Diyelim ki bir konu anlatacağım hayat bilgisinden felsefe açısından düşünün dediğimde bir bakıyorum hemen beyinlerini zorladıklarını görüyorum. Öbür türlü benim bu konuda bilgim yok mantığını güdüyor. Ama felsefi açıdan dediğimizde kendi düşüncemi de aktarabilirim, karşımdaki gördüğüm bir yanlışı da aktarabilirim gibi bir bakış açısı ya da gözlemleri aktarabilirim gibi (Ö 2)...*

Bir öğrencinin şu ifadeleri de sınıf öğretmenin sözlerini destekler nitelikteydi:

*Bence dediğim gibi çok güzel sorular ve bizi geliştiren sorular. Onları öğrenerek cevaplarını vererek geliyoruz. Onu da öğreniyoruz. Mesela sorular bizim anlayamayacağımız sorular olabilir ama biz yine de düşünerek bulabileceğimizi öğrendim. Bu önemli. Bu yüzden bence sorular bizi geliştirdi. Düşünerek ne yapabileceğimizi arıyoruz (S 18).*

Tartışma ortamını olumlu olarak etkileyen özelliklerden biri H sınıfında olduğu gibi bu sınıfın mevcudunun da az olmasıydı. H sınıfında yirmi beş, S sınıfında ise yirmi üç öğrenci bulunuyordu. Bu da öğrencilerin görüşlerini ayrıntılarıyla, bir derste pek çok kez söylenebilmesini, karmaşadan uzak bir ortam oluşmasını ve öğrencilere tartışma ortamında düşünmek için yeteri kadar zaman sağlıyordu.

H sınıfında olduğu gibi çocuklar kendilerini en çok düşündürülen şeyin felsefe soruları olduğunu söylemişlerdi. Aşağıdaki ifadeler çocukların felsefe soruları ile karşılaştıklarında neler yaşadıklarını anlatıyor:



Mesela, “Mutluluk nedir?” onu evde düşündüm başka ne olabilir. Okulda verdiğim cevaplardan daha değişik cevaplar verebilir miyim diye (S 3)...

Bu ders beni böyle biraz düşündürdü. Soru deyince aklıma düşünmek geliyor. Hayatın anlamı nedir diye bir soru buldum kendime kendime. Uzun zamandır o soruyla ilgili düşünüyorum ve sonucunu da buldum. Hayatın anlamı yaşamaktır, büyüme, olgunlaşmaktır. Bu felsefe dersi sayesinde bu sorunun cevabını kendime uygun bulabildim (S 5).

Ben de felsefe gibi düşünmeye başladım evde. Sorularımı kâğıda yazdım sonra bu soruların cevaplarını düşünmeye başladım. Böyle daha iyi öğrenmeye başladım. Daha kolay düşünmeye başladım (S 7).

Şu soru çok aklıma takılıyor, Mutluluk nedir, sevinçle karıştırdığım için sevinçtir diyemiyorum, başka bir şey. Hala düşünüyorum. Onların da kafasında ampul yanmadı. Bende ampul yanıyor, mutluluk nedir dışında (S 8).

Felsefe soruları çok düşündürücü geliyor bana. Bazen ben çok fazla düşünmeye dalıyorum. Bana hayat artık felsefe sorusu gibi geliyor çünkü her şey düşündürüyor beni (S 10).

Felsefe sorularını cevaplayınca kendi düşüncelerimi sarf edebiliyorum kendi içimde. Kendi düşüncelerimi de kendimle paylaşabiliyorum (S 13).

Çocukların felsefe sorularını düşündürücü bulmaları, bu soruları tek bir sözcükle, hiç düşünmeden sıradan bir cevapla geçiştiremeyeceklerini anladıklarını aynı zamanda da böyle geçiştirmediklerini göstermekteydi. Bu yanıtlardan çıkarılabilecek bir diğer sonuç ise felsefe sorularının çocukları, bir tartışma ortamı ya da başka bir kişi olmaksızın kendi kendilerine düşünmeye yönelttiğiydi. Aşağıda ise çocukların felsefe sorularını tartıştıkları ortamın kendilerini nasıl düşündürdüğüne ilişkin sözleri bulunuyor:

Filozoflar bence çok güzel düşünüyorlar. O kadar zor böyle cevaplar veriyorlar ki... Hem insanın aklı karışıyor hem acaba gerçekten mi diye insan da onun hakkında düşünmeye başlıyor. Yani şöyle bir döngü oluyor, filozoflar bir soru hakkında düşünüyorlar, ondan sonra siz onları bize söylüyorsunuz, biz de filozofların neden öyle düşündükleri hakkında düşünüyoruz. Yeni sorular yapıyoruz (S 5).

Herkes farklı bir şey söylüyor felsefe sorusuna, hangisi olduğunu bulamıyorsun. Herkes bir şey söylüyor, tartışıyorlar. Bayağı bir düşünmek lazım. Bana göre doğru ama arkadaşına göre de kendininki doğru ama bana göre onunki doğru olmayabilir. O sırada da arkadaşının söylediği doğru mu yanlış mı onları söylüyorsun ve işte o sırada düşünüyorsun doğru mu yanlış mı diye (S 11).

Felsefe sorusu çok düşündürüyor zaten özelliği o. Tartışma gibi. Bir sorunun cevabı bir sürü kişi söylüyor. Mesela sevgi nedir diye bir şey, ondan sonra başkası bir şey diyor, diğer başkası bir şey diyor. Bu da herkesi düşündürüyor. Mesela bir arkadaşım sevgi şudur diyor, diğer arkadaşım daha farklı şudur diyor. Tartışma gibi. Herkesin bilgisi ortaya çıkıyor, oradan da toplayıp bir sonuca varıyoruz (S 11).

Bir keresinde Taha Düzgün'e bir soru sormuştum. “Her insan her zaman mutlu olabilir mi?” demiştim. Sonra o da böyle biraz düşünmüştü, kaygıda kalmıştı. Sonra dedi ki, Bilmem ki... Bazen mutlu, bazen üzgün olur, demişti. Tamam, görüşün için teşekkür ederim demiştim. Yani felsefe soruları insanı çok düşündürüyor. Bunu öğrenmişim o gün (S 14).

Düşünüyorduk biz de acaba böyle mi olacak, kendi bilgim doğru mu diye düşünüyorduk. Cevaplarken böyle düşünüyorsun, felsefe yolundan düşünüyorsun. Küçük filozof oluyorsun o sırada bu soruları cevaplarken (S 15).

*Ben kendi fikrimde kalmayı tercih ediyorum ama arkadaşlarımın da fikrini düşünerek kafamda kendi fikrimin yanlış mı doğru mu olduğunu yine bir daha düşünerek kontrol ederdim (S 13).*

Felsefe sorularının ele alındığı tartışma ortamındaki farklı düşüncelerden yola çıkarak sonuca varma çabasının, ortaya çıkan yeni soruların, düşünceleri denetleme ve başkasının düşüncesi ile kıyaslamanın çocukları düşünmeye yönlendirdiğini ifade edebilirim. Bazı sorular ise çocukları diğerlerine göre daha fazla etkilemiş, düşündürmüştü. O sorular şunlardı:

*En çok düşündürücü soru “Büyüme ile gelişme arasındaki fark nedir?” sorusu. Çünkü çok karmaşık (S 7).*

*Beni en çok düşündüren soru “Hayat nedir?” sorusu oldu. Çünkü hayat zor ve karışık bir kavramdır (S 10).*

*“Büyüme iyi bir şey mi?” sorusu çok düşündürücüydü (S 14).*

Aşağıdaki cümleleriyle üç öğrenci düşünme sürecinin kendisine odaklandıklarını, neyi ve nasıl düşündükleri sorguladıklarını ifade etmişlerdi.

*Mesela düşünmek için bile düşünüyoruz. “Acaba ne söyleyelim?”, “Ne hakkında düşünelim?” diye sorular soruyoruz (S 5).*

*Ben arkadaşlarımla felsefe derslerinden çıktıktan sonra sürekli arkadaşlarımla konuşuyoruz. Özellikle de çantayı yaptığımız zaman, uçarak ülkesindeki o çantayı yaptığımız zaman sürekli oradaki cevapları okudum sürekli aklıma getirmeye çalışıyordum. “Nasıl insanlar düşünmek için düşünür?” Yani onu kavramaya çalışıyordum. O konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye çalışıyordum (S 10).*

*Hayatta her zaman insanlar düşünüyor ama ben hiçbir şey söylerken düşündüğümüzü aklımın ucundan bile geçirmemiştim. Hatta düşünmek için düşündüğümüz hiç aklıma gelmedi (S 13).*

Felsefe soruları etrafında dönen tartışma ortamı dışında öğretmenin çocukları düşünmeye yönlendiren davranışlardan da söz etmek gerekir. Bir diyalog üzerinden bunu tartışabiliriz. Aşağıdaki diyalog öğretmenin dersi yönettiği üçüncü haftada ikinci ders saatinde yaşanmıştı. Çocuklara tamirhanede çalışan bir çocuğun resmini göstermiş, hak ve eşitlik konusunda sorular yöneltilmişti:

*Ö 2: Peki, tamirhanedeki çocuğun hangi hakkı elinden alınmış?*

*S 10: Eğitim hakkı elinden alınmış çünkü okula gidemiyor. Eğitim her çocuğun hakkı olduğu için.*

*S 20: Ben de eğitim hakkının elinden alındığını düşünüyorum çünkü o çocuk da okula gitmek istiyor, okul hayali kuruyor. Yani bu yüzden onun da eğitim hakkı olmalı.*

*S 7: Hem eğitim hakkı hem de özgürlük hakkı olabilir çünkü çocuk akşamdan sabaha kadar çalışıyor, müşteri bekliyordur.*

*S 3: Bence eğitim hakkı elinden alınmış. Zengin olanların çocukları okusun da o cahil mi kalsın. O da insan. Eğitim görmeye hakkı var.*

*S 9: Çocuğun eğitim hakkı elinden alınmış. Eğer bu çocuk okusaydı o da arkadaş bulabilecekti.*

*Ö 2: Bu resimde gördükleriniz ile eşitlik arasında nasıl bir ilişki var? Neden?*

*S 13: Çocuğu yazdırmıyorlar, eğitim hakkı elinden alınıyor. Burada eşitlik sağlanamıyor. Kardeş olabilir belki, anne babaları onu göndermiyordur. Bu da eşitlik değil.*

*S 11: Ben de S 13'e katılıyorum. O çocukla bizim aramızda fark oluyor, eşitlik olmuyor. O gidemiyor, biz gidiyoruz. Burada eşitlik sağlanmamış oluyor.*

*S 9: Bence burada eşitlik sağlanmamış, o cahil kalırsa bu eşit olmaz.*

*S 18: Biz çocuğuz okula gidiyoruz, o da çocuk onun da okula gitmeye hakkı var. Biz nasıl bilgi topluyorsak onun da toplamaya hakkı var. Biz ondan üstün değiliz ki o da bizim gibi.*

*Ö 2: Hepimiz eşit değil miyiz?*

*S 11: Bu açık uçlu soru mu?*

*Ö 2: Evet, toplumdan, çevrenizden yola çıkarak buna örnek vereceksiniz. Bir başkasının eşit haklara sahip olmadığını gördüğünüz, gözlemlediğiniz olaylarla karşılaştınız mı?*

*S 22: Eşit değil diyorum. Çünkü biz okula gidiyoruz, diğer çocuklar gidemiyor.*

*S 20: Eşit değiliz çünkü devlet o çocuğu almıyor.*

*Ö 2: Günlük hayatınızda?*

*S 20: Günlük hayatımızda da böyle. Bazıları kurallara uymuyor, bazıları uyuyor. Mesela arabalar diyelim onlar kırmızı ışıkta bazen geçiyor. Burada onlar koridorda koşmaması gerekirken koşuyor. Mesela bahçede basketbol topu yasak ama bazıları getiriyor. Kurallara uymuyorlar, eşitlik olmuyor. Kurallara uyma konusunda eşit olmak lazım.*

*S 11: Ben bu çatı altında dediğiniz için ben sadece okuldan bahsetti. Şimal eşit değiliz dedi ama ben eşitiz diyorum. Çünkü hepimiz aynı dersi görüyoruz. Mesela siz bazılarınıza önden bölmeyi öğretseydiniz diğerlerine haksızlık olurdu, eşitsizlik olurdu. Ama herkes aynı konuda... Eşitiz.*

*Ö 2: Eşitiz diyorsun. Bakın böyle herkes farklı fikri beyan ettiği zaman tartışma oluyor, daha zevkli oluyor.*

*S 10: Okulda eşit olabiliriz ama dünyada değiliz. Bu ülkede bazıları fakir, bazıları zengin, bazısı okuyor, bazısı okumuyor, araç gereci var, bazısının yok, iyi şeyleri var kötü şeyleri var... Dünyada eşit değiliz ama okulda eşitiz.*

*S 9: Hepimiz eşitiz çünkü eğitim görüyoruz. Ama Ece'nin dediği gibi eşit değiliz.*

*Ö 2: Çocuklar benzer cümleler kuracaksanız parmak kaldırmayın.*

*S 17: Ben anaokulundaydım. Yoldan geçerken bir dilenci gördüm ona anahtarlığımu verdim.*

*Ö 2: Yani eşit olmadığınızı mı keşfettin orada?*

*S 17: Evet o böyle fakir.*

*S 3: Aslında hak tarafından düşünürsek eşitiz ama bazıları da fakir olduğu için, o hakları elinden alınmıyor ama onları kullanamıyorlar.*

*Ö 2: Yani eşit gözüksek bile fakir olduğu için o hakkını kullanamıyor.*

Öğretmen, "Evet, toplumdan, çevrenizden yola çıkarak buna örnek vereceksiniz. Bir başkasının eşit haklara sahip olmadığını gördüğünüz, gözlemlediğiniz olaylarla karşılaştınız mı?" sorusuyla bir önceki soruyu daha açık hale getirmişti. "Eşitiz diyorsun.", "Yani eşit gözüksek bile fakir olduğu için o hakkını kullanamıyor." İfadeleri ile çocukların önemli ifadelerinin altını çizmişti. "Yani eşit olmadığınızı mı keşfettin orada?" sorusuyla çocuğun kendini doğru ifade etmesini istiyordu. "Bakın böyle herkes farklı fikri beyan ettiği zaman tartışma oluyor, daha zevkli oluyor." İfadesi ile de onları farklı düşünmeye, aynı cümleleri kurmamaya yönlendiriyordu.

Öğretmenin bu yaklaşımı derslerimiz bitene kadar devam etmiş, sıklıkla farklı cümlelerle kendilerini ifade etmelerini istemiş ve yukarıdaki gibi tartışma sürecini olumlu etkileyecek dönütler vermişti.

Sınıf öğretmeni aynı zamanda çocukların diyaloglarına müdahale etmiyor, kendi kafasındaki yanıtı ulaştırmaya çalışmıyordu. Bu da çocukların özgürce kendi düşüncelerini ifade etmelerini sağlıyordu. Öğretmen her görüşe aynı mesafede duruyordu. Bu bir yandan olumluydu diğer yandan da her fikrin aynı değerde olduğunu hissettiriyordu. Peki, tüm fikirler aynı değerde miydi? Bazı fikirler üzerinde konuşmaya, derinleştirmeye daha uygun ya da örneklerle desteklenmiş, daha hatadan arınıktı. Bazıları ise yeterince düşünülmeden söyleniyordu. Bu durum çocukların da her düşüncüyü aynı değerde görmelerine neden olabiliirdi.

Sınıfta zıt görüşlerin sarf edildiği tartışmalar yaşanıyor. Bu çocukları farklı açıdan bakmaya yönlendiriyor, tartışma ortamını zenginleştiriyor. Aşağıdaki diyalog böyle bir ortama örnek olarak verilebilir:

*Ö 2: "Gözde sınıfın camını kırdı. Okul müdürü Gözde ve sınıftaki tüm öğrencileri cezalandırdı. Öğrencilerin teneffüse çıkmalarını yasakladı." Okul müdürünün yaptığı adil bir davranıştır diyenler, kararsızım, adil değilim diyenler parmak kaldırsın. Önce neden adildir dedin?*

*S 21: Bizim kulüpte asker cezası diye bir ceza var. Birisi konuştu mu bütün herkes cezalandırılıyor. Ben o yüzden müdüre katılıyorum.*

*Ö 2: Kararsızım diyenlerden dinleyeyim.*

*S 14: Gözde camı kırdı, ama müdür herkese ceza verdi. Kararsızım. Tek Gözde'ye vermesi gerekirdi.*

*S 20: Gözde camı tek başına kırıyor ama okulun camını kırıyor. Bu yüzden doğru mu yanlış mı bilemedim.*

*Ö 2: Adil değil diyenlere söz hakkı vereyim.*

*S 18: Çünkü birisi camı kırarsa tüm sınıfa ceza vermeleri adil olmaz.*

*S 16: Şimdi ben şöyle bir şey diyeceğim. Duru, ben, Beyza baskete gidiyoruz ya, oradaki koç bizim hata yaparsa örneğin topları topluyoruz kim topları toplamadı öğretmen Hepimize koşma cezası veriyor. Siz bir takımsınız o yüzden her şeyi beraber yapmalısınız diyor.*

*Ö 2: Demek ki bu bir takım işi, sınıfta biri hata yaptıysa, neden arkadaşınızı engellemediniz, siz bir sınıfsınız, siz bir grupsunuz...*

*S 3: Bu bir suç gibi değil de bir söz vardı, ben kimseyle suç ortağı olmak istemedim. Bütün sınıf Gözde'nin camı kırmasına yardım etmedi ki onlar neden ceza alıyor.*

*S 23: Biri camı kırduğunda herkese ceza vermek anlamsız çünkü diğerleri hiçbir şey yapmamış.*

Yukarıdaki diyalog bu kavramların çocukların hayatlarında var olduğunu ve kendi yaşam deneyimlerine göre kavramlara farklı yaklaşabileceklerinin bir göstergesiydi. Zıt görüşlerin yer aldığı ortam kadar öğretmenin yaklaşımı da

çocukları farklı açıdan düşünmeye yönlendirmişti. S sınıfında “Farklı Açıdan Düşünme” alt temasının oluşmasının nedenlerinden biri de öğretmen diğer derslerinde de felsefeyi bir düşünme biçimi, yolu olarak kullanmasıydı. Çocuklara farklı açıdan bakmaları, yorum yapmalarını istediğinde daha önce de söylediğim gibi “Felsefi açıdan düşünün!” diyordu. Yaptığımız görüşmede bu durumu şöyle açıklamıştı:

*Daha önce diyelim ki çocuklara Türkçeden özellikle veya hayat bilgisinde ısındırma soruları oluyor. Orada sorduğum zaman çocuk tek yanıt verebiliyordu. Şimdi diyelim ki ailedeki görevleriniz nelerdir, sorumluluklarınız nelerdir dediğimiz zaman çocuk önceden annem, babam şöyle yapar direkt, ebeveynlere yönlendirme şeklinde. Kendisinin de bir sorumluluğu olduğunu, kendisinin de bir görev yüklenmesi gerektiğini, bizler söylememize rağmen geçip gidiyorlardı. Şimdi ne yapıyor çocuk, annem şunu yapmalı, babam şunu yapmalı, ben şunu yapmalıyım, kardeşimin de şöyle bir görevi olmalı gibi tek doğru cevap olmadığını, ufukları genişledi açıkçası, Eskiden hemen tek bir doğru cevap vereceğim işin içinden çıkarım mantığını güdüyorlardı. Şimdi o mantığı kırdık. “Bu cevabın şöyle yanlışları var.”, “Şöyle olsa olmaz mı öğretmenim.”, “Burada şöyle düşünsem ne dersiniz?”, “Öğretmenim şöyle de olsa olmaz mı, neden şöyle olmaz mı?”, “Hem arkadaşına karşı hem ders içerisinde böyle bir fikir beyan edebilir miyim?”... O tür bir şeye giriştiler. Böyle bir dünyanın var olduğunu keşfettiler (Ö 2).*

Öğretmen çocukların bir duruma farklı açıdan yaklaştıklarını düşünüyordu. Aşağıda da bu görüşle örtüşen öğrenci ifadeleri yer alıyor:

*Daha değişik bir yönden düşünmeye yöneltti beni. Bir konuya ilişkin daha değişik cevaplar veriyordum şimdi daha değişik cevaplar veriyorum. Bu dersten önce mutluluk nedir cevabına daha farklı cevap verirdim ama işledikten sonra daha değişik cevaplar veriyorum (S 3).*

*Herkesin düşüncelerini duymak mesela bir arkadaşımız söz aldı o çok yaratıcı bir şey söyledi. Bize katkısı olabilir. Arkadaşlarımın düşünceleri hoşuma gittiği zaman ben de onları uyguluyorum. Kendi görüşlerim beğenildiği zaman da onlara ağırlık veriyorum (S 10).*

*Zaten arkadaşlarımdan düşününce bir sorunun birden fazla cevabı olabileceğini de anladım. Arkadaşlarımla benim kendi söylediklerim bazen uyuşmuyordu. Ama yine de soruyla ilgiliydi ve doğrudu (S 13).*

*Yani şimdi o olaya bakış açısı farklı olduğu için herkesin kafasından farklı bir şey geçer. Bazıları başka bir şey düşünür, bazıları aynısını düşünür, farklı düşünür. Yani nasıl anlatsam. İnsanın bakış açısı farklı olduğu için bazı farklılıklar ortaya çıkıyor arkadaşlarıyla tartışırken. Yani hem kendi düşüncene bakıyorsun. A benim düşüncem doğruymuş, yanlış çıkınca da diyorsun benim düşüncem yanlışmış. Düşüncemi söyleyim. Öğretmenin de yorumunu alayım, arkadaşlarımda da yorumunu alayım kafamda düzeltiyim diyorsun (S 16).*

*Mesela benim arkadaşlarım bana bir şey sorduklarında ya da söylediklerinde ben öyle bir cümle kuramazdım. Ben de sizin görüşlerimi paylaşıyorum. Arkadaşlarımda söylediklerini dinleyince ben de düşünüyorum. Arkadaşlarımda görüşleri bana katkı sağladı (S 18).*

Çocuklar kendi düşünceleri dışındaki düşüncelerin de doğru olabileceğini, karşıdakinin fikirlerinin düşündürücü olduğunu fark etmiş; farklı görüşlerden yola çıkarak bir sonuca varabildiklerini, bir soruya farklı açıdan bakabildiklerini söylemişlerdi.

Sınıf öğretmeni son haftalara doğru bir teneffüs arasında benimle konuşmak istediğini söylemiş, birkaç öğrencinin hayat bilgisi dersindeki yazma ödevini göstermiş, çocukların duygu ve düşüncelerini farklı açılardan bakarak daha iyi ifade edebildiklerini söylemişti. Bunda felsefenin etkisi olduğunu eklemişti. Hatta ona göre bu sebeple çocukların çok küçük yaşlarda felsefe ile tanışması gerekiyordu:

*Hepimiz için aynı şey geçerli, biz yetişkinlerde bile aç da şurayı oku, filozof ne yapmış. Çok sıkıcı... Bu tür bilgiler bu yaşta temeli atıldığı takdirde ölene kadar kalıcı olur. Bizler lisede felsefe derslerinde tanışmayıp da ilkokulda tanışıyor olsaydık bu tür şeylerle bugün çok daha kalıcı olacaktı bilgiler kafamızda. Hani günü kurtarma sınavdan iyi not alayım mantığına gitmeyecektik. Çocuklarda bunu yaptığımızda Türkçe dersinde de yorum yapma, kompozisyon yazma yetenekleri gelişmiş olacaktı (Ö 2).*

Sınıf öğretmeni tartışma sürecinin duygusal boyutundan da söz etmiş, çocukların tartışmaktan hoşlandıklarını şu cümlelerle ifade etmişti:

*Oturup bir şey tartışmaktan çok keyif alıyorlar. Bu keyfi sizinle yaşadılar. Çünkü benim müfredat programını yetiştirmem durumunda buna çok az yer veriyordum ya da hiç yer veremiyordum. Bu olanağı yakaladılar (Ö 2).*

Öğrenciler de tartışma sürecine ilişkin hislerini belirtmişlerdi. “Tartışma” ana teması altında duyuşsal boyutta ele aldığım ifadelerden örnekler, yaptığımız değerlendirme dersinden ve görüşmelerden gelmişti:

*Felsefe dersinde tartışmayı sevdim çünkü bir konuda fikirlerimi beyan ettim bu bana eğlenceli geldi (S 3).*

*Ben yine çok mutlu oldum. Çok ilginç düşünceler beyan etti arkadaşlarım. Hem onlara katıldım hem kendi aklımda düşünceler vardı, onları söyledim size (S 5).*

*Tartışmayı sevdim çünkü arkadaşlarım fikirlerini dinlemek benim hoşuma gitti (S 6).*

*Herkesin aynı düşünemediğine ben çok sevindim çünkü herkesten yeni yeni güzel fikirler çıkıyordu (S 9).*

*Felsefe dersinde tartışmayı sevdim çünkü tartıştıkça fikir alışverişi yaparız (S 10).*

*Tartışma ortamını ben severim çünkü herkesin görüşlerini almış olurum. En doğrusunu yapmış olurum daha demokratik olduğunu düşünüyorum çünkü yani herkesin görüşleri alınıyor ve daha önce benim de görüşlerim alındı (S 11).*

*Çok mutlu oldum çünkü düşüncelerimiz özgürce söyleyebiliyordum (S 13).*

*Ben bir soru soracakken mesela tartışıyorduk ya eskiden konuşmak istiyorum, düşünüyorum diye, bir keresinde soru sormak istiyorum'a geçmiştim. Tartışırken biri benim aynı sorumu sordu. Ben de cevabımı alınca çok mutlu oldum. Tartışırken insanların bilmedikleri soruların cevaplarını alabiliyorlar (S 14).*

*Tartışmayı sevdim çünkü kendi fikrimin doğru olup olmadığını gördüm ve arkadaşlarımın fikirlerini duymuş oldum (S 16).*

*Arkadaşlarım ile tartıştığım zaman çok iyi oluyor. Derslerde de tartıştığımızda çok iyi oluyor. Beni çok mutlu ediyor. Eğleniyorum, öğreniyorum (S 19).*

*Felsefe derslerinde görüşlerimi açıklamayı sevdim çünkü ben de düşüncelerimi sunmuş oldum (S 23).*

Çocuklar en çok bu ortamda kendi düşünceleri söylemekten ve arkadaşlarının düşüncelerini duymuş olmaktan hoşlanmışlardı. Sınıf öğretmenine göre bu çocukların kendilerini değerli hissetmeleri ile sonuçlanmıştı:

*“Benim de doğrularım var, benim de düşüncelerim var.” fikrini kavradılar. Duygu ve düşüncelerini daha iyi anlatıyorlar (Ö 2).*

Çocukların hislerini ifade ederken odaklandıkları bir diğer konu da sorulardı. Onlar sorularla ilgili şu duygularını belirtmişlerdi:

*Sorular güzel, yanıtlama yöntemlerimiz güzeldi. Mesela eğiliyorduk, kalkıyorduk (S 3).*

*Soruları cevaplamayı sevdim. Fikirlerimi öğretmenlerime söylemek bana mutluluk verdi. Herkesin kendine ait fikirleri olduğunu anladım (S 9).*

*Felsefe derslerinde soru hazırlamayı sevdim çünkü soru felsefe demektir. Soru sorduğça felsefi düşünürüz. Felsefe derslerinde konuları sevdim. Çünkü felsefe hayattır yani konuları da hayatla ilgilidir. Ben hayatı sevdiğim için konuları da sevdim (S 10).*

*Mesela parmak kaldırmak istiyorsun, parmak kaldıra geliyorsun. Soruları cevaplıyorsun. Soru sormak istiyorum'a geliyorsun hem kafadaki bilmediğin soruları soruyorsun hem de güzel oluyor soru sormak (S 11).*

*Çok eğlenceliydi. Sınıf öğretmenimiz bize demişti ki şimdi aklınıza sorular getirmenizi istiyorum. Bu soruları da bir kutuya koyun sonra arkadaşlarınız okusun, cevaplayın demiştiniz. Bir de yorumlu ve yorumsuz sorular söylemiştiniz (S 12).*

*Bunlardan da en çok soru çekmeyi beğendim. Özellikle yorumluları. Çünkü yine kendi düşüncelerimizi söylüyorduk hem de duygularımızla birlikte kısıtlanmadan bunları aktarabiliyorduk insanlara ve de onlara fikirler veriyorduk (S 13).*

*Bu derse sonsuz önem duydum. Ben sorularımı da özenerek yazdım (S 13).*

*Soruları yanıtlamanın heyecanını hissettim (S 16).*

*Soruları cevaplamayı sevdim çünkü kendi görüşümü de belli etmek istedim (S 16).*

*Etkinlikleri sevdim çünkü oyun odasında soru sorduk. Ben soru sormayı çok severim (S 19).*

*Felsefe derslerinde soru hazırlamayı sevdim çünkü ben düşünmeyi çok seviyorum (S 23).*

Görünen o ki öğrenciler soruları cevaplamaktan ve soru hazırlamaktan hoşlanmışlardı. Sorular üzerine düşünmek ve sorulara kendi yorumlarını katarak yanıt vermek onlar için önemliydi. Bunun dışında çocuklar, en çok onları tartışmaya yöneltmek için kullandığımız etkinliklerle ilgili hislerini paylaşmışlardı. Etkinliklerden ön plana çıkan, gruplara ayrılarak yaptığımız yarışmaydı. Aşağıda hem görüşme yaptığım öğrencilerin hem de diğerlerinin görüşlerinden örnekler yer alıyor:

*Hak avcıları diye bir yarışma yapmıştık. O dersten bir sonuç çıkardım. Herkes yenilebilir, kazanabilir. Eşitlik çıkabilir yarışmada. Üzülsek bile arkadaşlarımızı kazandı diye tebrik etmeliyiz. Her durumda tebrik etmeliyiz. Dersi çok sevdim (S 3).*

*Oyunlarla eğlenmemiz öncelikle beni çok mutlu etti. İnanılmaz eğlendim, çok eğlenceliydi. Özellikle bilgi yarışması çok eğlenceliydi (S 5).*

*Ben yarışmayı çok sevmiştim. Bize üç karton (a, b, c) verdiler. Tahtada çıkan soruları hangi şıkka cevap vereceğimize karar verip kartonu kaldırdık (S 7).*

*Ben bütün dersleri sevdim ama en çok şu a, b, c grupları vardı ya onu çok sevdim. Çünkü her grup yarıştı, hangi grup kazanacak diye düşünüyordum. Kaybetmenin de doğal olduğunu öğrendim (S 8).*

*Benim en çok hoşlandığım bir yarışmaydı. Bize kartlar verilmişti, a,b,c diye. Hak, grubu, adalet, sorumluluk, eşitlik grubu diye ayrılıyorduk. Herkes kart kaldırıyor (S 9).*

*Hak avcuları diye bir yarışma yaptık. A, b, c diye kaldırıyorlardı. O en sevdiğim etkinliklerden biriydi çünkü adalet, eşitlik, hak grupları ayrılmıştı. Hepsi beyin fırtınası yapıyordu sınıfta. Bazen iki cevap olabiliyordu soruda. Kaygı yaşıyorduk. Ekip çalışması vardı (S 14).*

*Ben çok sevdim bu etkinlikleri arkadaşlarım da çok sevdi. Hem bireysel olarak, hem grup olarak yarışmalar yaptık, hem yeni bilgiler öğrendik hem orada mücadele verdik. Değişik oldu. Daha önce bireysel ya da grup olarak yarışma düzenlemediğimiz için bizim için de çok farklı bir şey oldu. Yani çok güzeldi. Böyle yanlış olunca düzeltiyoruz, doğru olunca seviniyoruz. Kendi yorumumuzu ona göre düzeltiyoruz ya da ben yorumumu açıklayayım diyoruz (S 16).*

*Ben çok hoşlandım bu derslerden çünkü grup oluşturduk. Ben kendi grubumdaki elemanları çok sevdim. Etkinlikler yaptık grupla. Bütün derslerden çok hoşlandım (S 19).*

Hak kavramı ile ilgili yaptığımız yarışma çocuklara, birlikte hareket edip karar verdikleri için eğlenceli gelmiş, aynı zamanda da heyecanlandırmıştı. Bununla birlikte çocukların rekabete dayalı etkinliklerden hoşlandıklarını söyleyebilirim. Onlar günlüklerinde diğer derslerde yaptığımız şu etkinliklerden de söz etmişti:

*Bu derste gerçek deyince aklımıza ne geldiğini tartıştık. Bir sürü fikir beyan ettik. İki tane hikâye okuduk. Çok güzeldi. Oyun oynadık, kararsızlar ayağa kalkıyordu, evet diyenler ayağa kalkıp ellerini kaldırıyor ve hayır diyenler çöküyordu. En güzel derslerden biriydi (S 3).*

*Benim en çok hoşlandığım ders şuydu. Mesela soru soruyorum köşesi vardı, konuşmak istiyorum köşesi vardı, kararsızım köşesi vardı. Ben en çok o dersten hoşlandım çünkü o ders bana şöyle bir şey kazandırdı. Gerçeğin ne olduğunu, zamanın ne olduğunu (S 5)...*

*Hepsi çok güzeldi sonra çok eğlendim. En fazla beyin fırtınası, katılıyorum – katılmıyorum ve yarışmayı beğendim çünkü yarışmada herkesin kazanıp kaybedeceğini öğrendim (S 8).*

*Parmaklarımızın ucunda kalkıp katılıyorum katılmadığımızı hareketlerle söylediğimiz etkinlik çok hoşuma gitmişti. Yani bilmiyorum, soruları hem cevaplamış oluyoruz hem de eğlenceli ve güzel hareketler yapmış oluyoruz. Ben şu ana kadar felsefe derslerinden hiç sıkılmadım çok eğlendim. Hem oyun oynatıyor hem de düşündürüyor (S 10).*

*Zaten bu dersi çok sevmiştim. İçinde 6 şapka tarafsız şapka olduğunda da çok sevdim. Felsefenin içine girdiği için daha böyle oyun gibi oluyor, daha da iyi oluyor (S 11).*

*Ben mutlu oldum. İyimser şapka vardı, sarı şapka çoğu hikâyelerde cümleleri iyi olarak düşüneceğiz, bir de kötümser şapka var, onun gibi kötü düşünüyoruz. Bir de yenilikçi şapka var, hikâyede yeni bir şey tasarlayabiliriz, düşünebiliriz. Çok eğlenceliydi. Çünkü herkes şapka takıyordu. Bir de sonunda pinokyo vardı. Ben bu dersi çok sevdim. Çünkü eğlenceli şeyler oldu. Sarı şapka, siyah şapka, kırmızı şapka, beyaz şapkalarla çok güzel etkinlikler oldu (S 12).*

*Aslında doğrusu çok heyecanlanmıştım. Size görünce de çok heyecanlanmıştım. 6 şapkalı düşünme hoşuma gitti. Eğlendim yani. Keşke felsefe derslerimiz bitmeseymiş (S 14).*

*En çok 6 şapka güzeldi. Çünkü bir şapka takıyorsun, hayal gibi, şapka yolundan düşünüyorsun sanki. Sana bir sihir yapıyorlar. Onun gibi düşünmeni sağlıyor. Tek bir yönden. Mesela tarafsız ya da yenilikçi olarak. En sonda da pinokyoyu oynatmıştık şapka takarak. Ben onu da çok sevmiştim. Çok güzel bir etkinlikti (S 16).*

*Siz duvarlara ve tahtaya kartonlar asmıştınız. Konuşmak istiyorum gibi şeyler vardı. Biz de sorulara göre onların altına geçiyorduk. En çok onu beğendim (S 18).*



*Oyun odasına gittiğimizde çok eğlenceli şeyler yaptık. Ben eğlenceyi hem de öğrenmeyi çok sevdiğim için bu ikisi bir arada olunca benim beynime daha çok kazandı (S 20).*

Öğrenciler H sınıfında olduğu gibi altı şapkalı düşünmeyi, katılıyorum katılmıyorum kartlarını ve soru sorma, düşünme gibi köşelerin bulunduğu istasyon çalışmasını beğenmişlerdi. Böylesi etkinlikler onları, öğrenmeye, soru sormaya, farklı açıdan düşünmeye yönlendiriyordu. Çocuklar bunları eğlenerek yapmaya alışık değillerdi. Nitekim iki öğrenci daha önce bu tür etkinlikler yapmadıklarını şu cümlelerle anlatmışlardı:

*Çok beğendim sizin böyle etkinlikler yapacağınızı da bilmiyordum. Hiç böyle etkinlikler yapmamıştık derslerimizde. Çok ilginç ve eğlenceli geldi bana (S 6).*

*Ben bu etkinlikleri çok beğeniyordum zaten. Geçen sene de sizin gelmenizi çok isterdim. 6 şapkada hiç öyle bir şey bilmiyordum zaten, öğrendim sizin sayenizde (S 13).*

Çocukların ilgilerini çeken bir diğer ders de Thomas Moore'un *Ütopya* adlı eserinden küçük bir bölümü basitleştirip paylaştığımız ders olmuştu. Moore'un düşünüyü okumuş, onlardan da düş kurmalarını istemiştik. Çocuklar o güne ilişkin günlüklerine şöyle yazmışlardı:

*Bu derste mutlu hissettim. Çünkü düş kurmayı çok severim. Korsan gemi düşünüyü kurdum. Bir de kurşun asker düşünüyü kurdum (S 4).*

*Ben bu derste çok mutlu oldum. Düşlerimi söylemek benim çok hoşuma gitti. Ben arkadaşlarımdan düşlerini çok beğendim. Umarım benim düşlerimi de arkadaşlarımdan beğenmiştir (S 6).*

*Hayal kurmayı ben çok severim, bu yüzden bu dersi de çok sevdim. Harika düşler kurdum. Benim en çok sevdiğim resimde verilenleri ve ne yapıldığını anlatmak oldu. Benim en büyük hayalim Atatürk ile yapmaktı. Ama bunun imkânsız olduğunu öğrendim (S 10).*

*Bu derste mutlu hissettim. Çünkü düşümü öğretmenime söyledim. Kendi dünyamı yani eşitlik dünyamı yazdım (S 19).*

Soruları cevaplamaya odaklandığımız derslerde tartışmalardan ve etkinliklerimizden zaman zaman sıkılan öğrenciler de olmuştu. Onlar şöyle demişti:

*Bugünkü dersin olumsuz yanı bence altı şapka olmasıydı. Çünkü çok zaman harcadık. Bir oyun daha oynamak isterdim. Çünkü biraz sıkıldım (S 5).*

*Tartışmaktan bazen hoşlanıyorum bazen hoşlanmıyorum çünkü bazen çok zaman harcıyoruz (S 9).*

Çocuklar bu dersin diğer derslerden farkını söylerken, tartışma ortamına ilişkin duygularını paylaşırken, tartışma sürecindeki düşünme faaliyetlerinden söz ederken sınıftaki hâkim öğrenme-öğretme yaklaşımı hakkında da bir fikir veriyorlardı. Sınıf öğretmenin genellikle tartışma ortamı oluşturmadığı ve farklı yöntem ve tekniklerini kullanmadığını da söylemek mümkündü. Tüm bunlarla birlikte o, bu ders sürecinden sonra çocukları felsefi açıdan düşünmeye yönlendirmek istediğinden de söz etmişti:

*Hadi bir filozof ol, hadi küçük filozoflar bir düşünün bakalım dedim. Çocukların hoşuna gidiyor böyle söylediğimde ve gerçekten dört elle sarılıyorlar. Benim çok hoşuma gidiyor. Sizi unutturmayacağım, bunu da unutturmayacağız. Tekrar 1. sınıf okutmak fırsatım olursa oradan başlatacağım. Gerçekten o konuda bana katkı sağladı (Ö 2).*

Sınıf öğretmeni, öğretmen merkezli anlayışa yakın olsa da ifadelerinden anlaşılacağı üzere öz eleştiri yapabilen, çocukların görüşlerini ifade etmesini önemseyen, onların derse katılımını destekleyen, yeni yaklaşımları kullanmaya gönüllü biriydi. Bununla birlikte pek çok öğretmen gibi müfredatı yetiştirme kaygısı ve yenilikleri hayata geçirme konusunda çekimserlik taşıyordu.

Çocukları tartışmaya yönlendirmek için kullandığım bir diğer araç da *Kumkurdu* adlı kitap olmuştu. Birebir görüşme yaptığım çocuklardan beşi bu kitabı kullanmamız konusunda fikirlerini sunmuştu:

*Kumkurdu adlı kitabı felsefe dersinde kullanmak çok güzel. Çünkü çok ilişkili. Bütün kavramları açıklıyor (S 9).*

*Kumkurdu kitabı felsefe ile ilgili olduğu için çok güzeldi. Merak uyandırıcı ve heyecanlı bir kitaptı. Tam felsefeye uygundu (S 10).*

*Biz de düşünüyorduk neden başka bir kitap değil de Kumkurdu. O yüzden inceledim ben bunu anladım ki Kumkurdu'nun içinde felsefe de var. Bu kitap da bize destek oluyordu. Belki olmasaydı daha zor öğrenirdik. Mesela hikâyeleri işlediğimiz konuyla örtüşüyordu. Örneğin doğru. Biz doğru ve yalanı işlemiştik. O zaman orada da öyle bir hikâye vardı. Bu hikâye daha çok öğretti bana bunu (S 13).*

*Bence bu kitap çok güzel bir kitaptı. Çok yardımcı oldu yani. Bir sürü içinde etkinlik bile yapabilirsin bu kitapla ilgili. Yaptık biz. Kumkurdu ile Zackarina da çok yardımcı oldu. Bence iyi ki kullanmışız hem çok güzel bir kitap hem de felsefe yolundan düşünmemize eğlenceli bir şekilde yardım diyor (S 16).*

*Kumkurdu adlı kitabın felsefe dersine çok katkısı oldu. Şöyle öğrendiklerimizi kavrayarak öğreniyoruz (S 18).*

H sınıfında olduğu gibi bu sınıfta da çocuklar felsefe dersimiz ile kitabın örtüşüğünü söylemiş aynı zamanda kitaba ilişkin duygularını da dile getirmişlerdi:

*İlk başta çok eğlenceli gelmemişti ama sonra hep onu okumak istedim. Başka kitap okumak istemedim (S 3).*

*Çok sevdim bu kitabı. Her bölümlerini çok seviyorum. Mutlaka bir serisinin çıkacağını düşünüyorum. Yeni bölümlerinin de çıkmasını çok istiyorum (S 7).*

*Kumkurdu çok güzel bir kitaptı. Ben onu aileme sesli olarak okumuştum. Annemler bayıldı. Her gece hadi Kumkurdu, hadi Kumkurdu oku diyorlardı. Benim de hoşuma gittiği için hemen okuyordum. Yani çok düşündürücü, komik, eğlenceli bir kitap. Felsefe derslerinde de Kumkurdu kitabıyla eğlenmemiz çok güzel. Yani Kumkurdu'nda bazen ben dediklerini anlamıyorum. Yani açık uçlu konuştuğunu düşünüyorum. Zackarina ve Kumkurdu olayı anlattıkça bende bir merak geliyor ve de düşünüyorum acaba bu konunun devamı ne olacak veya Kumkurdu ne söylemiş olabilir, istemiş olabilir hakkında (S 10).*

*Felsefe dersi olmasaydı en sevdiğim şeyler olmazdı. Mesela Kumkurdu'nu bilmiyordum. Bu ders sayesinde onu öğrendik. Felsefe, doğru ve adil diye bir hikâye vardı onu çok sevdim. İkisinin olayları ve sonunda bir şey çıkarıyorlar ortaya (S 11).*

*Bence kumkurdu kitabı çok güzel bir kitap ve bütün öğrencilerin okuması gerekli. Kumkurdu'nun hayatını yazmışlar. Bizim de keşke öyle bir arkadaşımız olabilse. Onunla*

*konuşabilsek. Her zaman istediğinde onun yanına gidebilsek. Ona sorularımızı sorabilsek. Onunla maceralar geçirebilsek çok güzel olurdu (S 18).*

*Çok güzeldi. Asa Lind' e bir de evde mektup yazmak istiyorum. Ona bütün kitaplarınız çok güzel, okumak istiyorum yazardım (S 19).*

Sınıf öğretmeni de öğrencilerin bu kitabı sevdiklerini gözlemlediğini belirtmişti. O, görüşmemizde şöyle demişti:

*Hiçbir kitaba ilişkin böyle ilgi duymamışlardı. İlk okuduğumda çocukların gözlerindeki ifadeyi, daha siz gelmeden önce kitabın başından okumaya başladık, ön hazırlık olsun diye, zil çalmasını öğretmenim, son derse bırakıyordum özellikle, ertesi gün gelip devamını merak edip soracaklar mı diye, test edebilmek için. Zilin çalmasını ve eve gitmeyi dahi istemiyorlardı. Ne güzel kitapmış öğretmenim, verir misiniz bugün akşam okuyayım. Ben bunun sonunu merak ediyorum, ne oldu şimdi... Her alan sanki altın bulmuş gibi, ilk kez böyle bir ilgiyle karşılaştım çocuklardaki. Kitabı okuyor ve bugün bile geldi çocuk ikincisini bitirdim üçüncüsüne başlayacağım diye. Bunun dönütünü bile veriyor çocuk, bunun ihtiyacını duyuyor. Bunlar beni çok sevindirdi (Ö 2).*

Çocuklar kitapta yer alan karakterleri sevmiş, hikâyeleri ile meraklanmış ve düşünmüştü. Bu derse ilişkin eklemek istedikleri olup olmadığını sorduğumda ise iki öğrenci *Kumkurdu*'na yönelik önerilerini felsefe ile ilişkilendirerek sunmuştu:

*Bence kumkurduyla ilgili bir etkinlik daha yapabiliriz. Şöyle bir etkinlik yapabiliriz: Kumkurdu ile zackarina'nın nasıl tanıştığı, bunlar hakkında soru sorabiliriz. Yine kartlar asardık, konuşmak istiyorum, kararsızım, düşünüyorum köşelerine giderdik. Siz tahtaya bir hikâye projeksiyonla yapabiliydiniz. Kumkurdu ile Zackarinanın tanıştığı zamanlar Hani babası gazete hastalığa yakalanmıştı. Onu Zackarina daha öncesinde soruları sorabilirdi. Kumkurdu onu felsefi yönden cevaplayabilirdi (S 9).*

*Mesela Kumkurdu'na bir hikâye daha ekleyelim. Mesela bir ebelemece olmuş, ebelemecede eşit davranmamışlar ilk birbirlerine ondan sonraki gün yine yapmışlar. Sonra zackarina demiş ki niye ben hep ebe oluyorum demiş. Kumkurdu da bilmiyorum demiş. Sonra hep eşit davranmaya başlamışlar oyun oynarken (S 11).*

Çocuklar *Kumkurdu* ile ilgili yeni hikâyeler ürettikleri gibi özgün hikâyeler de tasarlamaya başlamışlardı. Sınıf öğretmeni çocukların kitaptan etkilenip hayal güçlerini kullanarak hikâyeler yazdıklarını söylemişti:

*Çocuk hikâye yazarken, bir kahraman seçmiş ya kendileri de enteresan isimler koyarak, yazarak ya da hikâye anlatmak şeklinde çok güzel yazı yazma şeylerini geliştirdi bu burada. Hani ben hayal gücümü kullanarak ben de bir şey, bir kahraman yaratabilirim. Bu da benim kahramanım, kahramanımın adı şudur. Kâğıtlara yazarak geldiler. İçindeki olaylar da onları etkiledi. Bunu resme bile döktüler. Ben de o yazar gibi öğretmenim kahramanımı resimle anlatmak istedim. Burada şunu yapıyor, burada şöyle yapıyor. Mesela Türkçe kitabından şu konuda yazı yazın dediğimizde orada buna benzer bir kahraman yaratıyor çocuk. Eskiden bunu düşünemiyorlardı. Eskiden hikâye yaz dediğimizde, ne yazacağım öğretmenim, ben ne yazacağımı bilmiyorum. Ama şimdi (Ö 2)...*

Bilişsel boyutun, "Tartışma" ana teması altında çocukların düşünmeye yönelmelerinden ve farklı açılardan düşünmelerinden söz edip, duyuşsal boyutta ise öğrencilerin tartışma sürecine ve tartışmaya yönelten araçlara (etkinlik, kitap) yönelik duygularına değindim.

S sınıfında H sınıfından farklı olarak içerik analizi sonucunda bir boyut daha ortaya çıkmıştı. Bu, sosyal boyuttu. Sosyal boyutta çocukların daha çok birbirleriyle olan ilişkilerine odaklanmış, çocuklar için felsefenin sosyal boyutta etkisini “Tartışma” ve “Felsefe” temaları altında toplamıştım. Tartışma ortamında yaşanan fikir alışverişleri bazı öğrencilerin birbirlerini yakından tanıma olanağını sunmuştu. Bu sebeple tartışmanın alt temasını “Tanıma” oluşturmuştu. Bir diğer alt tema ise “Tartışabilme”ydi çünkü kimi çocuklar bir tartışmanın verimli geçmesini sağlayacak bazı farkındalıklara ulaşmıştı. “Felsefe” ana teması altında ise “Sorun çözme” vardı çünkü felsefe çocuklara sorunlarına farklı açılardan bakma şansı sunmuştu. Aşağıdaki kısımda öğretmen ve öğrenci görüşlerinden alıntılarla bu temalara daha yakından bakabilirsiniz.

Sınıf içindeki tartışma ortamında, çocuklar kendi deneyimlerine, yaşantılarına ya da gözlemlerine dayanan görüşlerini ifade edebilmiş, arkadaşlarının görüşlerini dinleyebilmişti. Bu görüşler insan ilişkileri içinde yer alan hak, adalet, yalan gibi pek çok kavramı içeriyordu. Çocuklar bu kavramlar çerçevesinde ilişkilerine farklı bir gözle bakıyorlar, birbirlerini daha yakından tanıyabiliyorlardı. Aslında bu konudaki farkındalığını güçlü bir şekilde ortaya koyan tek bir öğrenci vardı. S 10 birebir yaptığımız görüşmede şöyle demişti:

*Felsefe dersleri bana bir hırs verdi. Nasıl oldu bilmiyorum. Bir anda bana bir hırsı geldi ve arkadaşlarıma yakın olduğumu fark ettim. Felsefe dersinden sonra bir sürü arkadaşım olduğumu fark ettim. Onlarla daha sık görüşüyorum. Onların bilgilerini daha iyi hatırlayabiliyorum ve de onları daha çok sorgulayabiliyorum. Bence felsefe derslerinin şöyle bir katkısı oldu yani sosyalleştim gibi geldi bana. Arkadaşlarımı daha çok tanıyorum (S 10).*

Öğrenci arkadaşlarını daha yakından tanımış ve yeni arkadaşlar edinme konusunda cesaretlendiğini de eklemişti.

*Bana felsefe derslerinin ve kavramlarının, yaptığımız etkinliklerin şunu kazandırdığını düşünüyorum. Ben eskiden çok soğuk olduğumu düşünüyordum yani yeni arkadaş edinmeyi sevmezdim. Zorunda olduğum zaman sadece arkadaşlarımı kabullenirdim. Artık felsefe dersini işledikçe ben sıcakkanlı olmaya başladım. Yeni arkadaşlarımı tanıyorum, onların sorunlarını dinliyorum. Her şeyini soruyorum. Bir dost olarak yapabiliyorum. Sosyalleşmem için ders işlemiş gibi hissediyorum. Böyle güzel oluyor. O zaman aklıma koyuyorum. Arkadaşlar edinmeliyim, sadece sınıftakilerle yetinmemeliyim diye düşünüyorum (S 10).*

Derslerimiz ona göre arkadaşlarıyla birbirlerini daha iyi tanıma fırsatı sunmuş, bununla birlikte dostlarına onları tanımak için doğru soruları sormayı öğretmişti:

*Ben felsefe dersinden önce arkadaşlarıma sorular sorarak onları tanımayı sevmezdim ama artık sosyalleştim. Arkadaşlarıma daha çok soru soruyorum. Soru sormayı daha çok öğrendiğim için onlara daha doğru sorular ve de onları tanımak için daha gerekli sorular sorduğumu düşünüyorum (S 10).*

S 19' da yukarıda görüşü yer alan arkadaşını destekleyen bir ifadeyi birebir görüşmemizde kısaca dile getirmişti:

*Çevrem daha çok genişledi. Arkadaşlarımla daha güzel ilişkiler kurmaya başladım (S 19).*

Bazı çocuklar ise tartışmanın aslında ne demek olduğunu anladıklarını söylemişlerdi:

*Tartışmayı kavga sanıyordum ama bu dersten sonra tartışmanın kavgadan inanılmaz ayrı bir şey olduğunu öğrendim. Bir oyun oynarken tüm arkadaşlarım beraber fikrimizi beyan ediyoruz. Böylece tartışma ortamı yaratmış oluyoruz (S 5).*

*Her tartışmanın annemle babam arasındaki gibi kötü olmayacağını öğrendim (S 8).*

Sınıf öğretmeninin tartışma sürecine ilişkin gözlemlerinden biri çocukların birbirlerini dinleyebildikleri yönündeydi. O bu konuyla ilgili şunları söylemişti:

*Tartışmalarda dinlemeyi, dinlediği kişinin fikirlerini yorumlayıp ona göre hareket etmeyi daha çok oturtular. Karşısındakini dinleme ve onun duygu düşüncelerini süzgeçten geçirmeyi başardılar (Ö 2).*

Öğretmenin bu tespitiyle örtüşen görüşü S 14 ifade etmişti ve artık başkalarını sabırla dinlediğini şu sözcüklerle anlatmıştı:

*Ben eskiden sınıf tartışmalarında hep ben söz almak isterdim. Hep şöyle derdim, ben ben ben... Sadece bu kavram vardı bende. Ama artık o kavram gitti, yerine söz alarak konuşma geldi. Aslında ben bunu ikinci sınıfta hafif atlattım. Sonra yeniden başladı. Atlattım yeniden başladı. Şu an tamimiyle atlattım, hiçbir şey yok. Biri konuşurken ortaya direkt laf atıyordum (S 14).*

Tartışma sürecinde önemli olan bir diğer hususta çocukların birbirlerinin duygu ve düşüncelerini anlamaları, farklı görüşlere saygı duymalarıydı. Sınıf öğretmeni öğrencilerinin çoğunun bu konuda bir adım attıklarını söylüyordu:

*Karşılıklı birbirlerini kırmadan ikna ederken düzgün cümleler kullanma, karşı tarafı incitmeyecek, onun da fikirlerine saygı duymayı çocuklar daha iyi kavradılar. Tabi ki olumsuz çocuk var, koca yirmi üç kişi içerisinde %80'inde, %90'ında bunu gözlemledim ben. Gerçekten de çok mutlu oldum, memnun oldum. Bizim işimizi kolaylaştırdı. Münazara gibi fikir belirttikleri etkinliklerde birbirleriyle ilişkilerini kırmadan, örselemeden konuşuyorlar (Ö 2).*

Aşağıda görüşleri yer alan öğrenciler de karşı tarafın fikrine saygı duymaya yönelik farkındalıklarını dile getirmişlerdi:

*Ben artık böyle herkesle tartıştığımız konularda sorunları çok abartmamasını yani çok kötü tepkiler vermemesini anladım. Bu da bana daha kolay yolu gösterdi (S 9).*

*Arkadaşlarımla paylaştığımda anlayabiliyorum onların düşüncelerini (S 13).*

Çocuklar tartışma süreci boyunca öğretmenin yönergeleriyle farklı fikirler ortaya koymaya çalışmış, özgün cümleler ve örnekler sunmak istemişti. Tartışma ortamının doğmasını sağlayan da farklı görüşlerdi. Aşağıda görüşleri yer alan öğrenci de bunu fark etmiş, şöyle demişti:

*Mesela eskiden birinci sınıfta, okula başlamadan ana okulda hiç bilmiyordum böyle, hiç tartışmıyorduk. Herkes böyle aynı fikir üzerinde düşünüyordu. Bir kişi fikrini söylüyordu. Hepsi aynı fikir üzerinde düşünüyordu ama şimdi artık bu yaşıma gelene kadar hiç öğrenmedim. Ama bu yaşıma gelince tartışıyoruz, neden tartışıyoruz, tartışmanın önemini daha çok öğrendim (S 5).*

Sınıf öğretmeni de çocukların özgün fikirler üretmek konusundaki çabalarından söz etmişti:

*Bazen sizin dersinizde de sık sık söylüyorlardı. Hemfikir veya değiliz gibi... Baktım kelime dağarcıkları geliştirdi, kendini zorlamaları, zorlayarak daha çok özgün cümleler kurmaya çaba sarf ettiklerini gözlemledim (Ö 2).*

Çocukların görüşlerini ifade ederken, karşısındakini ikna etmeye çalışırken bir miktar kaygı duyması, özen göstermesi tartışmanın verimli geçmesi açısından önemliydi. Bazı çocuklar da sözü edilen bu hisleri yaşamıştı.

Sosyal boyuttaki değişimlerin sebeplerinden biri öğretmenin yaklaşımıydı. Sınıf öğretmeni çocukların birbirleriyle olan iletişimlerini önemsiyordu. Sınıfta öğrenciler arasında bir sorun yaşandığında anında müdahale ediyor ve olayın taraflarıyla konuşuyor, gerek duyduğunda teneffüste buna vakit ayırmaya devam ediyordu. Arkadaşlık, dostluk, saygı duymak gibi kavramlara değer veriyordu. Biri diğerini incittiğinde özür dilemesi gerektiğinin altını çiziyordu. Birbirlerini fiziksel ya da duygusal olarak incitmemeleri için sıklıkla konuşmalar yapıyordu. Derslerimizden sonra o, felsefeyi sorun çözmek için bir yöntem olarak da kullanmaya başlamıştı. Çocuklara “Felsefe açısından düşünün!” diyordu, bu farklı açılardan bakın, hemen cevap vermeyin bir süre düşünün, kendi duygu ve düşüncelerinizi kullanın, arkadaşlarınızın duygu ve düşüncelerini gözetin anlamını taşıyordu. Öğretmen, öğrenciler aralarında bir sorun yaşadığında “Felsefi açıdan bakın!” ya da bazı çocukların deyimi ile “Felsefe yolundan düşünün!” demesi bazı çocuklar için sorun çözme noktasında bir farklılık yaratmıştı:

*Biz daha iyi fikirlere sahip olduk bu ders sayesinde ve ben şöyle bir şey öğrendim. Her soruna daha iyi yönden bakıyorum ve böylelikle sorunları kolayca çözebiliyorum (S 9).*

*Yaptıklarımızı düşünüyorum bazen. Bir soruna birden fazla çözüm buluyorum ve en uygununu seçebiliyorum felsefe dersleri sonucunda (S 13).*

*Mesela bir sorunla karşılaştığımda bu soruya bir çözüm yolu bulmak için felsefi yoldan düşünüyorum. Derste de belli etmiştim. Sorun çözerken o derste arkadaşlarımla yorumları aklıma geliyor. Hem ona göre, hem kendi düşünceme göre hem sizlerin düşüncelerinize göre sorunlara yanıt buluyorum. Günlük hayatımda bana çok yararı oldu bence. Aynı zamanda karşı tarafa da katkı sağlıyor. Yani hiç kimse zarara uğramıyor (S 16).*

*Haklarımı savunduğum oldu benim. O gün haklarımı savunduğumu düşünüyorum. Arkadaşım da haklarını savunmuştu, ikimiz de. Sonra kendimi onun yerine koymuştum. Onun da bu hakkı var benim de bu hakkım var. İkimizin de hakkı olduğuna göre bu soruna nasıl bir çözüm bulacağımızı düşünmüştüm (S 16).*

Çocuklar çözüm için birden fazla seçenek düşünüyor ve arkadaşının görüşünde de haklılık payı olabileceğini anlayabiliyordu. Öğretmenin gözlemleri de çocukların sorunları çözerken birbirlerini suçlamadan hareket ettikleri, birbirlerini anladıkları yönündeydi. Ona göre bu değişim ders sürecimizle ilgiliydi:

*Sorunlarını karşılıklı çözerek, sorun çözmeye çok büyük katkısı oldu. Ben onu gözlemledim. Bu işe başladığımızda benim en büyük isteğim buydu, çocuklar birbirlerine sorun çözme yönteminde bir katkı sağlayacak mı? İkili ilişkilerinde veya sınıftaki problemlerinde çok güzel yapabildiler. Nerede ne yapacakları, nasıl konuşacakları, arkadaşına nasıl hitap edeceğini... Eskiden direkt suçlamaya, sen şurada şöyle yaptın, böyle yaptın suçlama şeklindeydi. Şimdi karşılıklı konuşuyorlar. İletişimleri düzeldi. Olduğu gibi kabul etme, değiştiremeyeceğini anlama söz konusu oldu. Burada bir takım şeyleri anladılar (Ö 2).*

Bulgular bölümünde çocuklar için felsefenin çocuklara bilişsel, duyuşsal ve sosyal alandaki etkilerinden söz ettim. H ve S sınıfındaki içerik analizi sonuçlarının farklılaştığını belirtmiştim. H sınıfında S sınıfından farklı olarak “Kavram” ana teması altında “Günlük Hayatla İlişki Kurma”, S sınıfında ise H sınıfından farklı olarak duyuşsal boyutta “Düşünme Hataları” ve sosyal alandaki değişimler yer almıştı. Bunların nasıllığı, nedenleri ve temalar ile alt temaları ayrıntılı olarak iki sınıfta da ele alıp öğrenci ve öğretmen görüşlerinden alıntılarla sundum. Bundan sonraki bölümde araştırmamın sonuçlarını, farklı araştırma sonuçlarıyla buluşturarak tartışacağım.

## 5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmamın vardığım sonuçlarını, araştırma soruları çerçevesinde paylaşacağım.

### 5.1. “Çocuklar için felsefe eğitimin ilkökul 3. sınıf öğrencilerine bilişsel alanda etkisi nasıldır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde ulaştığım sonuçları, ilgili araştırma sorularının altında ele alacağım. Birinci araştırma sorum, “Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerine bilişsel alanda etkisi nasıldır?” sorusuydu. Bu araştırma sorusu altında “Felsefe”, “Düşünme Hataları”, “Kavram” ve “Tartışma” ana temaları yer almaktaydı. “Felsefe” ana teması altında ise “Anlama” ve Karşılaştırma alt temaları bulunuyordu.

“Felsefe”, derken kastedilenin bir alan olarak felsefe olduğunu paylaşmıştım. Çocuklar daha önce felsefe ilgili bir öğrenme yaşantısına sahip değillerdi. Süreçte onlar, felsefe sorularının özelliklerini anlamış ve felsefe sorularını tanıır duruma

gelmişlerdi. Felsefe sorularına ilişkin öğrendiklerinden biri bu soruların tek bir doğru yanıtı olmadığı, cevabının kişiye göre değişebileceğiydi. Öğrenciler, felsefeyi de sınıf içindeki yaşantılarından yola çıkarak kendi cümleleriyle anlatmaya başlamışlardı. Bu noktada felsefenin düşünme eylemi ile kurduğu ilişkiyi kavradıklarını belirtebilirim. Bu kavrayış, onların dersimizin diğer derslerle farkına ilişkin yaptıkları yorumlarda ortaya çıkmıştı. Onlara göre felsefe derslerimiz diğer derslerden farklı olarak zihni geliştirmeye, soru sormaya, farklı bakış açılarını görmeye ve düşünmeye yönelikti. Felsefenin günlük yaşamdaki yerini fark eden öğrenciler de olmuştu. Bu öğrenciler felsefe sorularının sahibinin sadece filozoflar olmadığı, diğer insanların da felsefe sorularının yanıtını aradığını ve araması gerektiğini de belirtmişlerdi. Felsefenin kavramlarla olan ilişkisi de ilk derslerimizden itibaren sezilmeye başlanmıştı.

Çocuklar bilim ile felsefenin ve bilim insanı ile filozofun benzer ve farklı özelliklerini kavramışlardı. Felsefe ile bilmi, sordukları sorular ve bu soruların cevaplarına ulaşma yolları açısından kıyaslayabilmişlerdi. Bazı öğrenciler, sordukları sorular çerçevesinde çocuklarla filozofları birbirlerine benzetmişlerdi. Bazı öğrenciler ise gözlemlerinden yola çıkarak yetişkinlerle filozofları karşılaştırmış, yetişkinlerin yeterince düşünmedikleri sonucuna varmıştı. Kimi çocuklar da felsefeyi günlük hayatlarına taşımışlardı. Bu, arkadaşlarına, ailelerine ya da kendilerine felsefe soruları sorma ya da bir felsefe sorusu üzerine düşünme yoluyla olmuştu.

“Düşünme” Hataları ise bir diğer temaydı. Bu tema altında “Anlama” alt teması yer alıyordu. Çocuklar aşırı genelleme ve tutarlı – tutarsız ifadelerle tanışmışlardı. Onlar bu ifadeleri tanıyabiliyorlardı. Ayrıca aşırı genelleme ve tutarsız ifadelerin kullanılmasının olumsuz sonuçlarını söyleyebiliyorlardı. Bazı öğrenciler edindiklerini günlük hayatta kullanabilmişler, aşırı genelleme yaptıklarını fark ederek bundan vazgeçtiklerini söylemişlerdi. Sınıf içi tartışmalarda tutarsız ifadeleri kullananları uyaranlar da olmuştu.

“Kavram” ana teması altında ise “Anlama”, “Kavramlar Arasında İlişki Kurma”, “Günlük Hayatla İlişki Kurma” ve “Soru Hazırlama” alt temaları bulunmaktaydı. Süreç boyunca ele alınan kavramlar, hak, adalet, eşitlik, sorumluluk, kurallar, yalan, yanlış, doğru, gerçek, zaman, büyümek ve değişimdi. Öğrenciler, bu kavramları kendi cümleleriyle ve sınıf içi tartışmalardan yola çıkarak tanımlaya çalışmışlardı. Onlar, adalet, hak, eşitlik kavramlarına toplumsal anlamda



yaklaşmaya başlamışlardı. Çocuklar, adaletin insanlık için gereği, tüm insanların, kadınların ve çocukların hakları olduğu, eşitliğin bir şeyi sayıca eşit olarak paylaşmak ya da benzemek dışında haklarla ilgili bir anlamı olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdi. Onlar, zaman, değişim ve büyümek kavramlarına yönelik olarak da somuttan soyuta doğru bir düşünme süreci izlemişlerdi. Bu sürece, çocukların zamanda yolculuk yapılamayacağı, saat durduğunda zamanın durmayacağı, zamanın saatten bağımsız olarak kişiye ve duruma göre “hızlı” ya da “yavaş” geçebileceği, zamanın takvim ya da saatin ötesinde, değişimle ilişkili olduğuna yönelik öğrendikleri örnek olarak verilebilir. Bu sonuca paralel olarak Worley (2009) de çocuklar için felsefenin düşünme becerilerinin gelişimini desteklemesinin yanı sıra soyut düşünmeye yönelik katkısından söz ettiği eklenebilir.

Öğrencilerin kavramlar arasında ilişki kurduklarını gösteren örnekler de mevcuttu. Eşitliğin her zaman adaleti sağlamadığı, yanlış söylemenin yalan söylemek anlamına gelmediği, doğru ile gerçeğin farklı kavramlar olduğu, sorumluluklarla kuralların bağı öne çıkanlardandı. Bununla birlikte gerçek ile hayal olanın farkı, masal kahramanlarının hayal ürünü olduğuna yönelik görüşler de sıkça öğrenciler tarafından ifade edilmişti. Fisher (2008a) da kavram gelişiminin çocuklar için felsefe etkinliklerinin temel amaçlarından olduğunu söyler. Kavramı tanımlama, sınıflama, ayırt etme becerileri, kavram gelişimini içerir. Dolayısıyla araştırmada elde edilen sonuçların kavram gelişimini desteklediğini söyleyebilirim.

Çocuklar, kavramları günlük hayatla da ilişkilendirebilmişlerdi. Adalet ve eşitlik kavramının ayırımına, haksızlık teşkil eden durumlara, adil olan kişilere, çocukların sahip olduğu haklara günlük hayatlarıyla ilişkili örnekler sunmuşlardı. Çocukların, farklı kavramlar arasında, kavramlarla günlük hayat arasında yeni ve farklı ilişkiler kurmaya, bağlantılı düşünmeye yöneldiklerini de belirtebilebilirim. Nitekim Kuçuradi (2006) de bağlantılı düşünmemenin önemli bir sorun olduğunu söyler ve felsefe eğitiminin temel amacının öğrenenin öğrendikleriyle kendi yaşantısı arasında bağlantı kurabilmesine yardımcı olmak olduğunu vurgular. Araştırma sonuçları da çocukların bir kısmının başta kavramlar olmak üzere öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirebildiklerini gösterir. Burada kavramların günlük yaşamı ile ilişkisine dönük soruların ve etkinliklerin payından da söz edebilirim.

Çocuklar için felsefeye yöneltileen eleştirilerden biri ele aldığı kavramların soyut olduğu için çocuklar tarafından anlaşılamayacağıdır; ancak bulgular ilgili kavramların zaten çocukların hayatında yer aldığını göstermiştir. Bununla birlikte doğru sorular ve uygun örneklerle farklı ve yeni ilişkiler de kurabildiklerini de ortaya koymuştur.

Öğrenciler daha çok metin içinde cevabı bulunan, üzerinde yeterince düşünülmesi gerekmeyen ve kendi ifadeleri ile “tek yanıtı olan” sorularla karşılaşmışlardı. Bununla birlikte daha önce birbirlerine soru sorma konusunda da teşvik edilmemişlerdi. Cevabı yoruma dayalı olmayan soruları yazmakla başladığımız süreci, felsefe soruları yazma girişimiyle sonlandırmıştık. Öğrenciler sınıf içinde tartıştığımız felsefe sorularına benzer sorular yazmayı başarmış, kimi de tartışıklarımızdan farklı felsefe soruları hazırlayabilmişlerdi. Bu, çocukların tartıştığımız sorulara odaklandıklarını, felsefe sorularının özelliklerini kavradıklarını ve kavramlara yönelik açık uçlu, yoruma dayalı sorular yazabildiklerini göstermekteydi. Bir öğrenci de ilgi çekici bir şekilde bu süreçten duygular hakkında da soru yazılabileceğini öğrendiğini söylemişti.

“Tartışma” ana temasının altında ise “Düşünmeye Yönelme” ve “Farklı Açılardan Düşünme” alt temaları bulunmaktaydı. Öğrenciler diğer derslerde bilgi, bu derste ise nasıl düşüneceklerini öğrendiklerini söylemişlerdi. Diğer dersleri daha ziyade ezber odaklıydı. Bu dersle birlikte çocuklar “Neden?” sorusunun cevabını aramışlardı. Onları en çok düşünmeye yönlendiren ise felsefe sorularıydı. Felsefe soruları çocuklar için “sarsıcı” olmuştu; çünkü üzerine uzun süre düşünmek, fikirlerinin nedenlerini açıklamak, en uygun cevabı vermeye çalışmak onları zorlamıştı. Onlar soruların, tartışma ortamının ya da filozofların görüşlerinin kendilerini düşündürdüğünü söylemişlerdi. Düşünmek ile kastettikleri ise farklı bir görüş ortaya koymak için çabalamak, bir şeye uzun süre odaklanmak, bir sözü ya da bir sorunun anlamını anlamaya çalışmak ve farklı görüşlerden yola çıkarak bir sonuca varmaktı. Bazı öğrenciler ise düşünme eyleminin kendisine odaklanmış, nasıl, neden ve ne düşünelim sorularını kendilerine yöneltmişlerdi. Onları düşünmeye yönlendiren bir diğer durum ise düşündürücü bir soru yazmaktı. Bir diğer tespit ise çocukların sadece birbirlerine değil kendilerine de soru sormaları ve bu sorular üzerine kendi kendilerine düşünmeye başlamalarıydı. Bu,

öğrencilerin düşünme alışkanlığı kazanmaları, anlamlı sorular üzerine kafa yormaları açısından değerliydi.

Çocuklar farklı açıdan düşünmeye başladıklarını gösteren ifadeler de kullanmışlardı. Onlar tartışma ortamında aynı soruya verilen değişik yanıtlar sayesinde farklı açılardan düşünmeye yönelmişlerdi. Bu yönelim, benzer yanıtların ya da tek bir doğru yanıtın var olduğu, alternatif görüşlere yer verilmediği sınıf ortamından uzaklaşmak ile açıklanabilirdi. Zaman zaman öğrenciler “Farklı açılardan düşünün.” diyerek birbirlerini de uyarabilmişlerdi. Görünen o ki tartışma ortamının en önemli kazanımlarından biri farklı görüşlerin olabileceği ve bunların “yanlış” diye nitelendirilmeyeceğiydi.

Tüm bunlarla birlikte sınıf içi tartışmaların çocukları üst düzey düşünme becerilerine taşıdığını söylemek güçtü. Genellikle edinimler, kavrama ve uygulama düzeyinde yoğunlaşmıştı. Bunu iki gerekçe ile açıklayabilirim. İlki geleneksel eğitim anlayışı diğeri ise öğretmen eğitimi süreci. Sürecin başında bilgiyi aktarmaya dayalı, öğretmenin otoriter olduğu, farklı yöntem ve tekniklerin yeterince kullanılmadığı, tartışma ortamlarının oluşturulmadığı, değerlendirme sürecinin testlerle sınırlı olduğu, klasik oturma düzenine sahip iki sınıf ile karşılaştığımı tespit etmiştim. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin, yürütüldüğü bu süreç, tüm bu değişkenlerle şekillenmişti. Genellikle öğretmenler, kafalarındaki doğru yanıtı çocukları ulaştırmaya çalışmıştı. Çocuklar birbirlerinin sözleri üzerine görüş bildirebilmiş, kendi örneklerini verebilmişti ancak bu verimli bir tartışma ortamı yaratmaya yetecek kadar değildi. Öğretmenlerin süreci yönetirkenki baskın tutumunun ve düşünme ya da tartışma sürecine odaklanmak yerine sonuca varma isteklerinin ön planda olduğunu söyleyebilirim. Bununla birlikte çocukların fikirleri üzerinden birbirlerini değil öğretmeni ikna etme alışkanlıkları da genelde varlığını korumuştur. Öğrencilerin sıklıkla “bilgi edindik, bilgili olduk” gibi ifadeleri de bilgiyi kutsallaştıran geleneksel eğitim anlayışı hakkında fikir veriyordu. Diğer yandan öğretmenlerin, çocukları söz alma ve farklı örnekler verme konusunda cesaretlendirmelerinin ve onları farklı etkinliklerle buluşturma isteklerinin tartışma sürecini olumlu etkilediğini belirtebilirim.

Geleneksel eğitim anlayışının altında, tek doğru olduğu, bilginin aktarılabilir ve çocukların zihinlerinin boş olduğu epistemolojik anlayışı yatar. Tam da bu noktada öğretmenlerdeki bir değişimden söz edebilirim. Çocuklar için felsefe ile birlikte

öğretmenlerin, bir sorunun birden fazla doğru yanıtı olabileceği, farklı bakış açılarının var olduğu ve bunun sınıf ortamına taşınabileceğini, bu amaçla da felsefenin bir yöntem olarak kullanılabilceği fikri oluşmuştu. Nitekim Haynes ve Murriss (2011) de çocuklar için felsefenin öğretmen eğitimi sürecinde öğretmenin sınıf içindeki rolünü eleştirerek epistemolojik değişimi teşvik ettiğini belirtmişlerdir.

Tartışma sürecinin verimini etkileyen bir diğer faktör de öğretmen eğitimi süreciyle ilgili olabilirdi. Çalışmaya başlamadan önce çocuklar için felsefeye yönelik bir seminer gerçekleştirmiş, süreç boyunca da gözlemlediğim eksikliklerden yola çıkarak öğretmenlere dönüt vermiş ve sorunlara yönelik çözümleri ders planlarına yansıtmaya çalışmışım. Araştırmanın sonunda, seminerde çocuklar için felsefede öğretmenin rolü ve tartışma sürecini etkili kılacak yaklaşımların üzerine daha fazla odaklanmak gerektiğini düşünüyorum. Bununla birlikte öğretmenlerle birebir görüşmelerin daha düzenli ve sıklıkla olmasının gerektiğini de belirtmeliyim.

Çocuklar için felsefenin hem pedagojik hem de felsefi bir boyutu var. Pedagojik boyutuna yönelik öğretmen eğitimi kadar felsefi boyutuna yönelik öğretmen eğitim süreci de önemlidir. Bu amaçla süreç içinde kaynak ve bilgi takviyesinin yanında ders planlarında ele aldığımız kavramlara ilişkin açıklamalara, ihtiyaç duyulabilecek yönergelere yer vermişim. Bir öğretmen (Ö 2) farklı görüşlerin olabileceği ve bunların değerini anlamıştı; fakat çocukların her görüşüne “doğru” ya da “afetin” diyerek karşılık veriyordu. Oysaki bazı görüşler diğerinden tutarlılık, akıl yürütme vb. sebeplerden dolayı daha değerliydi. Bunu anlamak ise felsefi bir bakış açısını gerektiriyordu. Buradan çıkardığım sonuç öğretmen eğitiminde felsefeye yönelik bilgilendirmenin en az yöntem boyutu kadar yer alması gerektiğiydi. Nitekim çocuklar için felsefe her ne kadar filozofların görüşlerinin aktarımı anlamına gelmese de, öğretmenlerin felsefi duyarlılığa sahip olmalarını gerektirir. Bu, çocukların çeşitli bakış açılarına karşı farkındalık kazanmaları, akıl yürütme ve analitik düşünme becerilerini harekete geçirmeleri için önemlidir (Lone, 2013).

Çocuklar için felsefenin geliştirdiği en önemli becerilerden biri eleştirel düşünmedir. Lipman (2003) eleştirel düşünmeyi, kendi hatasını düzeltme, bağlama duyarlı düşünme ve kritere dayalı değerlendirme olarak sınıflamış, bu sınıflamanın altında yer alan davranışları sıralamıştır. İlgili davranışları araştırmam dâhilindeki

öğrencilerde de tespit ettiğimi söyleyebilirim. Öğrencilerin eleştirel düşünme süreciyle ilişkili davranışları şunlardı:

- Birbirlerinin düşünce hatalarını belirtme
- Kendi düşünme hatalarını kabul etme
- Tartışmalardaki tutarsızlıkları belirtme
- Akıl yürütme sürecindeki yanlış düşünceleri tespit etme
- Amaçlar, hedefler gibi değerleri, idealleri paylaşma
- Paylaşılan özellikleri, nitelikleri, benzerlikleri bakımından kıyaslama
- Sınıflama, kategorileştirme
- Ürünleri, amaçları, nesnelere vb. değerlendirme

Öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerine yönelik yaşanan olumlu değişimler, çocuklar için felsefenin eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirdiğini gösteren araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir (Danile, Lafortune, Pacillo vd., 2005; Trickey ve Topping, 2007a; Marashi, 2009;Kefeli ve Kara, 2008; Pacillio, 2010; Lam, 2011; Cleary, 2011 ).

## **5.2. “Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda etkisi nasıldır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma**

“Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda etkisi nasıldır?” sorusu çalışmanın ikinci araştırma sorusuydu. Bu araştırma sorusu altında “Felsefe”, “Kavram”, “Tartışma” ve “Düşünme Hataları” ana temaları yer alıyordu.

Çocuklar için felsefe etkinliklerini uygularken öğrencilere felsefe ve filozoflardan söz etmek, onlara tartışmalarımızla, düşünme süreci ile felsefenin ilişkisini anlatmak bir tercihti. Onlara felsefeyi anlatmadan da etkinlikleri yürütebilirdim. Nihayetinde felsefeye ilişkin hem öğretmenlerin hem çocukların önyargıları bulunabilir bu güçlülere neden olabilirdi ancak felsefe çocuklara, onların anlayacağı bir dille anlatırsa neler yaşanabileceğini görmek de anlamlı olabilirdi. Nitekim çocuklar felsefeyi anlamış, filozofları ve felsefe sorularının özelliklerini kavramakta zorlanmamışlar, dahası felsefe soruları da hazırlayabilmişlerdi. Çocukların felsefeye tanışmalarının duyuşsal kazanımları da olmuştu. Öncelikle çocukların bilim kadar felsefeyi de tanımaya da hakları vardı. Nitekim bazı öğrenciler okulda hep bilimden söz ettiklerini, felsefe ve filozofları tanımadıklarını

üzülerek belirtmişti. Kimileri ise süreç sonunda filozof olmak istediklerini, “okulu varsa okuyabileceklerini” bile söylemişlerdi.

Felsefe sorularını cevaplamakta zorlandığını söyleyen öğrenciler olmuştu. Bunun nedeni soruların açık uçlu, düşündürücü ve nedenlerini açıklamayı gerektirmesiydi. Süreç ilerledikçe felsefe soruları çocuklara ilginç gelmeye başlamıştı. Filozoflar ise çocukların oldukça ilgisini çekmişti. Filozofların görünüşleri, sözleri ve düşünceleri onlarda merak uyandırmıştı. Süreç sonunda daha fazla filozof tanımak istediğini söyleyen öğrenciler olmuştu. Bundan sonra bu konuyla ilgili okuyacaklarını, filozofları araştırmaya devam edeceklerini belirtenler de vardı. Felsefe sorularını yanıtlamaktan hoşlandıklarını söyleyen öğrenciler ise bunun sebebini farklı görüşleri duymak, kendi düşüncelerini söyleyebilmek gibi nedenlerle açıklamışlardı. Sorular birkaç öğrenci içinse sıkıcıydı. Bu bireysel farklılıklardan ve sıklıkla sorular sorup, sorulara uzun süre odaklandığımızdan olabilirdi.

Felsefi kavramların çocuklar tarafından anlaşılamayacağı düşüncesine yönelik sunulan karşı görüşün gerekçeleri, bu araştırmada da kendini göstermiştir. Hak, adalet, gerçek gibi kavramlar çocukların hayatlarının içinde zaten vardır. Nitekim Muris (2000) ve Matthews (2000) da çocukların soyut kavramları anlayabildiklerini ve kullandıklarını söyler. Bu araştırma öğrencilerin felsefeyi, filozofu anlamaya açık olduğu aynı zamanda da onların felsefe ve filozoflardan hoşlanabileceği ve ilgilerini çekebileceğini de göstermiştir.

“Kavram” ana temasının altında “Günlük Hayatta Kullanma” ve “Farkına Varma” alt temaları yer alıyordu. Çocuklar, çevrelerinde gözlemdikleri olaylara hak, adalet ve eşitlik çerçevesinden yaklaşmaya başlamış, eşitsizlikler karşısında rahatsızlıklarını dile getirmişlerdi. Herkesin haklar bakımından eşit olduğunu, çocukların ve tüm insanların haklara sahip olduklarını fark etmişlerdi. Bu farkındalık onları günlük hayatlarında haklarını savunmaya ve adil davranmaya yönlendirmişti. Günlük hayatta aktarım konusunda en çok ön plana çıkan bu kavramlar olmuştu. Yalan söylemekten uzaklaşma çocukların edindikleri söyledikleri bir diğer kazanımdı. Yukarıdaki sonuçlar çocuklar için felsefenin değer eğitimi, ahlak eğitimi ve vatandaşlık eğitimi amacıyla kullanılabilmesine yönelik çalışmalarla örtüşmektedir (Garrat ve Piper, 2011; Splitter, 2011; Cam, 2014).

Çocukların büyüdüklarini fark etmeleri, fiziksel özelliklerinin yanı sıra fikirlerinin, duygularının değiştiğinin farkına varmalarına da söz konusuydu. Ayrıca kimi öğrenciler “Her ne olursa olsun yalan söylememeli.” kimileri ise bazı özel durumlarda doğrunun saklanabileceği sonucuna ulaşmışlardı. “Düşünme Hataları” boyutunda ise aşırı genellemenin olumsuz sonuçlarını fark ederek bu tür ifadeleri kullanmaktan vazgeçen öğrenciler de mevcuttu.

“Tartışma” ana teması altında ise çocukların sınıf içi tartışmalara yönelik hissettikleri yer alıyordu. Tartışmayı seven, ilgi çekici bulan, hoşlandığını belirten öğrencilerin gerekçeleri, kendi düşüncelerini ifade edebilme, arkadaşlarının düşüncelerini dinleme, birlikte sonuca varma, düşünmeyi ve tartışmayı öğrenme, yeni fikirler edinme, hayal gücünü geliştirme olarak sıralanabilir. Bununla birlikte özgürce düşünceleri ifade edebilmek, görüşleri paylaşırken duyulan heyecan da bu gerekçelerden sayılabilir. Kendi duygu ve düşüncelerini paylaşmanın onlara kendilerini değerli hissettirdiğini de ekleyebilirim.

Çocukları tartışmaya yönlendirmek için kullandığımız etkinliklere ilişkin de çocuklar olumlu duygularını belirtmişlerdi. Özellikle yarışma yaptığımız ve altı şapkalı düşünme tekniği kullandığımız derslerden çok hoşlanmışlardı. Tartışmaya yönlendiren bir diğer araç ise *Kumkurdu* adlı kitaptı. Çocuklar, *Kumkurdu* adlı kitabı düşündürücü ve felsefeyle ilgili olması açısından amacımıza uygun bulmuş ve kitabın merak uyandırıcı, ilgi çekici olduğunu söylemişlerdi. Kitapta yer alan karakterleri kendilerine yakın bulmuş, pek çoğu kitaptan daha fazla hikâye okumak istediklerini söylemiş ve hayal güçlerine katkısından söz etmişti. Nitekim Lipman’a göre çocuklarla felsefe yapmak üzere seçilen hikâyelerin ilgi çekici olması, tartışmaya olanak vermesi, sorgulamaya teşvik etmesi ve konularını felsefeden alması gerekir (Saaed, 2003). Bu da bize çocuklarla felsefe yapmak üzere kullanılan *Kumkurdu* adlı kitabın uygun bir tercih olduğunu göstermektedir.

### **5.3. “Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerine sosyal alanda etkisi nasıldır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Son araştırma sorum ise “Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerine sosyal alanda etkisi nasıldır?” sorusuydu. Daha önce paylaştığım gibi araştırmamın başında böyle bir araştırma sorusu belirlememiştim. Sosyal alandaki değişimler beni bu soruyu dâhil etmeye yönlendirdi. Aslında bilişsel ve duyuşsal alandaki kadar yoğun bir veri elde ettiğimi söyleyemem ama bu konuda

yaşanan değişimleri paylaşmaya değer buldum ve alanyazını desteklemesi açısından önemli olduğunu düşündüm.

Çocuklar için felsefenin sosyal alandaki etkisini belirgin olarak sadece S sınıfında gözlemlemiştim. Daha önce belirttiğim gibi öğretmen yaklaşımlarımdan doğan bazı farklılıklar olmuştu. Bu da o farklılıklardan biriydi. S sınıfının öğretmeni çocukların problem çözme ve iletişim becerilerinin gelişmesini önemsiyor, zaman zaman sınıfta yaşanan sorunların çocuklar tarafından sağlıklı biçimde çözülmesi için çaba harcıyordu. Felsefeyi bir sorun çözme aracı olarak kullanması süreci etkilemişti. Bir diğer sebep ise iki sınıftaki öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerindeki farklılıkla ilgiliydi.

Bu alanda “Tartışma” ve “Felsefe” ana teması yer alıyordu. Tartışma temasının altında ise Tanıma ve Tartışabilme alt temaları vardı. İki öğrenci arkadaşlarına daha yakınlaştıklarını söylemişlerdi. Onları tanımak için doğru sorular sormak, onlara görüşlerini sorabilmek ve kendi görüşlerini anlatabilmek tartışma ortamının getirilerindendi ve arkadaşlarına yakınlaşmalarını sağlamıştı. Tartışmanın ne anlama geldiği, tartışma ortamının özellikleri ise bir diğer farkındalıktı. Bu konuda görüş bildiren çocuklara göre bu ortam, farklı görüşlerin ifade edildiği, dinlemeyi, sabırlı olmayı ve herkesin görüşlerine saygılı olmayı gerektiren bir ortamdı. Bu bulguların çocuklar için felsefenin demokratik tutumlar kazandırma amacıyla kullanılabileceğini gösteren çalışmaları desteklediğini söyleyebilirim (Bleazby, 2006; Burgh ve Yorshansky, 2011).

“Felsefe” ana teması altında ise “Sorun Çözme” alt teması yer alıyordu. Bir soruna farklı açıdan bakmak, farklı çözüm yolları düşünmek, karşıdakinin görüşlerini anlayarak sorunu çözmeye çalışmak öğrencilerde meydana gelen değişimlendendi. Bu durum sınıf öğretmenin, öğrencilerin sorunları çözmelerini sağlamak için felsefeyi bir yöntem olarak kullanmasıyla ilgiliydi. Felsefe, öğretmen ve çocuklar için kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmek, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anlamak, farklı açıdan bakmak ve cevap vermeden önce bir süre düşünmek anlamını taşıyordu. Ayrıca öğrencilerin hak, adalet, eşitlik, sorumluluk gibi kavramlara ilişkin öğrendiklerini günlük yaşama aktarmalarının da sorun çözme noktasında destek olduğunu söyleyebilirim.

Sorun çözme ve tartışma kurallarını öğrenme açısından, araştırmanın özenli düşünmeye katkı sağladığını söyleyebilirim. Özenli düşünme, karşıdakinin



düşüncelerini anlamak, saygı duymak, farklı bakış açılarını kabul etmek gibi duyuşsal ve sosyal yaşam için önemli olan özellikleri taşır. Lipman da çocuklar için felsefenin katkı sağladığı becerilerden birinin özenli düşünme olduğunu söyler (Saeed, 2003).

#### **5.4. Araştırmanın Diğer Sonuçları**

Bu süreçte öğretmenlerde yaşanan değişimlerden de söz edebilirim. Öğretmenler, önceleri çocukların soyut olduğu düşüncesiyle ele aldığımız kavramları anlamayacağını belirtmiş süreç ilerledikçe de bu görüşleri yumuşamıştır. Yine de dördüncü sınıfta ve daha uzun bir süre ile ele alınırsa daha etkili sonuçlar doğurabileceğini söylemişlerdir. Bununla birlikte H sınıfı öğretmenin ilgili kavramlar hakkında yeterince düşünmediğini, farklı bakış açılarının var olduğunu, daha derin düşünceleri gerektiğini fark ettiğini belirtebilirim. Ayrıca süreç içerisinde bu kavramların çocuklara nasıl anlatılabileceği konusunda fikir sahibi olduğunu da ekleyebilirim. S sınıfı öğretmenin ise felsefenin çocuklar tarafından anlaşılamayacağı düşüncesinin değiştiğini ve felsefenin, filozofların bilim ve bilim insanı gibi okullara girebileceğini düşündüğünü ifade etmeliyim.

Söylenenlere paralel olarak öğretmenlerin, çocuklar için felsefeden yararlanma konusunda olumlu görüşler beyan ettiklerini hatırlatmalıyım. H sınıfı öğretmeni çocukları soru sormaya teşvik etmek ve sorularına nitelik kazandırmak için çocuklar için felsefenin tüm derslerde eş zamanlı olarak kullanılabilceğini ifade etmişti. Aynı zamanda bu çalışmanın bir sonraki dönemde, örneğin felsefe kulübü kurularak sürdürülmesi gerektiğini de belirtmişti. S sınıfı öğretmeninde ise çocuklar için felsefenin sorun çözmek ve iletişim kurmak amacıyla bir yöntem olarak kullanılabilceği düşüncesi oluşmuştu. Öğretmen, çocuklar için felsefeden diğer derslerde yararlanmaya başladığını ve felsefeden, filozoflardan bahsetmeye birinci sınıftan itibaren başlayacağını söylemişti.

Çocuklar için felsefenin, birlikte çalıştığım 9 yaş çocuklarına bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanda katkı sağlamanın yanı sıra birkaç durumu keşfetmemi sağladığını belirtebilirim. Çocuklar için felsefenin uygulanması sürecinde hangi zorluklarla karşılaşılabilceği ve bu zorlukların nasıl aşılabileceği, süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiği bu keşiflerdendir. Çocuklar için felsefenin geleneksel öğretmen yaklaşımından etkileneceği bir zorluk olarak nitelendirilebilir. Bunun ise

öğretmenlerin çocuklar için felsefeyi uygulayarak aşabileceğini söyleyebilirim. Bir diğer zorluk ise öğretmenlerin felsefenin çocuklar tarafından anlaşılamayacağına ilişkin önyargısıdır. Öğretmenlerin gözlemleri ve yaşanan olumlu değişimler de bu önyargının ortadan kalkmasını sağlayacaktır. Öğretmen eğitimi sürecinde yöntem kadar felsefi bilginin de yeterince verilmesi, etkili bir tartışma ortamının oluşmasına katkı sağlayabilir.

Çocuklar için felsefeye yönelik hazırladığımız ders planlarının kazanımları hayat bilgisi öğretim programında yer alan kazanımlarla ve ara disiplin kazanımlarıyla tutarlılık göstermişti. “Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip kişilere hoşgörüyle yaklaşır.”, “Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde duygularını uygun biçimde ifade eder.”, “Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder.”, “Kendisinin veya anne-babasının hayatında zaman içinde oluşan değişiklikleri fark eder ve bunları sözlü ya da yazılı olarak sunar.”, “Öğretmeni, okul çalışanları ve arkadaşları ile ilişkilerinde gerektiğinde sorun çözme becerisini kullanır.” kazanımları örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte “Haklarını korumanın önemini açıklar.”, “Oyun oynarken kurallara uymanın insan haklarına uygun bir davranış olduğunu bilir.”, “Yaşama hakkının kutsallığını fark eder ve bu hakkın önemine uygun davranışlar gösterir.” insan hakları ara disiplin kazanımlarıyla da örtüşmekteydi. Bu da bize çocuklar için felsefenin öğretim programlarıyla bütünleştirilebileceği konusunda ipucu vermektedir. Nitekim sınıf öğretmenleri hayat bilgisi derslerinde, çocukların bu derste edindiklerini kullanabildiklerini, insan hakları haftasında yapılan etkinliklerde de edindiklerini yansıtabildiklerini söylemişlerdi.

## 6.ÖNERİLER

Çalışmamın önerilerini araştırmaya yönelik ve uygulamaya dönük öneriler ile çocuklarla felsefe yapmaya veya çocuklar için felsefe eğitimine yönelik yayınlara dönük öneriler olarak üçe ayırabilirim.

### 6.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilerde ve hatta öğretmenlerde yaşanan olumlu değişimler çocuklar için felsefenin Türkiye’de de tanınması ve yaygınlaşması gerektiğini

göstermektedir. Yapılan çalışmalar, çocuklar için felsefenin Türkiye'deki okullara girmesine katkı sağlayabilir. Bu sebeple çocuklar için felsefeyle ilgili felsefe, eğitim ya da eğitim felsefesi uzmanları çeşitli araştırmalar yürütebilir.

- Araştırma, çocuklar için felsefe eğitiminin hem bilişsel, hem de duyuşsal ve sosyal alanlarda öğrencilere katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu, çocuklar için felsefeye yönelik pek çok alanda araştırma yapılabileceğini göstermektedir. Başta eleştirel düşünme becerileri, demokrasi eğitimi, insan hakları eğitimi, etik eğitimi, değer eğitimi olmak üzere çocuklar için felsefeyle ilgili hem kuramsal hem de uygulamalı araştırmalar yürütülebilir.
- Bu süreçte öğretmenlerin tartışma sürecini yönetme konusunda çeşitli sıkıntılar yaşadım. Bu amaçla öğretmenlerle zaman zaman ek görüşmeler yapmam ve planlara tartışmayı tetikleyici sorular, yönergeler eklemem gerekti. Araştırmacılar süreç içindeki eksiklikleri tespit ederek böylesi bir yol izleyebilir. Ayrıca yeni mezun olan ya da genç öğretmenlerle çalışmak bu sorunun bertaraf edilmesini sağlayabilir. En önemlisi ise araştırmacılar, tartışma sürecinin daha etkili yürümesi için öğretmen eğitimi sürelerinin daha uzun ve uygulamalı olması, bu eğitimlerde çocuklar için felsefe eğitiminin yöntem boyutu kadar felsefi boyutunun da yer almasını sağlamalıdır. Öğretmenler ele alınacak felsefe ve felsefi konular hakkında yeterince bilgilendirilmelidir.
- Çocuklar için felsefe çalışmaları çerçevesinde çocuklarla öncelikle bilgi, öğrenme, bilimsel yöntem gibi epistemolojik konular ele alınabilir. Böylece çocuklar, öğrenme ortamlarında sıklıkla duydukları bilgi kavramına daha doğru şekilde yaklaşabilir, yerinde kullanabilirler.
- Çocuklar için felsefe eğitimine yönelik araştırmalar devlet okullarında uygulanabilir. Çocuklar için felsefe bağımsız ya da birleştirilmiş sınıflarda ilkokul öğrencileri ile yürütülebilir. Ayrıca ana okul, ortaokul ve lise öğrencileriyle de farklı alanlarda çalışmalar yapılabilir. Bu araştırmalarda yeni mezun olmuş, genç öğretmenlerle çalışılabilir.
- Özellikle Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, Demokrasi ve İnsan Hakları dersi ile Düşünme Eğitimi, Medya Okuryazarlığı gibi seçmeli derslerde ortaokul ve lise düzeyinde araştırmalar yürütülebilir.

- Çocuklar için felsefenin öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi de söz konusudur. Felsefi kavramların yer aldığı tüm programlarda çocuklar için felsefe etkinlikleri kullanılabilir. Türkçe derslerinde dil becerilerine yönelik, fen derslerinde bilim, bilimsel yöntem gibi bilimsel süreç becerilerine dönük, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde hak, adalet, sorumluluk gibi kavramlara ile ilgili, resim derslerinde güzellik ve sanat kavramları, matematikte ise problem, sonsuzluk gibi kavramlar üzerinden etkinlikler yürütülebilir.
- Yurt dışında yapılan araştırmalarda çoğunlukla çocuklar için felsefe eğitimine yönelik hazırlanmış programlardan yararlanılmıştır. Lipman'ın, bir hikâye ve öğretmen kılavuzu olarak hazırladığı ilkokuldan liseye kadar farklı düzeylere hitap eden programları çevrilerek okullarda uygulanabilir.
- Bu araştırmada, öncelikle öğretmenlerin felsefenin çocuklar tarafından anlaşılmayacağına yönelik algısıyla karşı karşıya kaldığını söyleyebilirim. Araştırmacılar felsefenin çocuklar tarafından anlaşılacağı ve felsefe eğitiminin filozofların bilgilerini aktarmak anlamına geldiği önyargılarına karşı hazırlıklı olmalıdır. Bunun için yeterli kuramsal alt yapıya sahip olmalı ve bilgilerini öğretmenlerle paylaşmalıdır. Öğretmenlerin görüşlerinin uygulama sürecinde değişebileceği de göz ardı edilmemelidir.
- Çocuklarla felsefe yapmak üzere hangi kitapların kullanılacağı tespit edilebileceği de ayrı bir araştırma konusu olabilir. Çocuklarla felsefe yapmak üzere kullanılacak kitaplardan birinin de Asa Lind'in yazarı olduğu *Kumkurdu* olduğunu söyleyebilirim.
- Araştırmacıların yürüttükleri araştırmaları Milli Eğitim Bakanlığı'na sunmaları, yaygınlaşması amacıyla öğretmenlerle ya da akademisyenlerle buluşmaları ve girişimlerini onlarla paylaşmaları da oldukça önemlidir.

## 6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Uygulamaya dönük önerilerim ise Milli Eğitim Bakanlığı ve öğretmen yetiştirme kurumlarıyla ilgilidir. Bu öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Okullarda her yaş düzeyinde çocuklar için felsefe derslerine yer verilebilir. Ayrıca okul öncesinde de çocuklar için felsefe etkinliklerinden yararlanılabilir.

- Çocuklar için felsefe ayrı bir ders olabileceği gibi öğretim programlarıyla da bütünleştirilebilir. Öğretim programları yenilenme sürecinde çocuklar için felsefe de göz önüne alınabilir.
- Medya Okur Yazarlığı, Düşünme Eğitimi, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi gibi derslerde çocuklar için felsefeden yararlanılabilir.
- Çocuklar için felsefe derslerini kimin vereceği de önemli bir konudur. Felsefe öğretmenleri ortaokul ve lise düzeyinde bu dersi verebilir; ancak daha küçük yaş grupları için ayrı bir eğitim sürecinden geçmesi uygun olabilir. Eğitim programları ile bütünleştirilen çocuklar için felsefeye yönelik olarak sınıf, okul öncesi ve branş öğretmenlerin bir eğitim sürecinden geçmesi gerekebilir. Hizmet içi eğitimlerde çocuklar için felsefenin hem pedagojik hem de felsefi boyutu olduğu unutulmamalıdır.
- Çocuklarla felsefe yapacak uzman ihtiyacını gidermek için en uygun yollardan birisi ise üniversitelerde çocuklar için felsefe eğitimine yönelik yüksek lisans programları açmaktır.
- Öğretmen yetiştirme kurumlarında ise Çocuklar İçin Felsefe ve Düşünme Eğitimi gibi dersler açılarak öğretmen adayları gerekli eğitim sürecinden geçmelidir.
- Bu araştırma çocukların felsefeden, felsefe soruları ve filozoflardan hoşlandıkları, ilgilerini çekebildiği ve merak uyandırdığını göstermiştir. Çocukların bilim, bilim insanı ve bilimsel yöntem kadar felsefeyi de tanımaya hakları vardır. Çocukların felsefeyi anlamayacağı düşüncesinden vazgeçilmeli ve felsefe, filozoflar liseden önce çocukların hayatına girmelidir.
- Tüm bu süreçte felsefe, eğitim ve eğitim felsefesi alanında çalışan araştırmacılara önemli görevler düşmektedir. Araştırmacılar, çocuklar için felsefe eğitiminin yaygınlaşması ve küçük yaşlarda çocukları felsefeyle tanıştırmak konusundaki önyargıların ortadan kalkması için birlikte hareket etmelidir.

### 6.3. Çocuklarla Felsefe ve Çocuklar İçin Felsefe Eğitime İlişkin Yayınlarına Yönelik Öneriler

- Çocuklarla felsefe yapmak üzere kullanılacak, çocuk edebiyatında yer alan hikâye, roman, şiir, masal, karikatür, anı vb. kitapları ortaya koyan, bu kitapların neden çocuklarla felsefe yapmak üzere kullanılabileceğini ve nasıl kullanılabileceğini belirten araştırmalar yapılabilir.
- Çocuklar için felsefe eğitime yönelik ise yurt dışında yararlanılan başlıca kaynaklar Türkçeye çevrilebilir; var olan yabancı yayınların ise çocuklarla felsefe yapmaya uygunluğu denetlenebilir.
- Çocuklar için felsefe eğitime yönelik öğretmenlere hitap eden bir etkinlik ve kılavuz kitabı hazırlanabilir. Ayrıca ebeveynlere çocuklarıyla nasıl felsefe yapabilecekleri, felsefeyi onlara nasıl tanıtır, nasıl sevdireceklerine ilişkin kitaplar yayınlanabilir.
- Felsefeyi ve filozofların görüşlerini somut, çocukların günlük hayatıyla ilişkilendirerek anlatacak felsefe kitapları yazılabilir. Bu alanda yapılan yurt dışı kaynaklı yayınlar çevrilebilir.
- Çocuk edebiyatı alanında çalışanlar ve yazarlar çocuklarla felsefe yapmaya ya da onları felsefi açıdan düşündürmeye yönelik hikâyeler yazabilirler.

## KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkilap Yayınevi.
- Akdağ, S. (2011). Felsefe öğretimi edebiyat yoluyla yapılabilir mi? Samed Bahrengi örneği. *Özne*, 14, 225-230.
- Akkocaoglu, N. & Celepoglu, A. (2014). Views of primary school teachers on philosophy books prepared for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2498-2503.
- Allen, T.L. (2005). *Exploring worldview perspectives with 8th grade students: Criteria-mapping as a method of value*. Unpublished Doctoral Dissertation. Montclair State University.
- Aristoteles (2010). *Metafizik*. A. Arslan (Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Baç, M. (2007). Felsefe nedir?. İçinde D. Taşdelen (Ed.). *Felsefe*, ss.1-20. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Barrow, W. (2010). Dialogic, participation and the potential for philosophy for children. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 61-69.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M. & Perry, J. D. (1992). Theory into practice: how do we link. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Ed.). *Constructivism and the technology of instruction*, pp.17-35. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Biesta, G. (2011). Philosophy, exposure, and children: how to resist the instrumentalisation of philosophy in education. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 305-319.
- 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.
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi yaşamak ahlak düşüncesine giriş*. A. Yılmaz (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bleazby, J. (2006). Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children's rejection of the individual/community dualism. *Analytic Teaching*, 26(1), 30-52.
- Bleazby, J. (2011). Overcoming relativism and absolutism Dewey's ideals of truth and meaning in philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 45-466.
- Bochenski, J. M. (2008). *Çağdaş düşünme yöntemleri*. T. Kabadayı ve M. Irmak (Çev.). Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Bogdan, R. C & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: A introduction to theory and methods*. Newyork: Pearson Education Groups.

- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development Publication.
- Buckingham, W., Burnham, D., Hill, C., King, P. J., Marenbon & Weeks, M. (2012). *Felsefe kitabı*. E. Lakşe (Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Buenaseda-Saludo, M.A.L. (2012). *A deweyan-based curriculum for teaching ethical inquiry in the language arts*. Unpublished Doctoral Dissertation. Montclair State University.
- Burgh, H. & Nichols, K. (2011). The parallels between philosophical inquiry and scientific inquiry: implications for science education. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (10), 1045-1059.
- Burgh, G. & Yorshansky, M. (2011). Communities of Inquiry: Politics, power and group Dynamics. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5). 436-452.
- Cam, P. (2006). Dewey, Lipman and the tradition of reflective education. In M. Taylor, H. Schreier & P. Ghirdelli (Ed.). *Pragmatism, education, and children: international philosophical perspectives*, pp. 163-183. Amsterdam and New York: Editions Rodopi.
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (11). 1203-1211.
- Calvert, K. (2007). Creative philosophizing with children. *Theory and Research in Education*, 5, 309-328.
- Cassidy, C. & Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking and learning together. *Early Child Development and Care*, 183 (8), 1072-1083.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Charles, C.M. (2000). *Öğretmenler için piaget ilkeleri*. G. Ülgen (Çev.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cleary, J.P. (2011). *The role of philosophy for children's community of philosophical inquiry in critical media literacy*. Unpublished Doctoral Dissertation. Montclair State University.
- Çotuksöken, B. (2005, Nisan)...Sözel Bildiri, II. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi, İstanbul.
- Çotuksöken, B. (2006). Türkiye'de Türkiye'den felsefeye bakışlar. İçinde B. Çotuksöken ve S. İyi (Ed.). *Kimin için felsefe*, ss.23-38. İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013a). Nitel çalışma tasarımı. A. Budak ve İ. Budak (Çev.). İçinde M. Bütün ve S.B. Demir. (Çev. Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, ss. 42-67. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2013a). Beş Nitel Araştırma Yaklaşımı. M. Aydın (Çev.). İçinde M. Bütün ve S.B. Demir. (Çev. Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, ss. 69-86. Ankara: Siyasal Kitabevi.



- Creswell, J. W. (2013a). Veri Analizi ve Sunumu. A. Bacanak (Çev.). İçinde M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, ss. 179-212. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2013a). Geçerlik ve Değerlendirme Standartları. O. Birgün (Çev.). İçinde M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, ss. 243-267. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2013b). Yazma Stratejileri ve Etik Hususlar. E. Bukova Güzel (Çev.). İçinde S.B. Demir (Çev. Ed.). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*, ss.77-102. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Daniel, M.,Lafortune, L.,Pallascio, R.,Splitter, L., Slade, C., & Garza, T.(2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354.
- Daniel, F.M. & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Denzin, K. N. & Lincoln, S. Y. (Eds.).(2005). *The sage handbook of qualitative research*. USA: Sage Publication.
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı öğrenme. İçinde A. Simsek (Ed.). *Sınıfta demokrasi*, ss.53-77. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dinçer, K. (2010). *Kısaca felsefe*. Ankara: Pharmakon Yayınları.
- Direk, N.(1993). Çocuklar için felsefe ve okul öncesi eğitim. *Eğitim ve Toplum*, Kış (35).
- Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. İstanbul: Pan yayıncılık.
- Direk, N. (2008). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, N.(2011a). Neden çocuklar için felsefe?. *Özne*, 14, 231-237.
- Direk, N. (2011b). *Çocuklarla felsefe*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Droit, R. (2010). *Çocuklarla felsefe sohbetleri*. A. Karakış (Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Eflatun (2005). *Sokrates'in savunması*. T. Aktürel (Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Erdem, H.H. (2011). Türkiye'de çocuklar için felsefe kitapları. *Özne*, 15,155-162.
- Ergün, M. ve Yapıcı, M. (2007). *Öğretmen adaylarının felsefe dersine ilişkin görüşleri*. [Çerim-içi: <http://myapici.blogspot.com/2007/12/retmen-adaylarinin-felsefe-dersine>], Erişim tarihi: 8 Aralık 2013.
- Farahani, M.F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141 – 2145.
- Fisher, R. (2008a). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom*. London: Bloomsbury Publishing.
- Fisher, R. (2008b).Philosophical intelligence: why philosophical dialogue is important in educating mind. In M. Hand and C. Winstanley (Ed.). *Philosophy in schools*, 96-104 .Great Britain: Continuum International Publishing Group.

- Fosnot, C. T. ve Perry, R. S. (2007). *Olusturmacılık teorii, perspektifler ve uygulama*. S. Durmuş (Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi*. E. Özbek (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gardner, H. (2006). *Geleceği inşa edecek beş zihin*. F. Şar, ve A. Hekimoğlu Gül (Çev.). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Garrat, D. & Piper, H. (2011). Citizenship education and philosophical enquiry: putting thinking back into practice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 71-84.
- Glaserfeld, E. (1989). Constructivism in education. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Ed.). *The international encyclopedia of education*, pp.162–163. New York: Pergamon Press.
- Glaserfeld, E.(1991). *A constructivist's view of learning and teaching*. [Çerim içi: <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/135.pdf>], Erişim tarihi: 10 Aralık 2013.
- Glesne, C. (2013).Orada olmak: Katılımcı gözlem yoluyla anlayış geliştirmek. Ş.S. Anagün (Çev.). İçinde A. Ersoy P. Yalçinoğlu. (Ed.). *Nitel araştırmaya giriş*, ss. 85-127. Ankara: Anı yayıncılık.
- 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.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation. *Oxford University Press*, 36(3), 217-223.
- Gökberk, M. (2007). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gönül, L. (2011). Çocuklar için Shakespeare ile felsefe Atinalı Timon. Ankara: Odtü Yayıncılık.
- Gras-Lukey, N. L. (2006). Philosophy for children hawai'i and Its influence on the development of students' reflective thinking in classroom discussions. Unpublished Master Dissertation. University Of Hawai.
- Gregory, M. (2011). Philosophy for children and its critics: A mendham dialogue. *Jornoul of Philsophy of Education*, 45(2), 199-219.
- Gruioniu, O. (2013). The philosophy for children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 378 - 382.
- Gülenç, K. (2006). Polemikçi bir gelenek olarak felsefe: Eleştiri kültürüne açılan bir pencere. İçinde B. Çotuksöken ve S. İyi (Ed.). *Kimin için felsefe*, ss.59-75. İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Güler,A.,Halıcıoğlu,M.B ve Taşğın, S. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teorik çerçeve, pratik öneriler, altı farklı nitel araştırma yaklaşımı, kalite ve etik hususlar. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Günay, M. (2011a). Felsefe eğitimi ve öğretimi üzerine. *Özne*, 15,163-167.
- Günay, M. (2011b). Felsefe eğitiminde edebiyatın yeri. *Özne*, 14, 215-224.

- Gür, Ç. (2011). Çocuklar için felsefe. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 1312-1318. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (1995). *Düşünce tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hand, M. (2008). Can children be taught philosophy?. In M. Hand ve C.Winstanley (Ed.). *Philosophy in schools*, pp.3-17. London: Continuum Publishing.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Haynes, J. (2008). *Children as philosophers learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. USA: Routledge Taylor and Francis Group.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2011). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Jornoul of Philsophy of Education*, 45(2), 285-303.
- Honer, S., Hunt, T.C. & Okholm, D.L. (2003). *Felsefeye çağrı*. H. Ünder (Çev.). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Hösle, V. (2004). *Ölü Filozoflar Kahvesi*. Ç. Tanyeri (Çev.). İstanbul: Arion Yayınevi.
- İnam, A. (2001). *Çocukça felsefenin ardında*. [Çerim-içi: <http://www.phil.metu.edu.tr/ahmet-inam/cocukca.htm>], Erişim tarihi: 20 Mart 2013.
- Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) (Tarihsiz-a). *Why philosophy for children?*. [Çevrim içi: <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/what-is/why-philosophy/>], Erişim tarihi: 3 Aralık 2013.
- Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) (Tarihsiz-b). *IAPC timeline*. [http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/timeline/], Erişim tarihi: 3 Aralık 2013.
- İyi, S. (2011). Çocuklar için felsefe eğitiminde edebi eserlerin yeri. *Özne*, 14, 211-215.
- Jackson, E.T. (1989). A guide for teachers. [Çevrim-içi: <http://www.p4chawaii.org/wp-content/uploads/2011/06/TeachGuide.pdf>], Erişim tarihi: 6 Ocak 2014.
- Jaspers, K. (2010). *Felsefe nedir?*. İ.Z Eyuboğlu (Çev.). İstanbul: Say yayınları.
- Jenkins, P. & Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: the impact of promoting philosophy for children on the literate thinking of identified poor readers, aged. *Language and Education*, 24(6), 459-472.
- Johansson, V. (2011). 'In charge of the truffula seeds': On children's literature, rationality and children's voices in philosophy. *Jornoul of Philsophy of Education*, 45 (2), 359-377.
- Jusso, H. (2007). *Child, philosophy and education*. Oulu: Oulu University Press.
- Kale, N. (1994). Felsefe öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27 (1), 113-120.

- Kant, I.(2007). *Eğitim üzerine ruhun eğitimi-ahlaki eğitim-pratik eğitim*. A. Aydoğan (Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Karakaya, Z. (2005).Çocuk felsefesi ve çocuk edebiyatı. *Hece*,104-105, 338-361.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 23-37.
- Kefeli, İ. (2011). Felsefe öğretiminde yeni bir model arayışı. *Özne*, 14, 199-210.
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşünmenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for children and reconstruction of. *Metaphilosophy*, 30 (4), 338-359.
- Kennedy, N. & Kennedy, D. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum design. *Journoul of Philsophy of Education*, 45(2), 265-283.
- Kızıltan, Ö. (2012). *Felsefe Öğretimi sorunlar ve yeni yaklaşımlar*. [Çevirm-içi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/36a.kiziltan.pdf> ], Erişim tarihi: 10 Mart 2014.
- Kienstra, N., Karkens, M. & İmants, J. (2014). The philosopher as teacher three approaches to doing philosophy: a proposal for grouping philosophical exercises in classroom teaching. *Metaphilosophy*, 45(2), 288-318.
- Knight, S. ve Collins, C. (2014). Opening teachers' minds to philosophy: the crucial role of teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1290-1299.
- Kohan, O.W. (2011). Childhood, education and philosophy: Notes on deterritorialisation. *Journoul of Philsophy of Education*, 45(2), 339-357.
- Kuçuradi, İ. (2006). Felsefe nedir acaba. İçinde B. Çotuksöken ve S. İyi (Ed.). *Kimin için felsefe?*, ss.115-123. İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Lam, C. (2012). Continuig lipman's and sharp's pioneering work on philosophy forchildren: Using harry to foster critical thinking in hong kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187-203.
- Lipman, M., Sharp, M. A. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. & Sharp, A.M. (1984). *Looking for meaning an instructional manual to accompany*. ABD: University Press of America.
- Lipman, M. (1981). *Pixie*. ABD: The Institue for The Advancement of Philosophy for Children Montclair State College Press.
- 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.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Pres.

- Lone, M.J. (2013). The philosopher as teacher philosophical sensitivity. *Metaphilosophy*, 44(1-2), 171-186.
- Long, F.(2005). Thomas Reid and philosophy with children. *Jornoul of Philsophy of Education*, 39 (5), 599- 614.
- Marashi, M.S. (2009).Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15.
- Matsuka, C. J. (2007). *Thinking processes in middle-school students: Looking at habits of the mind and philosophy for children Hawai'i*. Unpublished Doctoral Dissertation. University Of Hawai.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi*. E. Çakmak (Çev.). İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.
- Matthews, G. B. (2005). Children, irony and philosophy. *Theory and Research in Education*, 3, 81-95.
- Mayring, P. (2011).Nitel sosyal araştırmaya giriş. A. Gümüş ve M.S. Durgun (Çev.). Ankara: Bilge Su Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (2003). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Merriam, S.B. (2013). Nitel araştırmada geçerlik, güvenilirlik ve etik. E. Dinç (Çev.). İçinde S. Turan (Çev. Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, ss.199-228. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S.B. (2013). Nitel vaka çalışması.E. Karadağ (Çev.). İçinde S. Turan (Çev. Ed.). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, ss.39-54. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S.B. (2013). Görüşmelerin etkin yönetimi. S. Turan (Çev.). İçinde S. Turan (Çev. Ed.). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, ss.85-110. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S.B. (2013). Dikkatli Bir Gözlemci Olmak. H. Özen ve M. Yalçın (Çev.). İçinde S. Turan (Çev. Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, ss.111-130. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mccarty, M. (2006). *Little big minds*. London: Penguin Grup.
- Mcleod, T. L. (2010). *Philosophy for children as a pedagogy for developing oral english language skills with english as a second language students*, Unpublished Doctoral Dissertation. New Mexico State University.
- Michaud, O. (2013). *A qualitative study on educational authority, shared authority and the practice of philosophy in a kindergarten classroom: A study of the mulitple dimensions and complexities of a democratic classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. Montclair State Universit.
- Miller, C.(2013). *Philosophy goes to high school: An inquiry into the philosopher's pedagogy*. Unpublished Doctoral Dissertation. University Of Hawai.
- Millet, S. & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567.

- Mirabal, B. L. (2008). *Singing sacred songs in public schools: Perspectives of primary school students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Columbia University.
- Montaigne, M. (2006). *Denemeler*. H. Portakal (Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Morin, E. (2010). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. H. Dilli (Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Muris, K. (2000). Can children do philosophy. *Journal of Philosophy of Education*, 34 (2), 261-279.
- Morris, K. S. (2008). Philosophy with children, the stringay and the educative value of disequilibrium. *Journoul of Philsophy of Education*, 42 (3-4), 667-685.
- Morris, K. (2013). The epistemic challenge of hearing child's voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 245-259.
- Nagel, T. (2004). *Her şey ne anlama geliyor? Felsefeye küçük bir giriş*. H. Gündoğdu (Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Nelson, L. (2006). Sokratik Yöntem. S. Yücesoy (Çev.). İçinde S. Yücesoy (Der.). *Sokratik konuşma tarih kuram uygulama*, ss. 37-80. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ndofirepi, A.P. (2011). Philosophy for children: the quest for an african perspective. *South African Journal of Education*, 31, 246-256.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Oral, B. Ş. (2012). Can deweyan pragmatist aesthetics provide a robust framework for the philosophy for children programme?. *Studies Philosophy and Education*, 32, 361-377.
- Ord, W. (2014). *Thinking education limited resources*. [Çevrim-içi: <http://thinkingeducation.co.uk/files/sumo-questions.pdf>], Erişim tarihi: 9 Nisan 2014.
- Önal, B. (2011). Çocuklarla felsefe nasıl yapılabilir ya da yazın yoluyla çocuklara felsefe nasıl öğretilir?. *Özne*, 15, 196-200.
- Pacillo, M. A. (2010). Community of inquiry and the intersection of epistemology and pedagogy: A grounded theory analysis. Unpublished Doctoral Dissertation. Montclair State University.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evulation methods* (3th ed.). California: Sage Publications.
- Penell, C. (2012). Epistemic beliefs underpinning discourse within a critical literacy intervention: A multi-case study. Unpublished Doctoral Dissertation. Cardinal Stritch University.
- Popper, Karl. (2006). *Özgürlüğün en büyük düşmanı eşitlik*. C. Aksoy (Çev.). İstanbul: Plato Yayınları.

- Poulton, J. (2014). Identifying a k-10 developmental framework for teaching philosophy. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1238-1242.
- Punch, K.F. (2011). *Sosyal araştırmaya giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. D Bayrak, H. B Arslan ve Z. Akyüz (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reed, R.F. & Johnson, T.W. (1999). *Friendship and moral education twin pillars of philosophy for children*. USA: Peter Lang Publishing.
- Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B., Michaud, O., Rogers, J. & Sequeire, L. (2012). Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 288-306.
- Reznitskaya, A. ve Glina, M. (2013). Comparing student experiences with story discussions in dialogic versus traditional settings. *The Journal of Educational Research*, 106, 49-63.
- Russell, B. (2005). *Sorgulayan denemeler*. N. Arık (Çev.). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Saeed, N.(2003). İnterview by M. Lipman. Philosophy for children. [Çevrim-içi: <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-gm>], Erişim tarihi: 4 Şubat 2013.
- Saeed, N.(2005). İnterview M. A. Sharp. Philosophy for children. [Çevrim-içi: <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-sharp>], Erişim tarihi: 4 Şubat 2013.
- Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: an instructional modeland its constructivist framework. In B. G. Wilson (Ed.). *Constructivist learning environments case studies in instructional design*, pp.135-151. New Jersey: Educatioanal Technology Publication.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Schertz, M. (2007). Avoiding 'passive empathy' with philosophy for children. *Journal of Moral Education*, 36 (2), 185-198.
- Smith, R. (2011). The play of socratic dialogue. *Jornoul of Philsophy of Education*, 45 (2), 221-233.
- Splitter, L. (2011). İdentity, citizenship and moral education. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 484-505.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case study. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.). *The sage hand book of qualitative research*, ss. 443-466. USA: Sage Publication.
- Steel, S. (2011). *The pursuit of wisdom in education*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Calgary.
- Storme, T. & Vlieghe, J. (2011). The experience of childhood and the learning society: allowing the child to be philosophical and philosophy to be childish. *Jornoul of Philsophy of Education*, 45 (2), 183-198.
- Trickey, S. & Topping, K.J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19 (3), 365-380.

- Trickey, S. & Topping, K.J. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children socio-emotional effects at 11 to 12 years. *School Psychology International*, 27 (5), 599-614.
- Topping, K.J. & Trickey, S. (2007a). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271–288.
- Topping, K.J. & Trickey, S. (2007b). Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 73-84.
- Toprak, B. (2010). *Epiktetos, düşünceler ve sohbetler*. İstanbul: İnkılap kitabevi.
- Tepe, H. (2013). UNESCO verileri ışığında Dünya'da çocuklar için felsefe. İçinde B. Çotuksöken ve H. Tepe (Yay. Haz.). *Çocuklar için felsefe eğitimi*, ss. 77-94. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- United Nations Educationl, Scientific and Cuturaal Organizastion (UNESCO) (2007). Philosophy a scholl of freedom teaching philosophy and learning to philosophize. [Çevrim-içi :unesdoc.unesco.org], Erişim tarihi: 7 Kasım 2014.
- Uygur, N. (2001). *Felsefenin çağırısı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vansieleghem, N.(2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Jornoul of philsofhy of education*, 30 (1), 19-35.
- Vansieleghem, N.(2006). Listening to dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 25, 175-190.
- Vansieleghem, N. & Kennedy D. (2012). Introduction: What is philosophy for children, what is philosophy with children-after Matthew Lipman. In N. Vansieleghem & D. Kennedy (Ed.). *Philosophy for children in transition problem and prospects*, ss 1-12. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publication.
- Vansieleghem, N.(2014). What is philosophy for children? From an educational experiment to experimental education. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (11), 1300-1310.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society the development of higher psycholocgical procesess*. M. Cole, V, John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Ed.). England: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve dil*. S. Koray (Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wartenberg, T. E. (2007). Philosophy for children goes to college. *Theory and Research in Education*, 5 (3), 329-340.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids*. Lanham: The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Wartenberg, T. E. (2012). Elementary school philosophy: A response. *Theory and Research in Education*, 10 (1), 89-96.
- White, J. (2012). Philosophy in primary schools?.. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (3), 449-460.



- Wittgenstein, L. (2005). *Tractatus Logico-Philosophicus*. O. Aruoba (Çev.). Metis: İstanbul.
- Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. *Think*, 8 (23), 63-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. genişletilmiş baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. İçinde Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler*, ss.39-65. Ankara: Pegema Yayıncılık.

## **EKLER DİZİNİ**

## EK 1. UZMAN GÖRÜŞ FORMU

**Değerli Uzman,**

“İlkokul 3. Sınıf Öğrencileriyle Çocuklar İçin Felsefe Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı tez çalışmasının ilk aşamasında “Çocuklar için felsefe” etkinliklerini hazırlamak ve uygulamak amacıyla bir çocuk kitabı seçmeyi amaçlamaktayız. Bu amaçla alan yazından çocuklarla felsefe çalışmaları yürütmek üzere kullanılacak kitapların hangi özelliklere sahip olması gerektiği belirlenmiş ve bu özelliklere uygun olduğu düşünülen “*Kumkurdu*”, “*Hayalet Gişe*” ve “*Yeşil Parmaklı Tistu*” adlı üç kitap seçilmiştir. Sizden bu üç kitabı belirlenen özelliklere dayanarak okuyup değerlendirmeniz beklenmektedir. Değerlendirmenin ilk aşamasında doldurulacak olan form, *Hiç Katılmıyorum (1)*, *Biraz Katılıyorum (2)*, *Kararsızım (3)*, *Katılıyorum (4)* ve *Tamamen Katılıyorum (5)* olmak üzere beş kategoriden oluşmaktadır. Bu değerlendirme tablosunun ardında yer alan toplam beş açık uçlu ve boşluk doldurulmalı soru, değerlendirmenin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Bu soruların cevaplanmasıyla değerlendirme süreci tamamlanacaktır.

“Çocuklar için felsefe”ye ilişkin kısa bir açıklamaya ekte yer verilmiştir. Detaylı bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya e-posta ya da telefon yoluyla dilediğinizde ulaşabilirsiniz.

“*Kumkurdu*”, “*Hayalet Gişe*” ve “*Yeşil Parmaklı Tistu*” adlı üç çocuk kitabı pdf dosyası olarak, isimleriyle ekte yer almaktadır. Değerlendirmelerinizi 25.03.2013 tarihine kadar [nihanakkocaoglu@gmail.com](mailto:nihanakkocaoglu@gmail.com) adresine iletebilirsiniz. Görüşlerinizin araştırma süreci için oldukça önemli olduğunu belirtir, emeğiniz ve ilginiz için içten teşekkür ederiz.

Araştırmacı-Doktora Öğrencisi

Nihan AKKOCAOĞLU

Danışman

Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU

## Değerli Uzman,

Aşağıda yer alan her bir özeliğe göre belirtilen üç kitabı değerlendiriniz. Görüşünüz “Hiç Katılmıyorum” ise (1), “Biraz Katılıyorum” ise (2), “Kararsızım” ise (3), “Katılıyorum” ise (4), “Tamamen Katılıyorum” ise ilgili satıra (5) yazınız.

Özellikler	Çocuk Kitapları		
	<i>Kumkurdu</i>	<i>Hayalet Gışe</i>	<i>Yeşil Parmaklı Tistu</i>
9 yaşındaki (3. sınıf öğrencileri) çocukların seviyesine (kavramlar, cümleler, olaylar vb.) uygundur.			
9 yaşındaki çocuklar için ilgi çekici ve merak uyandırıcıdır.			
Ele alınan konu, düşünce ya da olaylar çocukların yaşantılarıyla, deneyimleriyle ilişkilidir.			
Üzerinde tartışılabilir felsefi kavramları (özgürlük, mutluluk, gerçek, doğru vb.) içermektedir.			
Çocukları derinlemesine düşünmeye yönlendirebilir.			
Felsefi kavramlar çocukların yaşantılarıyla ilişkilendirilebilir.			
Çocukları soru sormaya ve tartışmaya teşvik edebilir.			
Çocukları hayal güçlerini kullanmaya ve yaratıcı düşünmeye yönlendirebilir.			
Kitapta yer alan önemli karakterler, öğrenmeye açık, sorgulama konusunda meraklı ve heyecanlıdır.			
Ele alınan konu, düşünce ya da kavramlar felsefenin farklı alanlarıyla (değer felsefesi, bilgi felsefesi varlık felsefesi) ilişkilendirilebilir.			
Felsefi içerikli etkinlikler (soru sorma, tartışma düzenleme vb.) düzenlemeye uygundur.			
Çocukları yaşadıkları dünyaya, çevrelerine eleştirel bakmaya yönlendirebilir.			
Çocukların duyuşsal özelliklerine hitap etmektedir.			

**Değerli Uzman,**

Okuduğunuz üç kitaba ilişkin görüşlerinizi aşağıda yer alan açık uçlu ve boşluk doldurulmalı sorular çerçevesinde belirtiniz.

1. 9 yaşındaki çocuklarla felsefe yapmak üzere *Kumkurdu* adlı kitabın kullanılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
2. 9 yaşındaki çocuklarla felsefe yapmak üzere “Hayalet Gişe” adlı kitabın kullanılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
3. 9 yaşındaki çocuklarla felsefe yapmak üzere “Yeşil Parmaklı Tistu” adlı kitabın kullanılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
4. Araştırmacının çocuklarla felsefe yapmak üzere, size sunulan kitaplardan hangi kitabı kullanmasını önerirsiniz? Aşağıdaki boşluklara ilk önerinizi 1. numaraya yazarak sıralayınız.

.....

.....

.....

5. Aşağıda yer alan seçeneklerden sizin için uygun olanı işaretleyerek ilgili boşluğu uygun şekilde doldurunuz.
6. Araştırmacı bu özelliklere daha fazla yaklaşacak başka bir çocuk kitabına ulaşmalıdır.
7. Önerilen kitaplardan ..... adlı kitap kısaltılarak ya da düzenlenerek kullanılabilir.
8. Araştırmacı uzun soluklu bir çocuk romanı yerine kısa metin, şiir, düşünce yazı, öykü vb. listesi oluşturarak süreci yapılandırmalıdır.
9. Araştırmacıya 9 yaşındaki çocuklarla felsefe yapmak üzere .....  
..... kitabı/kitapları önerilebilir.

## EK 2. GÖZLEM FORMU

<b>Gözlem Formu</b>			
Tarih	31-1 Kasım Ekim 2012 (6.hafta)		
Araştırma Soruları	İlgili Haftanın Kazanımları	Gözlem Sürecinde Dikkat Edilecekler Noktalar	Gözlem Notları
Bilişsel Çocuklar için felsefenin öğrencilere bilişsel alanda etkisi nasıldır?	<p>Bir görüşe katılıp katılmadığını gerekçeleriyle anlatır.</p> <p>Görüşlerini gerekçelendirerek anlatır.</p> <p>Bir görüşe yönelik karşı örnekler sunar.</p>	<p>Öğrenciler bir görüşe katılıp katılmadıklarını/kendi görüşlerini gerekçeleriyle nasıl anlatıyorlar?</p> <p>tutarlı (cevapla-açıklamanın uyumu)</p> <p>anlaşılır/açık</p> <p>odağı kaybetmeden</p> <p>düşünerek (sadece konuşmak, dikkat çekmek vb. için değil)</p> <p>özgün olma (görüşlerinin diğerlerinin tekrarı olmaması)</p> <p>arkadaşının görüşleri üzerine yorum yapma, katılıp katılmadığını söyleme, buradan yola çıkarak görüşünü açıklama</p> <p>karşı örnekler sunma</p> <p>diğer</p>	Saat:
	<p>Adalet ve eşitlik arasındaki ayrımı fark eder. (Eşit davranmanın her zaman adaleti sağlamayacağını fark eder.)</p>	<p>Öğrenciler kavramı nasıl yapılandırıyorlar/kavriyorlar?</p> <p>cümle içinde anlamına uygun kullanma</p> <p>diğer kavramlarla uygun ilişki kurma</p> <p>ilişkili örnek ve ifadeler kullanma</p> <p>diğer</p>	Saat:
	<p>Adalet, hak, eşitlik kavramları arasında ilişki kurar.</p>	<p>Kavram günlük hayatla nasıl ilişkilendiriyorlar?</p> <p>Anlamına uygun örnekler verme</p> <p>birden fazla örnek verme</p> <p>özgünlük/diğer arkadaşlarının verdiği örnekten aynı olmayan ve farklı örnekler verme</p> <p>diğer</p>	Saat:
	<p>Eşitlik kavramını günlük hayatla ilişkilendirir.</p>	<p>Öğrenciler kavramlar arasında nasıl ilişki kuruyorlar?</p> <p>karşılaştırma (benzerlik, farklılık vb.)</p> <p>örnek verme</p> <p>diğer</p>	Saat:

Duyuşsal Çocuklar için felsefenin öğrencilere duyuşsal alanda etkisi nasıldır?	<p>Tartışmaya katılmaya istekli olur.</p> <p>Tartışma ortamında diğer arkadaşlarının görüşlerini dinler.</p> <p>Felsefe soruları üzerine düşünmekten hoşlanır.</p>	<p>Tartışma sırasındaki katılım nasıl? soruların çoğuna parmak kaldırma</p> <p>dikkat çekme, konuşma vb. sebeplerle değil görüşünü paylaşmak için katılma</p> <p>görüşlerini anlatırken kaygı duyması (anlaşılma, anlatma, ispat etme, heyecanlanma vb.)</p> <p>sorulara parmak kaldırmada istekli olma</p> <p>sorulardan sıkılmama/soruları cevaplama isteğini sürdürme</p> <p>sayıca katılımın fazla olması</p> <p>tartışmaya yönlendiren etkinliklere katılma</p> <p>diğer</p>	Saat:
	<p>Tartışma ortamında farklı görüşler olabileceğini fark eder.</p>	<p>arkadaşlarının görüşlerini dinleme</p> <p>arkadaşlarının görüşlerine yönelik olumsuz ifadeler kullanmama</p> <p>arkadaşlarının görüşlerine yönelik olumsuz davranışlarda bulunmama</p> <p>diğer</p>	Saat:
Notlar			

### EK 3. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

<b>Görüşme Formu</b>	
Tarih:	
Görüşülen Kişi:	
Sınıfı:	
Görüşme Saati:	
Giriş	<p>Merhaba K., Hoş geldin. Yaklaşık 14 hafta sizlerle birlikteydim. Felsefe derslerinizde öğretmeninize yardımcı olmaya çalıştım. Birlikte felsefeyi, çeşitli kavramları ele aldık. Hikâyeler okuduk, sorular yanıtladık. Senin bu yaptıklarımız hakkında duygu ve düşüncelerini merak ediyorum. Bu sebeple sana birkaç soru sormak istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Eğer izin verirsen görüşmelerimizi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bundan hoşlanmazsan kullanmayabilirim. Konuştuklarımız ikimiz arasında kalacak. Derste olduğu gibi rahatça duygu ve düşüncelerini ifade edebilirsin. Başlamadan önce sormak, söylemek istediğin bir şey var mı?</p> <p>O halde sohbetimize başlayalım...</p>
	<p>Çocuklar için felsefe eğitiminin 3. Sınıf öğrencilerine bilişsel alanda etkisi nasıldır? Çocuklar için felsefe eğitiminin 3. Sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda etkisi nasıldır?</p>
Tartışma	<p>Felsefe derslerinde yaptığımız etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerin neler? (Altı şapkalı düşünme, yarışma, katılıyorum-katılmıyorum kartları, resimler, soru hazırlama, soru çekme, beyin fırtınası...)</p> <p>En çok hoşlandığın etkinlik/ler neydi? Neden? En az hoşlandığın etkinlik/ler neydi? Neden?</p> <p>Felsefe derslerindeki tartışma ortamına ilişkin duygu ve düşüncelerin neler?</p> <p>Sonda: Görüşlerini ifade etmek, görüşlerin nedenlerini açıklamak Arkadaşlarının görüşlerini dinlemek Örnekler sunmak, karşıt örnekler sunmak, kanıtlar sunmak Duygu ve düşünce ifadelerini birbirinden ayırmak Yoruma dayalı ve yoruma dayanmayan ifadeleri birbirinden ayırmak Aşırı genellemelerden kaçınmak Tutarsız ve çelişkili ifadeler kullanmamak Bu tartışmaların sana bir katkısı oldu mu? Nasıl?</p> <p>Sonda: Fark etmek, öğrenmek, anlamak... Günlük yaşamında kullanma (okul dışında, arkadaşların arasında, evde) Felsefe derslerinde kullandığımız <i>Kumkurdu</i> adlı kitaba ilişkin duygu ve düşüncelerin neler?</p> <p>Sonda: felsefe ile ilgisi Karakterleri Ele aldığı kavramlar</p>
Felsefe	<p>Felsefe sorularına ilişkin duygu ve düşüncelerin neler? (Değişim nedir?, Değişim ile zaman arasındaki ilişki nedir?, Büyümek mutsuz eder mi?, Sorumluluk almak zorunda mıyız?...)</p> <p>Felsefe sorularının sana katkısı oldu mu? Nasıl?</p> <p>Sonda: Fark etmek, öğrenmek, anlamak... Günlük yaşamında kullanma (okul dışında, arkadaşların arasında, evde) Diğer derslerinde kullanma Filozoflara ilişkin duygu ve düşüncelerin neler?</p> <p>Sonda: Filozofların düşünceleri, hayalleri Filozofa benzemek (merak, soru sormak, düşünmek)</p>



	<p>Filozof çocuk olmak Felsefe derslerine ilişkin neler önerirsin? Sonda: Eklemek, çıkarmak, değiştirmek, korumak Etkinliklerine ilişkin Tartışma ortamına ilişkin Felsefe sorularına ilişkin Felsefi kavramlara ilişkin Kullanılan kitap/hikâyelere ilişkin</p>
Kavram	<p>Ele aldığımız felsefe kavramlarına ilişkin duygu ve düşüncelerin neler? (Adalet, gerçek, yalan, dostluk, hak, eşitlik, sorumluluk, kurallar, değişim, zaman, büyüme) Sonda: Kavramlar arası ilişki kurmak (farklılıkları-benzerlikleri) Kavramlarla ilgili soru hazırlamak Bu kavramlarının sana bir katkısı oldu mu? Nasıl? Sonda: Fark etmek, öğrenmek, anlamak... Günlük yaşamında kullanma (okul dışında, arkadaşların arasında, evde) Diğer derslerinde kullanma</p>

## EK 4. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Formu	
<b>Tarih:</b>	
<b>Görüşülen Kişi:</b>	
<b>Sınıfı:</b>	
<b>Görüşme Saati:</b>	
<b>Giriş</b>	<p>Merhaba öğretmenim, hoş geldiniz. Öncelikle zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Yaklaşık 14 hafta araştırmam kapsamında sizlerle birlikteyim. Araştırma sürecinde çocuklarda, çocuklar için felsefeyle birlikte yaşanan bilişsel ve duyuşsal değişimleri tespit etmeyi amaçladım. Bu sebeple sizin de görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Öğrencilere yönelik gözlemlerinizi paylaşmak için size sorular sormak istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 60 dakika sürecek. Eğer izin verirsiniz görüşmelerimizi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bundan hoşlanmazsanız kullanmayabilirim. Kişisel bilgileriniz bende saklı kalacak ve isminiz hiçbir şekilde kullanılmayacak. Başlamadan önce sormak, söylemek istediğin bir şey var mı?</p> <p>O halde görüşmemize başlayalım...</p>
	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Çocuklar için felsefe eğitiminin 3. sınıf öğrencilerine bilişsel alanda etkisi nasıldır?</li><li>2) Çocuklar için felsefe eğitiminin 3. sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda etkisi nasıldır?</li></ol>
<b>Tartışma</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Felsefe derslerinde yaptığımız etkinliklere katılımını nasıl değerlendirirsiniz (Altı şapkalı düşünme, yarışma, katılıyorum-katılmıyorum kartları, resimler, soru hazırlama, soru çekme, beyin fırtınası...)<ul style="list-style-type: none"><li>• İlgisi</li><li>• İsteği</li><li>• Hoşlanma durumu</li><li>• Katılımın yoğunlu vb.</li></ul></li><li>2. Öğrencilerin derslerdeki tartışma ortamına ilişkin yönelik gözlemleriniz neler? Sonda:<ul style="list-style-type: none"><li>• Görüşlerini ifade etmek, görüşlerin nedenlerini açıklamak</li><li>• Arkadaşlarının görüşlerini dinlemek</li><li>• Örnekler sunmak, karşıt örnekler sunmak, kanıtlar sunmak</li><li>• Duygu ve düşünce ifadelerini birbirinden ayırmak</li><li>• Yoruma dayalı ve yoruma dayanmayan ifadeleri birbirinden ayırmak</li><li>• Aşırı genellemelerden kaçınmak</li><li>• Tutarsız ve çelişkili ifadeler kullanmamak</li></ul></li><li>3. Bu tartışma sürecinin onlara katkıları olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl? Sonda:<ul style="list-style-type: none"><li>• Fark etmek, öğrenmek, anlamak...</li><li>• Günlük yaşamında kullanma</li><li>• Diğer derslerde</li></ul></li><li>4. Gözlemlerinizden yola çıkarak öğrencilerin <i>Kumkurdu</i> adlı kitabla ilişkilerine yönelik neler söyleyebilirsiniz?</li></ol>
<b>Felsefe</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>5. Öğrencilerin felsefe sorularına yönelik yaklaşımlarına ilişkin gözlemleriniz nelerdir? (Değişim nedir?, Değişim ile zaman arasındaki ilişki nedir?, Büyümek mutsuz eder mi?, Sorumluluk almak zorunda mıyız?...)</li><li>6. Felsefe sorularının öğrencilere katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl? Sonda:<ul style="list-style-type: none"><li>• Fark etmek, öğrenmek, anlamak...</li><li>• Günlük yaşamında kullanma</li><li>• Diğer derslerinde kullanma</li></ul></li><li>7. Çocukların filozoflara ilişkin duygu ve düşüncelerine yönelik gözlemleriniz neler?</li></ol>

	<p>Sonda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filozofların düşünceleri, hayalleri</li> <li>• Filozofa benzemek (merak, soru sormak, düşünmek)</li> <li>• Filozof çocuk olmak</li> </ul>
<b>Kavram</b>	<p>8. Felsefe kavramlarını ele aldığımız bu sürece ilişkin öğrencilere ilişkin gözlemleriniz neler? (Adalet, gerçek, yalan, dostluk, hak, eşitlik, sorumluluk, kurallar, değişim, zaman, büyümek)</p> <p>Sonda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kavramları tanımlama, anlama</li> <li>• Kavramlar arası ilişki kurmak (farklılıkları-benzerlikleri)</li> <li>• Kavramlarla ilgili soru hazırlamak</li> </ul> <p>9. Bu kavramlarının onlara katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl?</p> <p>Sonda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fark etmek, öğrenmek, anlamak...</li> <li>• Günlük yaşamında kullanma</li> <li>• Diğer derslerinde kullanma</li> </ul>
<b>Süreç</b>	<p>10. Sürecin işlenişine ilişkin görüşleriniz nelerdir?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen eğitim süreci</li> <li>• amaçlar</li> <li>• etkinlikler,</li> <li>• değerlendirme süreci</li> <li>• kavramlar</li> </ul> <p>11. Çocuklar için felsefenin ilkökul 3. sınıfta uygulanmasına ilişkin görüşleriniz nelerdi?</p> <p>12. Bu sürecin sizdeki yansımaları nelerdir?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişisel</li> <li>• Öğretmenlik denemi açısından</li> </ul>

## EK 5. ORJİNALLİK RAPORU\*

21-May-2015 11:47AM 78984 words/810 matches • 51 sources FAQ

iThenticate® İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİYLE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA Quoted Included 2% Bibliography Excluded SIMILAR

BY NİHAN AKKOCAOĞLU ÇAYIR

**İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİYLE  
ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE  
ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA**

Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR

**Match Overview**

1	Internet 159 words crawled on 19-Mar-2015 <a href="http://library.cu.edu.tr">library.cu.edu.tr</a>	<1%
2	Internet 108 words crawled on 30-Dec-2010 <a href="http://alademik.maltepe.edu.tr">alademik.maltepe.edu.tr</a>	<1%
3	Internet 102 words crawled on 16-May-2015 <a href="http://www.birazoku.com">www.birazoku.com</a>	<1%
4	Internet 87 words crawled on 13-May-2015 <a href="http://acikensim.lib.comu.edu.tr:8080">acikensim.lib.comu.edu.tr:8080</a>	<1%
5	Internet 80 words crawled on 16-Oct-2012 <a href="http://www.betulcokuksoken.com">www.betulcokuksoken.com</a>	<1%
6	Internet 79 words crawled on 16-Mar-2010 <a href="http://www.farmington.ac.uk">www.farmington.ac.uk</a>	<1%
7	Internet 70 words crawled on 12-May-2015 <a href="http://www.researchgate.net">www.researchgate.net</a>	<1%
8	Internet 63 words crawled on 03-Nov-2013 <a href="http://turandursunkutuphanesi.files.wordpress.com">turandursunkutuphanesi.files.wordpress.com</a>	<1%

PAGE: 1 OF 275 Text-Only Report

\* Bu tez 21 Mayıs 2015 tarihinde, orijinalliğinin kontrolü için iThenticate programı ile taranmıştır. Program, bu tezin sadece %2 oranında yapılan yayınlarla benzerlik barındırdığını rapor etmiştir.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR
<i>Doğum Yeri</i>	Elazığ
<i>Doğum Tarihi</i>	15.06.1983

### Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Anıttepe Lisesi Anıttepe Çankaya Ankara	2001
<i>Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	2005
<i>Yüksek Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı	2009
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)	

### İş Deneyimi

<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni	2005-2006
---------------------------	---	-----------

### Akademik Çalışmalar

<b>Makaleler</b>
Akkocaooglu Çayır, N. Çocuklar için felsefe. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama,27,17-28.
<b>Sözlü Bildiriler</b>
Albayrak, A., Akkocaooglu, N., ve Kaptan, F.(2009). Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarına etkisi üzerine bir inceleme: Hacettepe üniversitesi örneği. <i>Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı</i> , 1-3 Ekim, Ege Üniversitesi, İzmir.
Akkocaooglu, N., Albayrak, A. ve Kaptan, F.(2010)topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık düzeyleri üzerine nitel bir çalışma. <i>Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II</i> , 16-18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe, Ankara.
Akkocaooglu, N. & Ozdemir, P. (2011). The influence of creative drama method on university students' perception related to the rights of the child an rights intrusion. <i>The 7. International Congress Of Qualitative Inquiry</i> . May 18-21 University of Illinois, Urbana-Champaign, USA.
Akhun, B. & Akkocaooglu, N.(2012). A study about "being teacher" with creative drama method. <i>International Academic Conference International Institute of Social and Economic Sciences</i> , June 24-27, Dubrovnik, Croatia.
Akhun, B.& Akkocaooglu, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin yaratıcı drama ve yaratıcı dramanın öğeleri hakkındaki algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. <i>The 9. International Congress Of Qualitative Inquiry</i> , May 15-18,

University of Illinois, Urbana-Champaign, USA.

#### **Basılı Bildiriler**

Akkocaoglu, N., Albayrak, A. ve Özdemir, P. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Çocuk hak ve ihlallerine ilişkin bakış açıları üzerine nitel bir araştırma. İçinde A. Gülan, M.R. Şirin ve M. C. Şirin (Yay. Haz.), *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı* (ss. 403-413). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Akkocaoglu, N. & Yagci, E. (2012). Examination of Elementary Teacher Candidate's Perception of the Concept of Philosophy Through Metaphor Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2383-2388.

Akkocaoglu, N. & Celepoglu, A. (2014). Views of primary school teachers on philosophy books prepared for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2498-2503.

#### **Proje**

Akkocaoglu Çayır, N. (2014). *Öğretmen yeterliklerine yönelik farkındalık kazandırmada yaratıcı drama*. Yayınlanmamış Bitirme Projesi, Çağdaş Drama Derneği, Ankara.

#### **Kitap Bölümü**

Akkocaoglu, N. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde S. Erkan (Ed.), *Eğitim Bilimlerine Giriş* (ss. 23-38). İstanbul: Kriter Yayınları.

#### **Seminer ve Çalıştaylar**

13. Uluslararası Eğitimde Drama /Tiyatro Kongresi, 21-23 Kasım, Çağdaş Drama Derneği, Atölye Çalışmaları (7,5 saatlik) Katılımcısı

Eğitimde Drama Kuramları, 13-14 Mart, Oluşum Drama Enstitüsü, Atölye Çalışmaları (12 saat) Katılımcısı

Felsefeye Giriş Semineri (36 saat), Uğur Mumcu Araştırmacı Gazetecilik Vakfı

#### **Sertifikalar**

İstanbul Bilgi Üniversitesi, Çocuk Çalışmaları Birimi - Gençlik ve Spor Avrupa Konseyi Müdürlüğü Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitmenliği

Çağdaş Drama Derneği Eğitmeni/Lideri Unvan ve Yetkisi

Milli Eğitim Bakanlığı Yaratıcı Drama Eğitmenliği Unvan ve Yetkisi

#### **İletişim**

**E-Posta Adresi** | [nihanakkocaoglu@gmail.com](mailto:nihanakkocaoglu@gmail.com)

**Jüri Tarihi** | 01.06.2015