



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

İLKOKUL ÇOCUKLARIYLA FELSEFE YAPMAK ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA:
DÖRDÜNCÜ SINIF ÖRNEĞİ

Fatma Zehra KARASU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

İLKOKUL ÇOCUKLARIYLA FELSEFE YAPMAK ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA:
DÖRDÜNCÜ SINIF ÖRNEĞİ

A QUALITATIVE STUDY ON MAKING PHILOSOPHY WITH PRIMARY SCHOOL
CHILDREN: FOURTH GRADE EXAMPLE

Fatma Zehra KARASU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

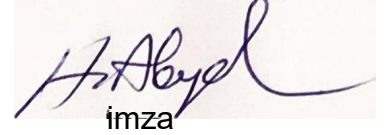
Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Fatma Zehra KARASU'nun hazırladığı "İlkokul ocuklarıyla Felsefe Yapmak Üzerine Nitel Bir alışma: D¼rd¼nc¼ Sınıf Örneği" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

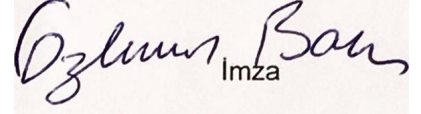
Prof. Dr. Hayati AKYOL



imza

J¼ri Üyesi (Danışman)

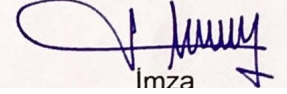
Doç. Dr. Özlem BAş



imza

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Hakan DEDEOğLU



imza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 25/ 06/2018 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, çocuk edebiyatı eserlerini çocuklarla felsefe yapmak yoluyla inceleyerek, güncellenmiş Bloom taksonomisinin düzeylerine göre çeşitli örnekler sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırma, çeşitli örnekler sunması bakımından önem arz etmektedir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan okul, tipik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunu Nevşehir ili Derinkuyu ilçesinde bulunan bir resmî ilköğretim kurumu oluşturmaktadır. Bu okulda 4. sınıfa devam eden 10 öğrenci, araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Bu araştırma nitel araştırma deseninde bir eylem araştırmasıdır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman incelenmesi kullanılmıştır. Çalışma 4 haftada, 20 saatte gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla felsefe yapmak için ders planları hazırlanmış, hazırlanan planlar 4. sınıfa devam eden 10 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ders planları uzman görüşü alınarak seçilen Yeşil Parmaklı Tistu kitabından yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda, “isimler, duygular, gerçek-hayal, sevgi, mutluluk, arkadaşlık, iyilik-kötülük, özgürlük, adil olma, güzellik-çirkinlik” kavramlarından oluşan toplam 10 adet kavram felsefi açıdan irdelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda, işlenen 10 kavramın çocuk edebiyatı eserleriyle çocuklarla felsefe yapılarak irdelendiğinde öğrencilerin Bloom taksonomisinin üst basamakları olan çözümlleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde düşündükleri tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: çocuk edebiyatı, felsefe, çocuklar için felsefe

Abstract

This study aims to philosophise with children and thus to reveal their cognitive levels. In accordance with this purpose, the study is significant in that it analyses the Works of children's literature and that it provides examples according to the levels of updated Bloom's taxonomy. The school included in the study group was chosen in typical sampling method. The school chosen for study group was a primary school located in Derinkuyu district of Nevşehir province. Thus, the study group was composed of 10 students who were the 4th graders in the above mentioned school. The study was conducted in the design of action research. It employs qualitative data collection methods and such methods as observations, interviews and document analysis. It was performed in 4 weeks and 20 hours. Lesson plans were made to philosophise with children and the plans prepared were implemented by the researcher with 10 fourth graders. The lesson plans were prepared on the basis of "Green Fingred Tistus"- which was chosen consenting expert opinion. 11 concepts in total containing the concepts of "names, emotions, friendship, real-imaginary, fairness, freedom, love, benevolence-evil, happiness and beauty-ugliness" were analysed from the perspective of philosophy. The data collected were put to content analysis. It was found following the philosophical activities done with children that they had begun to think at the upper stages of Bloom's taxonomy (analysing, evaluating, creating). Consequently, the analysis of the 11 concepts by philosophising with children through the works of children's literature demonstrated that children thought at the stages of analysis, evaluation and creation.

Key Words: children's literature, philosophy, philosophy for children

Teşekkür

Araştırma başladığından beri hiçbir yardımını benden esirgemeyen, beni her zaman yüreklendiren, hoşgörüsüyle, tatlı diliyle ve inceliğiyle takıldığım her yeri sormama fırsat veren, büyük sabırla her an beni destekleyen, bu süreç boyunca en az benim kadar emek harcayan canım hocam, danışmanım Sayın Doç. Dr. Özlem BAŞ'a bütün içtenliğimle sonsuz teşekkür ederim.

Jürimde bulunarak beni onurlandıran sayın hocam Prof. Dr. Hayati AKYOL ve Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na; aldığım yüksek lisans eğitimi boyunca kendilerinden çokça faydalandığım sayın hocalarım Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN'e, Doç. Dr. Sevgi KINGİR'a, Doç. Dr. Yalçın YALAKI'ye, Dr. Mustafa Kemal ÖZTÜRK'e, Dr. Ayşegül CELEPOĞLU'na ve tezin dil incelemesini yapan Dr. Fatma TÜRKYILMAZ'a çok teşekkür ederim.

Benden hiçbir desteğini, yardımını esirgemeyen, bu zorlu süreçte hep yanımda olan değerli ailem; annem Selda KARASU'ya, babam Cengiz KARASU'ya ve kardeşim Sena KARASU'ya yürekten teşekkür borçluyum.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	6
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Çocuk Edebiyatı.....	9
Felsefe Nedir?.....	10
Felsefe Eğitimi.....	11
Çocukların Felsefe Yapması.....	13
Çocuklar İçin Felsefe Programı.....	15
Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Amacı.....	16
Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının İçeriği.....	19
Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Yöntemi.....	21
Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Uygulanışı.....	22
Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programında Örnek Etkinlikler.....	24
Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programında Öğretmenin Yeri.....	28

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Gerekliliği.....	31
Dünyada ve Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe	34
Çocuklar İçin Felsefe ve Yapılandırmacı Yaklaşım	35
Çocuklar İçin Felsefede Uygulanan Eğitim Metotları.....	38
İlgili Araştırmalar	38
İlgili Araştırmalar Özet.....	44
Bölüm 3 Yöntem.....	45
Araştırmanın Çalışma Grubu	46
Veri Toplama Süreci.....	46
Verilerin Analizi	50
Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	51
Pilot Çalışma.....	52
Pilot Çalışmaya İlişkin Bulgular	52
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	63
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	109
Sonuçlar.....	109
Öneriler	116
Kaynaklar	117
EK-A: Lipman’la Çocuklar İçin Felsefenin Gelişimi.....	124
EK-B: Ders Eylem Planları	126
EK-C: Çocuk/Ergen Gönüllü Katılım Formu	183
EK-Ç: Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu	186
EK-D: Veli İzin Belgesi	188
EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	190
EK-F: Etik Beyanı	191
EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	192
EK-Ğ: Thesis Originality Report	193

EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	194
---	-----

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Bilişsel Süreçler Boyutundaki Altı Ana Grup ve Bunlarla İlgili Bilişsel Süreçler</i>	2
Tablo 2 <i>İsimler Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	53
Tablo 3 <i>İsimler Temasına İlişkin Kod Ve Kategoriler</i>	53
Tablo 4 <i>İsimler Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	54
Tablo 5 <i>Duygular Temasına İlişkin Kod ve Kategori</i>	57
Tablo 6 <i>Duygular Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	58
Tablo 7 <i>Duygular Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	58
Tablo 8 <i>Duygular Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	60
Tablo 9 <i>Duygular Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	61
Tablo 10 <i>Gerçek-Hayal Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	63
Tablo 11 <i>Gerçek-Hayal Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	64
Tablo 12 <i>Gerçek-Hayal Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	64
Tablo 13 <i>Gerçek-Hayal Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	66
Tablo 14 <i>Sevgi Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	67
Tablo 15 <i>Sevgi Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	68
Tablo 16 <i>Sevgi Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	69
Tablo 17 <i>Sevgi Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	70
Tablo 18 <i>Sevgi Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	71
Tablo 19 <i>Mutluluk Kavramına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	73
Tablo 20 <i>Mutluluk Kavramına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	74
Tablo 21 <i>Mutluluk Kavramına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	76
Tablo 22 <i>Mutluluk Kavramına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	77
Tablo 23 <i>Mutluluk Kavramına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	79
Tablo 24 <i>Arkadaşlık Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	81
Tablo 25 <i>Arkadaşlık Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	81
Tablo 26 <i>Arkadaşlık Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	82
Tablo 27 <i>Arkadaşlık Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	83
Tablo 28 <i>İyilik-Kötülük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	86
Tablo 29 <i>İyilik-Kötülük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	87
Tablo 30 <i>İyilik-Kötülük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	88
Tablo 31 <i>Özgürlük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	91
Tablo 32 <i>Özgürlük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler</i>	91

Tablo 33 Özgürlük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler.....	92
Tablo 34 Özgürlük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler.....	92
Tablo 35 Adil Olma Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler.....	96
Tablo 36 Adil Olma Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler.....	97
Tablo 37 Adil Olma Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler.....	98
Tablo 38 Adil Olma Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler.....	98
Tablo 39 Güzellik-Çirkinlik Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler.....	101
Tablo 40 Güzellik-Çirkinlik Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler.....	102
Tablo 41 Güzellik-Çirkinlik Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler.....	103
Tablo 42 Güzellik-Çirkinlik Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler.....	104

Şekiller Dizini

Şekil 1. Öğrencilerin taşlarla isimlerini yazmaları.	56
Şekil 2. Öğrencilerin okunan cümleler karşısında duygularını göstermesi.	59
Şekil 3. Araştırmacının hazırladığı Duygular Ağacı kartonu.	62
Şekil 4. Araştırmacının hazırladığı gerçek-hayal kartonu.	66
Şekil 5. Sevdikleri şeyleri beden diliyle anlatan öğrenciler.	69
Şekil 6. Araştırmacı tarafından hazırlanan renkli kalp şeklindeki kâğıtlardan “Sevgi Bağı” oluşturma.	72
Şekil 7. Araştırmacı tarafından hazırlanan “duygu çubukları”.	75
Şekil 8. Araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme sorularını içeren canavar maketi.	83
Şekil 9. Araştırmacının renkli eva ve kartonlardan hazırladığı, “İyilik yap, denize at.” atasözünün yazılı olduğu pano.	90
Şekil 10. Araştırmacının hazırladığı “Benim Adım Özgür” yazılı pano.	95
Şekil 11. Adil olma kavramıyla ilgili bir görsel ve bu görseli öğrencilerin canlandırması.	98
Şekil 12. Araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme sorularının yazıldığı pasta maketi.	104

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü)

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı)

Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

Güncel öğrenme anlayışı, anlamlı (anlayarak) öğrenmede söz konusu olan etkin, bilişsel ve yapılandırıcı öğrenme üzerine odaklanır. Bu anlayışta, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde etkin birer öge durumunda oldukları kabul edilmekte, dikkatlerini ve kendi öğrenmelerini oluşturmada kullanacakları bilgileri seçtikleri düşünülmektedir. Öğrenciler pasif alıcılar olmadıkları gibi, anne-babaları, öğretmenleri, ders kitapları ve medya tarafından kendilerine sağlanan bilgileri alan kayıt cihazı da değildirler. Öğrenmenin pasif bir süreç olduğu düşüncesinden uzaklaşıp bilişsel ve yapılandırıcı yönleri daha belirgin bir süreç olarak görülmeye başlanmasıyla, öğrenmede öğrencilerin neleri bildikleri (bilgi) ve anlamlı bir öğrenme sürecine etkin biçimde katılmakla neleri, nasıl öğrendikleri üzerindeki düşünceleri (bilişsel süreçler) öne çıkmıştır (Anderson ve diğerleri, 2014).

Bu bağlamda Bloom taksonomisinin önemi büyüktür. Bloom taksonomisi ünitelerdeki amaçları kısaca, açıkça ve görsel bir şekilde çözümlenmeye yardımcı olur. Öğretmenlerin etkinlik ve amaçları karıştırmamalarını sağlayarak onların öğretme, öğrenme etkinlikleri ile değerlendirme arasındaki ilişkileri görmelerine imkân verir. Bloom taksonomisi öğretim programlarında yani kazanımlar, öğretim etkinlikleri ve değerlendirmede tutarlılık sağlar (Amer, 2006).

Taksonomi özel bir sınıflama yaklaşımıdır. Bu sınıflamada kategoriler bir boyutta sıralanır. İlk şekliyle taksonomi tek boyutlu olmasına rağmen, güncellenmiş şekliyle iki boyutludur. Bu iki boyuttan biri bilişsel süreç diğeri de bilgi çeşididir (Anderson ve diğerleri, 2014).

Bu araştırmada kullanılan güncellenmiş Bloom taksonomisi tablosu aşağıda verilmiştir (Anderson ve diğerleri, 2014).

Tablo 1

Bilişsel Süreçler Boyutundaki Altı Ana Grup ve Bunlarla İlgili Bilişsel Süreçler

BİLİŞSEL SÜREÇ GRUPLARI	BİLİŞSEL SÜREÇ VE ÖRNEKLERİ
1. HATIRLAMA	Uzun süreli bellekte, ilişkili bilgiye erişilmesi
1.1 Tanıma	Örnek: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma
1.2 Hatırlama	Örnek: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini hatırlama
2. ANLAMA	Sözlü, yazılı veya grafik biçimlerde olabilen öğretimle ilgili iletilerden anlamı oluşturma
2.1 Yorumlama	Örnek: önemli konuşma ve dokümanları değişik bir ifadeyle söyleme
2.2 Örneklendirme	Örnek: çeşitli yağlı boya resim stillerine örnekler verme
2.3 Sınıflama	Örnek: gözlenen veya betimlenen ruh hastalıklarını sınıflama
2.4 Özetleme	Örnek: video kaydında verilen olayların özetini yazma
2.5 Sonuç çıkarma	Örnek: yabancı dil öğrenirken dilin kurallarını örneklerinden çıkarma Örnek: tarihsel olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma
2.6 Karşılaştırma	Örnek: Fransa'daki önemli 18. yüzyıl olaylarının nedenlerini açıklama
2.7 Açıklama	
3. UYGULAMA	İşlem yolunu verilen durumda icra etme veya kullanma
3.1 Yapma	Örnek: çok basamaklı bir tam sayıyı başka birçok basamaklı tam sayıya bölme
3.2 Yararlanma	Örnek: Newton'un 2. yasasının hangi durumlarda geçerli olduğunu belirleme
4. ANALİZ ETME	Materyali onu oluşturan parçalara ayırma ve parçaların birbiri ve materyalin bütünü ile ilişkilerini belirleme
4.1 Ayırıştırma	Örnek: bir matematik problemindeki gerekli ve gereksiz sayıları ayırma
4.2 Örgütlenme	Örnek: tarihsel bir anlatımdaki kanıtları belli bir açıklamayı destekleyen ve desteklemeyen kanıtlar olarak sunma

4.3 İrdeleme	Örnek: tarihsel bir bakış açısından yararlanarak bir makale yazarının görüşünü belirleme
5. DEĞERLENDİRME	Ölçütler ve standartlara dayalı yargılara ulaşma
5.1 Denetleme	Örnek: bilim adamının görüşünün gözlemlerinden hareketle ulaşılabilecek bir görüş olup olmadığını belirleme
5.2 Eleştirme	Örnek: iki yöntemden hangisinin, verilen problemi çözmek için en uygun olduğunu ortaya koyma
6. YARATICILIK	Ögeleri uyumlu bir şekilde bir araya getirerek yeni, özgün bir ürün oluşturma
6.1 Oluşturma	Örnek: gözlenen şekliyle bir olay veya durumu açıklayıcı bir varsayım (hipotez) ortaya koyma
6.2 Planlama	Örnek: verilen tarihî konu ile ilgili bir araştırma raporu planlama
6.3 Üretme	Örnek: belli canlı türleri için belli amaçlara uygun olacak yaşam birlikleri (habitat) oluşturma

Bilişsel becerileri çocuklara kazandırmada çocuk edebiyatı eserlerinden sıkça faydalanılmaktadır. Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir evrede, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2003). Çocuk edebiyatının amacı çocuklara okumayı sevdirmek, böylece onların okuyan, okuduğunu anlayan, yaratıcı ve eleştirel bir tutumla dünyayı algılayan ve yorumlayan bireyler olmalarını sağlamaktır (Kıbrıs, 2010). Son yıllarda Türkiye’de gelişme gösteren çocuklar için felsefe eğitimi programının da çocukların merak duygusunu uyandırma, onları düşünmeye yöneltme ve onların okuduklarını anlamalarını sağlama amaçları bakımından çocuk edebiyatıyla ortak amaçlara sahip olduğu görülmektedir. Çocuklar için felsefe eğitim programı da bu amaçlarını gerçekleştirirken çocuk edebiyatı eserlerinden faydalanmaktadır.

Lipman (2010), çocuklar için felsefeyi “akıl yürütme ve yargılama yeterliliğine sahip öğrenci yetiştirme amacı için eğitime uygulanan felsefe” olarak tanımlar. Direk’e (2008) göre ise çocuklar için felsefe, uygun bir metinden, bir öyküden, bir

gazete haberinden veya günlük yaşam deneyimlerinden hareket ederek var olan hakkında çocukların diyalog kurmaları ve tartışmaları yoluyla kavramları inşa etmesi; okuduklarıyla, yaşadıkları dünyayı ve kendi deneyimlerini birleştirerek değerlendirmesidir. Çocuklar için felsefe, çocukların felsefi sorular hakkında eleştirel düşünmeye teşvik edildiği bir konudur (Booy, 2013). Gaut ve Gaut (2012) çocukların felsefe yaparak eleştirel akıl yürütme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, konsantrasyon becerisi, dinleme becerisi, iletişim becerisi ve sosyal beceriler gibi birçok becerilerini geliştirebileceklerini vurgular.

Çocuklarla felsefe yaparak geliştirilebilecek bir başka beceri de zihinsel bağımsızlık becerileridir. Bu beceri ülkemizde 2005 yılında uygulamaya konan ilköğretim programlarında “şartlandırmaya karşı duyarlılık ve bağımsız öğrenme” olarak yer almaktadır. 2005 yılı Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nın vizyonunda “Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla;

Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,

Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,

Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı, bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.” ifadeleriyle zihinsel bağımsızlık becerilerinden bahsedilmiştir (MEB, TTKB, 2009, s. 10).

Güneş'e (2012) göre girişimcilik, karar verme, iş birliği yapma, haklarını ve sorumluluklarını bilme, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı olma gibi beceriler, zihinsel bağımsızlığın temelini oluşturmaktadır. Zihinsel bağımsızlık; kendi zihnine egemen olma, başkalarına bağlı ve bağımlı olmama, engellenmemiş ve zorlanmamış olmasıdır. İnsanın kendi kararlarını kendi istek ve düşüncelerine göre verebilmesi, seçimlerini kendi iradesiyle yapabilmesidir. Bu becerilerin geliştirilmesi eğitim sürecinde bilgi aktarma veya edinilen bilgileri düzenleme yoluyla gerçekleşmemektedir. Tam tersine zihinsel bağımsızlık dinamik bir süreç olmakta, sürekli uygulamalarla gelişmektedir. Bu becerileri geliştirmek için öğrencilerin bütün eğitim etkinliklerinde aktif rol almaları, öğrenme sorumluluğunu taşımaları, kendi öğrenmelerine kendilerinin yön vermeleri gerekmektedir.

Bu araştırmada yukarıda sayılan becerileri kazandırmak için “Yeşil Parmaklı Tistu” adlı çocuk kitabı kullanılmıştır. Maurice Druon'un yazdığı bu kitap, ilk kez 1957

yılında basılmış ve o zamandan bu yana dünyanın dört bir tarafında okunan çocuk klasiklerinden biri olmuştur. Bu eser yazarın tek çocuk kitabıdır. Bu kitapta felsefi değer yargıları, doğal yaşam ve ahlaki değerler anlatılır. Druon; bu kitabında, var olan düzenin yanlışlığından, insanların bu yanlış düzene ses çıkarmayışından bahseder. Kitaptaki Tistu'nun babası, zengin bir savaş topu üreticisidir. Tistu'dan istenen, büyüdüğüde fabrikanın başına geçmesidir. Ama Tistu kendini yalnız hisseder ve okula da uyum sağlayamaz. Sonra ailesi Tistu için farklı bir eğitim yöntemi seçer. İlk dersi bahçecilik olan Tistu, bahçıvan Bay Posbıyık ile tanışır. Bay Posbıyık, Tistu'ya bahçecilik dersleri öğretirken Tistu'nun yeşil parmaklı olduğunu keşfeder. Tistu tohumlara dokunur dokunmaz tohumlar hemen çiçek açmaktadır. Tistu da bu yeteneğini öğrenir ve işe koyulur; hapishane, hayvanat bahçesi, hastane, gecekondular ve babasının top fabrikası Tistu tarafından çiçek bahçelerine dönüştürülür. Hatta Tistu, şehrin isminin Çiçekkent diye değiştirilmesine sebep olacak kadar çok çalışır. Yaşamla ilgili sorduğu sorular, bulduğu cevaplar ve bu cevaplarla birlikte yaptığı seçimlerle dünyayı daha güzel hâle getirmeyi amaçlayan, dokunduğu her şeyi güzelleştiren bir çocuktur Tistu. Ama kitaptaki büyükler, değişime ilk başlarda sıcak bakmazlar. Kitapta da belirttiği gibi: “Büyüklerin basmakalıp düşünceleri vardır, kendi bildiklerinden neredeyse hiç şaşmazlar.”(s. 80).

Druon kitabın ön sözünde şöyle der: “Tistu büyüklerin dünyayı ona yerleşik düşüncelerle anlatmasını kabullenemiyor. Varlıklara ve nesnelere karşı yeni bir gözle baktığı için –çocukluğun temel erdemidir bu– büyüklerin, at gözlükleri yüzünden bozulan mantıklarını bozguna uğrattıyor. Hele de kötü duygulardan çok iyi duygularla, tutsaklıktan çok özgürlükle, zulümden çok adaletle, savaştan çok barışla; kısacası kötülükten çok iyilikle daha mutlu olduklarına göre insanoğullarının iyilik içinde yaşamak için neden anlayamadıklarını bir türlü anlayamıyor” (s. 8).

Araştırmamızda, kitabın içinden ikisi pilot on felsefi kavram seçilerek ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin bu kavramlara ilişkin güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmekte oldukları incelenecektir. İncelenecek kavramlar sırasıyla şunlardır: isimler, duygular, gerçek-hayal, sevgi, mutluluk, arkadaşlık, iyilik-kötülük, özgürlük, adil olma, güzellik-çirkinlik.

Bütün bu söylenenler dikkate alındığında çocukların akıl yürütme, yargılama, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimlerinde; onların düşünen, sorgulayan, merak

eden, bağımsız öğrenen bireyler olmalarında ve en önemlisi de son yıllarda önem kazanan zihinsel bağımsızlık becerilerinin kazanılmasında çocuklar için felsefe eğitimine ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de bu alanla ilgili sınırlı sayıda araştırma olması da bu araştırmayı gerekli kılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çocuklar için felsefe, düşünme ve akli kullanmaya yöneliktir. Bu çalışmada çocuklarla felsefe yapılarak onların bilişsel düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Eğitim sistemi içinde çocukları üst düzey düşünmeye yönlendirmek programların ve öğretmenlerin temel hedeflerindedir. Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde Bloom taksonomisinin önemli bir sistematiği vardır. Bu araştırma, çocuk edebiyatı eserlerini çocuklarla felsefe yapmak yoluyla inceleyerek güncellenmiş Bloom taksonomisinin düzeylerine göre çeşitli örnekler sunmayı amaçlaması bakımından önem arz etmektedir. Çalışmanın çocuk edebiyatında çocuklarla felsefe yaparak üst düzey düşüncelerin sağlanması yolunda özgün örnekler sunacağı ve alan yazına bu konuda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, çocuk felsefesini konu almış çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle felsefe yapılarak belirlenen felsefi kavramlar hakkında, güncellenmiş Bloom taksonomisine göre öğrencilerin nasıl düşündüklerini incelemektir.

Araştırma Problemi

Çocuklar için felsefeyi konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler güncellenmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında neler düşünmektedirler?

Alt problemler. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler *isimler* kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler? (pilot çalışma)

2. Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler *duygular*

kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler? (pilot çalışma)

3. Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler *gerçek-hayal* kavramlarına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler?

4. Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler *sevgi* kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler?

5. Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler *mutluluk* kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler?

6. Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler *arkadaşlık* kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler?

7. Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler *iyilik- kötülük* kavramlarına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler?

8. Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler *özgürlük* kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler?

9. Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler *adil olma* kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler?

10. Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler *güzellik-çirkinlik* kavramlarına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler?

Sınırlılıklar

Bu araştırma Nevşehir ilinde bulunan MEB'e bağlı bir köy okulunda 4. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmalarla sınırlıdır. Araştırma verileri ise 2018 Bahar Dönemi'nde toplanan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Çocuk edebiyatı. Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2003, s. 9).

Çocuklar için felsefe. Akıl yürütme ve yargılama yeterliliğine sahip öğrenci yetiştirme amacı için eğitime uygulanan felsefedir (Lipman, 2010).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir evrede, çocukların dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2003). “Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verilerin tamamıdır” (Yalçın ve Aytaç, 2011, s.17). “Çocuk edebiyatı ilk çocukluktan (2-6), çocukluk döneminin sonuna değin olan döneme özgü duyarlıkların, yalın bir anlatım ve çocuksu bir eda içinde dile getirilmesiyle oluşan bir edebiyat türüdür” (Şirin, 1994, s. 11). “Çocuk edebiyatı, edebiyat etkinliklerinin çocukların karakteristik koşullarına uygun bir tutumla ortaya konmuş olan sözlü ve yazılı ürünleridir. Çocuk edebiyatının amacı; çocuklara okumayı sevdirmek, böylece onların okuyan, okuduğunu anlayan, yaratıcı ve eleştirel bir tutumla dünyayı algılayan ve yorumlayan bireyler olmalarını sağlamaktır” (Kıbrıs, 2010, s. 8).

Sever’e (2003) göre çocuk kitaplarında yazar, kural ya da kurallar koymaktan, yaptırımcı yargılar oluşturmaktan çok onlara neden-sonuç ilişkisiyle anlamlandırabilecekleri yaşam durumları sunmalıdır. “Niçin doğayı sevmeliyim?”, “Çevremde yaşayan diğer canlılara karşı niçin duyarlı davranmalıyım?” gibi soruların yanıtlarına çocuk kendisi ulaşmalıdır. Yazarın bir başka sorumluluğu ise merak duygusu uyandırarak çocuğu, belleğinde oluşan sorulara yanıt bulmaya yönlendirmektir. İyi kurgulanmış bir çocuk kitabında yazar, çocuklarla paylaşmak istediği duygu ve düşünceler için, çocukların da düşünmesine gereksinim duyar.

Son yıllarda Türkiye’de gelişme gösteren çocuklar için felsefe eğitimi programının da çocukların merak duygusunu uyandırma, onları düşünmeye yöneltme ve onların okuduklarını anlamalarını sağlama amaçları bakımından çocuk edebiyatıyla ortak amaçlara sahip olduğu görülmektedir. Çocuklar için felsefe eğitimi programı da bu amaçlarını gerçekleştirirken çocuk edebiyatı eserlerinden faydalanmaktadır. Bu noktada çocuklar için felsefe eğitimi programını açıklamakta

fayda vardır. Çocuklar için felsefeyi açıklamadan önce genel anlamıyla felsefenin ne olduğuna değinilecektir.

Felsefe Nedir?

“Aristoteles’in ünlü yapıtı Metafizik “Bütün insanlar doğal olarak bilmek isterler.” cümlesi ile başlar. Yine Aristoteles’e göre insanların duyularını kullanmaktan; örneğin görmekten, işitmekten vb. duydukları zevk bunun en açık kanıtıdır. Felsefe de esas olarak bir tür bilgidir” (Arslan, 2012, s.27). “Bir şeyin ne olduğunu söylemenin kabul gören en iyi yolu, o şeyi tanımlamaktır. Çünkü iyi ve doğru bir tanım, o şeyin belirleyici özelliğini ortaya koyar; onu başka şeylerden ayıran tanımlayıcı niteliği gözler önüne serer. Bunu felsefe için de yapmak mümkündür” (Cevizci, 2010, s. 2).

Felsefe, Yunanca filo (sevgi) ve sofia (bilgelik, hikmet) sözcüklerinden türetilmiş, “bilgelik sevgisi” anlamına gelmektedir. Peki felsefe nedir, nasıl tanımlanmaktadır? (Yazıcı, 2014). Topdemir’e (2008) göre düşünce tarihinin engin derinliklerinden günümüze ulaşan kayıtlar, felsefe alanında değişmeyen tartışmalardan birinin, “Felsefe nedir?” sorusu ve verilen olası yanıtlarla ilgili olduğunu göstermektedir. Verilen bir yanıtın yeterli ve doyurucu olarak kabul edilmeyip felsefenin her seferinde yeniden ve farklı biçimlerde tanımlanması, aslında felsefenin doğası hakkında aydınlatıcı olan bir anlatım niteliği taşımaktadır: Felsefe bir tanımlamayla sınırlandırılabilir bir etkinlik değil, aksine sürekli bir tanıma ve tanımlama arayışıdır. Bu belirlemeler ışığında hareket edildiğinde, ilk akla gelenin felsefenin yetkin ve tam bir tanımlanmasından vazgeçmek, aksine betimlemekle yetinmek olması gerekir. Çünkü unutulmamalıdır ki her tanımlama aslında tarihsel ve toplumsal koşulların belirlenimine veya en azından sınırlandırılmasına bağlıdır. Diğer bir deyişle her tanımlama anlam yüklüdür ve bu anlam da toplumdan topluma veya aynı toplumda zaman içerisinde değişmektedir.

Felsefenin anlamı çağdan çağa ve kültürden kültüre değişmekle kalmaz, filozoflar için de farklılık gösterir. Örneğin meşhur antik Yunan filozofu Platon felsefeyi, “ölüm için yapılan bir hazırlık” olarak tanımlamaktadır (Cevizci, 2011). Gökberk (1966) çeşitli filozofların felsefe hakkındaki ifadelerine şu şekilde yer vermiştir: Platon’un öğrencisi Aristoteles felsefeyi ilk nedenler ile ilkelerin araştırılması olarak ifade etmiştir. Orta Çağ düşünürü Augustinus’a göre felsefe,

“Tanrı’yı bilmek”tir, “gerçek felsefe ile gerçek din özdeştir”. Yeni Çağ felsefesinin kurucusu Descartes’a göre felsefe, “bilgelik yolunda yürüme, doğruluk bilgisinin ilk nedenlerine ulaşmak üzere çalışma” anlamına gelirken; Hobbes’a göre felsefe, “etkileri ya da fenomenleri nedenlerden çıkarıp bilme ve nedenleri de gözlenen etkilerden doğru sonuç çıkarmaların yardımıyla öğrenme”dir. Hegel’e göre felsefe, “objelerin düşünce ile görülmesi” iken, modern pozitivistin kurucusu Comte’a göre ise felsefe, “bütün bilimleri birleştiren bir bilim, bir bilimler bilimi”dir. XX. yüzyıl düşünürlerinden Jaspers’a (1986) göre ise felsefe, “yolda olmak”tır.

Ahmet Cevizci 2011’de yazdığı “Felsefeye Giriş” kitabında felsefeyle ilgili şu sözleri ifade etmektedir:

Felsefeyi “bilgelik sevgisi” veya “bilgelik arayışı”yla özdeşleştiren eski Yunanlardan Sokrates (MÖ 469-399) “gereği gibi sorgulanmayan bir hayatın yaşanmaya değer olmadığını” söylemektedir. Sorgulama zahmetine girmek yerine, düşünmeden yaşamak çok daha rahat ve çekici gelebilir. Sorgulamadan, düşünmeden yaşayan bu türden bir insan ya da bireyin hipnotize olmuş bir kimseden, bilinçsizce hareket eden bir kukladan pek farkı olmaz. Böyle bir insan sadece karnını doyurup hayatta kalır, yaşamını bir şekilde sürdürebilir. Ama onun yaşadığı hayat ne kadar “insana yakışan” bir hayattır? (s. 2)

Son olarak Arslan’a (2012) göre felsefe, “insanı insan yapan ve bir hiç olmaktan kurtaran araştırma ve soruşturma ruhunun; anlamlandırma, yorumlama ve değerlendirme etkinliğinin; önemli sorular sorma ve onlara ciddi olarak cevaplar arama özelliğinin, erdemli olma ve mutlu yaşama talebinin, kısacası bilgeliğe ulaşma özleminin en hakiki ve belki tek ifadesidir” (s, 45).

Felsefe Eğitimi

Felsefi bakış; nesnel görü, kapsamlı düşünme, analiz, sentez, tümevarım, tümdengelim, hoşgörü, eleştiri ve sorgulama gibi motifleri içermektedir. Bütün bu unsurlar bir zincirin halkaları gibi felsefi bakışı oluştururlar. Felsefi bakışı kazandırmanın tek yolu eğitimden geçmektedir (Kale, 1994).

“Felsefe eğitimi” derken vurgulanan şey insanın eğitilmesidir. İnsanın bilgiyle bağ kurabilme, ona sevgi duyabilme olanağıdır felsefe. Bilgiyi tüketmek değil var etmek söz konusudur. İşte felsefe eğitimi insana bunun yolunu doğallıkla, kendiliğinden açar (İyi, 2011). Özellikle günümüzde bilginin değişimi sürecinin

artmasıyla bilginin tüketimi çok hızlı bir şekilde gerçekleşmeye başlamış ve bilginin sadece tüketilecek bir “şey” olarak görülmesi artış göstermiştir. Bilginin öneminin ait olduğu yere konmasında felsefe önemli bir konuma sahiptir (Kızıltan, 2012).

Kale’ye (1994) göre felsefe eğitiminin amaçlardan biri problemleri, farklılıkları görebilen bireyler yetiştirmektir. Böylece yaşadıkları her ortamda, karşılaştıkları her durumda bilişsel ve duyuşsal yönleri gelişmiş, her şeye kendi gözleriyle bakabilen, bilinçli yurttaşlar yetiştirilebilir. Yorum, çıkarım, analiz, sentez gibi bilişsel becerilere katkı sağlamanın yanında duyuşsal yönden de felsefe, eğitim sistemimizin önemli bir parçasıdır. Bilişsel ve duyuşsal özelliklerin geliştirilmesinde felsefe eğitimine büyük bir görev düşmektedir (Kızıltan, 2012). Bireylerde düşünme becerilerinin geliştirilmesini etkileyen çok sayıda değişken vardır. Bu değişkenlerden okul, planlı programlı olması ve düşünme becerilerinin geliştirilmesini rastlantısallıktan kurtarması açısından diğer değişkenler içinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Şahin ve Tunca, 2015). Felsefe dersi bu bağlamda önemli olup öğrencilere nasıl düşünmeleri gerektiğini öğretir (Shammas, 2013). Weller’e (2015) göre felsefe öğrenme; öğrencilerin daha iyi dinlemelerini, dünyayı anlamanın farklı yollarını kabul etmelerini, açık bir şekilde konuşabilmelerini ve fikirlerini dile getirmelerini öğretir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018); sorgulayabilen, farklı fikirlere saygı duyan, tartışma kültürü edinen, özgün, bağımsız, eleştirel ve mantıklı düşünme ile yorumlama yeteneğine sahip, insan düşüncesindeki değişim ve gelişimin farkında olan bireyler yetiştirilmesinde ve bu nitelikleri taşıyan bireylerden meydana gelen bir toplum oluşturulmasında felsefe eğitim ve öğretiminin önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedir.

Felsefe eğitiminin verimli olabilmesi ve sorgulayan bireylerin yetişmesi için bu eğitimin küçük yaşlarda verilmelidir. Böylelikle, çocuklar herhangi bir düşüncenin serbestçe tartışılabilirliğini görerek kullanılan kavramların tam tanımlarını ortaya koymaya, akıl yürütmelerinin geçerliliğini sınamaya, başkalarının fikirlerini dikkatle sorgulamaya çalışacaklardır (Gülenç, 2006).

Felsefe eğitimine küçük yaşlarda başlamanın gerekliliğinden bahseden araştırmaların yanı sıra çocuklarla felsefe yapma kavramına değinen birçok çalışma vardır.

Çocukların Felsefe Yapması

Çocuklar İçin Felsefe Yöntemi uygulamasının en büyük destekçilerinden biri olan Lipman (1980) çocuklar “Niçin?” diye sorular sormaya başladıklarında felsefi düşünmenin de başladığını söyler. Çocuklar çok küçük yaşlarda olsalar da felsefi kavramları anlayabilmekte ve felsefi sorulara yanıt verebilmektedirler. “Mutluluk nedir?” sorusuna, üç buçuk yaşındaki bir çocuğun “yalnız kalmamak” olarak verdiği yanıt bu duruma örnek oluşturabilir. Çocuklar güzel olandan zevk almakta, kendilerine haksızlık edildiğini düşündüklerinde direnmekte (adalet kavramı), iyi ve kötü ile ilgili yargılarda bulunmaktadırlar (akt. Gür, 2010). Çocuklar “Sevgi nedir?”, “Doğru ne demek?”, “Zaman nedir?”, “En iyi arkadaş nasıl olur?” gibi sorular sorarak felsefeyi günlük yaşamlarına uygulamaktadırlar (Gür, 2010, s. 45).

Yardım’a (2005) göre çocuklar, çevrelerindeki olguları ve varlıkları algılayabilmek ve anlayabilmek çabasıyla zihinlerini sürekli meşgul ederler. Bu sebeple de olgular ve varlıklar hakkında sürekli akıl yürüterek vakitlerini geçirirler. Çocuklar etraflarında nelerin olup bittiğini bilmek isterler. Çünkü yetişkinlerin yaşayarak tanıdık hâle getirdikleri dünyayı, onlar en başından ve yeniden öğrenmektedirler. Bu yüzden etraflarında olup biteni merak ederler. Merakları sonucu, cevabını buldukları sandıkları şeylerden de şüphe ederler. Çünkü gerçekten cevapların doğru olup olmadığından emin değildirler, bunu bilmek isterler. Gerçeği bulmak için kendi çaplarında araştırmalar yaparlar. Araştırmacılar kullandıkları tek yöntem, soru sormaktır ve felsefenin özünde de soru sormak yatar.

Lipman (1980), yetişkinlerin zaman zaman, çocukların ise sürekli soru sorduğunu, örneğin çocukların tırnaklarına baktıklarında, bu tırnakların nereden geldiğini merak ettiklerini; çocukların sadece kendilerini değil, dünyayı da merak ettiklerini; “Nereden geliyor?”, “Nasıl o şekilde oluyor?” gibi sorular sorduklarını belirtmektedir. Felsefeyle uğraşabilmek, felsefeci olabilmek için en çok ihtiyaç duyulan şey, işte bu merak ve hayret etme yeteneğidir. Bu yetenek aslında bütün çocuklarda, özellikle de küçük çocuklarda vardır. Çocukların “Yalan söylemek neden yanlıştır?”, “İnsanlar ölünce nereye giderler?” benzeri soruları vardır (Cevizci, 2011). Bu tarz sorulara beş yaşındaki oğlu Jack tarafından maruz kalan Wartenberg (2009), bu durumu şöyle ifade eder:

Bir akşam 5 yaşındaki oğlumu yatağına yatırırken bana döndü ve “Baba, ilk insanlar nasıl geldi dünyaya?” diye sordu. Şaşırdım bu soruya. Onu böyle düşünmeye iten şeyin ne olduğunu sordum. “Siz ebeveynsiniz, dedem ve büyükannem sizin ebeveyniniz ve onların da ebeveyni vardı. Peki ya ilk insanlar? Onlar nasıl geldi dünyaya?” Bu felsefik konuya ilgisi beni çok şaşırttı. Jake’in sorusu bana henüz 5 yaşındaki bir çocuğun “felsefe” denen böcek tarafından ısırıldığını gösterdi ve bu beni çok şaşırttı. Şaşkınlığımın birkaç farklı sebebi vardı. İlki onu yönlendirmediğim hâlde kafasının bu konuyla karışması. Beni şaşırtan diğer şey Jake’in azmi. Jake gibi küçük çocuklar gerçekten filozof olabilirler miydi? (s. 3-4)

Bu örnekte de görüldüğü gibi çocuklarla filozofların çok fazla ortak noktası bulunmaktadır. İkisinin de ortak noktası “dünya karşısında şaşırmak”tır. Çocukların çok erken yaşta ve içlerinden gelen dürtüyle sordukları ardı arkası gelmeyen sorular; dünyayı düzenlemek, bağlantıları ortaya çıkarmak, gizemleri çözmek isteyen insan ruhunun göstergesidir. “Neden” sorusu felsefe ve çocukluk arasındaki ilişkiye işaret eder (Hösle, 2015). Wartenberg de (2009) bunu destekleyecek şekilde çocukların doğuştan filozof olduklarını söylemektedir. Filozofların özellikle sahip olmak için uğraştıkları saflık ile tazelik ve bu özelliklere sahip olmak için bazı ön yargılarından vazgeçme zorunlulukları düşünülecek olursa çocuklar felsefe yapmaya yetişkinlerden daha yetkindirler. Bu gerçek hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir (Yardım, 2005).

Çocukluk, dünya ve dünyanın gerçekleriyle karşılaşmadır. Bu karşılaşma; merakı, hayret ve hayranlık duygularını geliştirir. İnsan yalnız dünya, evren ve insanla karşılaşmaz; bizzat kendisiyle de karşılaşır. Doğasındaki bu özellikler; çocuğu sormaya, bilmeye, ilgi duymaya sevk eder. Çocukluk, her ne kadar uzakmış gibi görünse de felsefeye en yakın noktadadır (Taşdelen, 2015). Bunun tam aksi bir görüş olarak Hösle (2015) çocukluğun felsefe ile uzak olduğunu belirtir. Bir yanda oyunla, fanteziyle ve naiflikle dolu bir yaş; öte yanda ciddiyet, soyut kavramsallık ve düşünceyle tanımlanan bir bilimin birbirlerine bu kadar uzak iki alan olup olmadığını sorgular. Ama aslında ikisinin arasındaki ilişkinin çok yakın olduğunu, içlerinde çocukluğun bazı tipik özelliklerini korumamış olanların, felsefe yapamayacaklarını bile söylemektedir.

Çocukların sundukları felsefi yorum ve sorgulamalardaki tazeliği ve yaratıcılığı gözleyebilme şansı olan herkesin rahatça anlayabileceği gibi, bu tazelik

ve yaratıcılık, hayal gücü en zengin yetişkinin bile ulaşabileceği oldukça güç olanaklardır. Tazelik ve yaratıcılık, felsefe yapabilme yeteneğini değerlendirirken ele alınması gereken ölçütlerin yalnızca bir bölümünü oluşturur. Disiplin ve ciddiyet de tıpkı bunlar gibi önemli ölçütlerdir. Genellikle, çocuklar yetişkinlerden daha az disiplinli ve daha az ciddi sayılırlar ama iş felsefeye geldiğinde durum çok farklıdır (akt. Yardım, 2005). Her ne kadar felsefe ciddiyet ve disiplin gerektirse de çocukların ciddi olmamaları, felsefe yapabilmeleri yolunda aslında bir avantajdır. Bazen ciddi olmayan sorular ve yaklaşımlar bile insanları gerçek doğrulara götürebilir. Bu sebeple “Çocuklar felsefe yapamaz.” diye yanlış bir yargıya varılmamalıdır (Yardım, 2005). Özel bir bilgi gerektirmediği ve günlük hayatla ilişkili olduğu için, her çocuk felsefe yapabilir. Her çocuğun adalet veya mutluluk hakkında bir bilgisi vardır (Booy, 2013). Bu bilgilerden hareketle çocukların felsefe yapabildiği söylenebilir.

Çocuklar İçin Felsefe Programı

Bilimin teorik temelleri ve doğasındaki değişikliklerle uzun zamandan beri eğitim sürecini ve hedeflerini tanımaya yönelik yeni yaklaşımlar önerilmektedir. Bu en önemli yaklaşımlardan biri “düşünme”ye odaklanmaktadır. Bu alanda devam eden çalışmalar, düşüncenin ve çocuklarda düşünme yeteneğinin nasıl geliştirilebileceğinin cevabının bulunmasına yardımcı olabilir. Bu çalışmaların sonucunda felsefenin filozoflara özgü olmadığı fikri, eğitim bilginlerini çocukluk felsefesi üzerine düşünmeye teşvik etmiştir. Böylece, felsefenin okullara girmesiyle çocuklar için felsefe başlıklı yeni bir program önerilmiştir. Çocuklara, içeriği ezberleyip hatırlamalarını öğretmek yerine, konuyu nasıl deneyeceklerinin, nasıl çözümleyebileceklerinin ve deneyimleyebileceklerinin öğretilmesi gerekmektedir. Bu tür programlar, çocuklara çeşitli egzersizler sunarak onlara kanıt ve akıl temelinde yargılama yöntemlerini öğretmektedir (Marashi, 2008).

Taşdelen’e (2015) göre çocuklar için felsefe, felsefi bilgileri öğrenmek gibi, metin okuma gibi bir şey değil ama bütün bunlara karşın yine de düşünme biçimlerini öğrenmek gibi bir şey, daha iyi bir ifade ile “düşünme eğitimi” gibi bir şeydir. Çocuklar için felsefe; hayatın olguları üzerinde düşünmenin, karar vermenin, seçmenin, anlamanın ifadesidir. Burada çocuktan istenen, bir bilgiyi öğrenmesi, bir görüşü kavraması, bir alan yazını özümsemesi, bir öğretim faaliyeti değil, bir bakış açısı arayışı içinde bir soruya cevap verebilmesidir. Kendi sorunlarından ve

deneyimlerinden hareketle felsefe yapmak veya yapılan felsefelerle ilgilenmek, çocuklarla felsefe için uygun bir açıklamadır.

Lipman (2010), çocuklar için felsefeyi “akıl yürütme ve yargılama yeterliliğine sahip öğrenci yetiştirme amacı için eğitime uygulanan felsefe” olarak tanımlar. Direk’e (2008) göre ise çocuklar için felsefe; uygun bir metinden, bir öyküden, bir gazete haberinden veya günlük yaşam deneyimlerinden hareket ederek var olan hakkında çocukların diyalog kurmaları ve tartışmaları yoluyla kavramları inşa etmeleri; okuduklarıyla, yaşadıkları dünyayı ve kendi deneyimlerini birleştirerek değerlendirmeler yapmalarıdır. Çocuklar için felsefe, çocukların felsefi sorular hakkında eleştirel düşünmeye teşvik edildiği bir konudur (Booy, 2013).

Tanımlamalardan da görüldüğü gibi çocuklar için felsefe daha çok, “düşünme” üzerine odaklanmış bir alandır. Çocuklar için felsefenin kurucusu Lipman da çocuklar için felsefeyi “düşünme” üzerine temellendirmiş; yukarıdaki tanımda da bahsedildiği gibi çocuklar için felsefenin okullara girmesini sağlamış, bu alanda büyük çabalar sarf etmiştir. Lipman, okullarda akıl yürütme yeteneğine sahip öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada da ilkokul öğrencilerinin bilişsel beceri düzeyleri ele alınacağı için Lipman’ın tanımı üzerinden çalışma yürütülecektir.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Amacı

Direk’e (2002) göre çocuklar için felsefe eğitiminin hareket noktasını “düşünme ve dil arasındaki ilişki” oluşturmaktadır ve genel amaçlardan biri; okuma, soru sorma gibi eylemlerle çocuklarda düşünme ve dili kullanma becerisini geliştirmektir.

Lipman, Sharp ve Oscanyan’a (1980) göre ise çocuklar için felsefe programının ana amacı, çocukların kendileri için nasıl düşünebileceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Lipman (2004), bu programın amaçlarını şu şekilde sıralar: akıl yürütme yeteneğini geliştirme, yaratıcılığı geliştirme, etik değerleri destekleme, benlik bilincini ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme. Çocuklar için felsefe, temelde çocuklara düşünme eğitimi vermeye yönelik bir programdır. Programın temel amacı çocuklara neyi düşünecekleri yerine nasıl düşüneceklerini öğretmek onlara farklı bakış açıları kazandırmaktır (Gür, 2011). Düşünme eğitimi programının bir diğer amacı da çocukları filozofa veya karar vericilere dönüştürmek

değil, onların daha düşünceli, daha yansıtıcı, daha mantıklı bireyler olmalarını sağlamaktır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980).

Lipman (1988) çocuklar için felsefe eğitimi programının, çocukları eleştirel ve yaratıcı düşüncenin gerekli olduğu etik sorgulamalara yönlendiren ve çocuklarda etik gelişimini sağlamak için felsefi tartışmalar kullanan tek program olduğuna inanmaktadır. Juuso (2007), Lipman için öğrencileri eleştirel düşünür olmaya teşvik etmenin aşağıdaki hedefleri içerdiğini aktarır:

“Disiplin içinde düşünmek: Tarih öğrenenin sadece tarih öğrenmeye değil aynı zamanda tarihsel olarak düşünmeye; mantık öğrenenin mantıksal, psikoloji öğrenenin psikolojik düşünmeye ihtiyacı vardır.

Disiplinler arasında düşünmek: Öğrenci, çeşitli konuların içeriği arasındaki bağlantıları ve ilişkileri esnekçe görebilmelidir.

Disiplinler hakkında düşünmek: Öğrenci eleştirel olarak değerlendirebilmeli ve içeriklerle bağlantılı varsayımları sorgulamalıdır.

Düşünmeyi düşünmek: İyi bir düşünür düşünmeyi de düşünebilmelidir.

Kavram oluşumunun teşvik edilmesi: Öğrenilecek bütün içerikler, aslında bu içerikleri algılamak için anlaşılması gereken bir dizi kavram içerir. Bu nedenle inceleme, tanımlama, sınıflandırma, ilişkilerin tanımlanması ve ölçütlerin kullanılması gibi şeyleri içermelidir.

Akıl yürütmenin teşvik edilmesi: Öğrenci; düşüncelerini eş güdümlemesi (koordine etmek), mevcut bilgilere dayanarak geçerli sonuçlar sunması ve görüşlerini kanıtlama (argümantasyon) yoluyla savunması için hâkim olan koşulları aynı anda dikkate alarak yönlendirilmelidir.

Yargının güçlendirilmesi: Öğrencinin doğrusunu ve yanlışını, “doğru ve yanlış”, “iyi ve kötü” vb. şekilde ayırt edebilmesi gerekir. Lipman'a göre, bireyin geneli anlamasının temeli bu şekilde yaratılmıştır.

Aktarımın kolaylaştırılması: Öğrencilerin benzerlikler ile farklılıkları değerlendirebilme ve içerikle benzer sonucu göz önünde tutma yeteneklerinin gelişmesi bakımından gereklidir.

Müzakereci tartışma koşullarının sağlanması:

Alaka düzeyi: Çalışmaların öğrenciyle alakalı olması gerekir (s. 57-58).”

Çocuklar için felsefe, çocukların çıkarlarına ve ihtiyaçlarına uyacak şekilde tasarlanmıştır ve günlük yaşamın anlam bilimsel (semantik), mantıksal, estetik ve ahlaki deneyimlerini birleştiren öyküler şeklinde sunulmaktadır (Vansieleghem, 2005). Çocuklar için felsefe; paylaşılan öyküler, filmler ve diğer uyaranlara ilişkin çocukların kendi felsefi sorularının yanıtlanmasında, sınıf ortamında karşılıklı konuşma (diyalog) oluşturulmasını teşvik etmeyi amaçlar (Siddiqui, Gorard ve See, 2017). Çocuklar için felsefe; çocukların karşılıklı konuşma yoluyla diğerlerinin görüşlerini saygıyla dinlemesini, değerlendirmesini, özgün cevaplar üretmesini, kendi düşünme sürecinin farkına varmasını ve düşüncelerini sürekli düzenlemesini sağlamayı öngörür.

UNESCO (2007) da bütün bu görüşlere ek olarak çocuklar için felsefenin amaçlarını toplam 6 maddede belirlemiştir:

- Bağımsız düşünebilme
- Düşünceli vatandaş olma
- Kişisel gelişime yardım etme
- Dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme
- Felsefeyi kavramsallaştırma
- Çocuklara özel öğretim metotları oluşturma

Vansieleghem'e (2005) göre ise çocuklar için felsefe; öğretmenin rolünü vurgulayan, çocuğu merkeze yerleştiren, keşif ve deney yoluyla öğrenmeyi önemseyen, bilgi aktarımına dayanan yaklaşımı temel alan bir eğitimde, radikal bir değişimi hedeflemektedir. Çocuklar için felsefe, bir bilgi alanı olarak değil, bilgi edinmeyi kolaylaştırmak ve katılımcıların özerk kararlar almalarını sağlamak için tasarlanmış yöntemler ve uygulamalar paketi olarak görülmelidir. Çocuklar için felsefenin genel amacı, temsilî bir uzlaşmaya ulaşma olasılığının artması gereğesiyle, toplumun her üyesinin seslerini dâhil etmek, daha fazla sesin duyulmasını sağlamaktır. Bu görüşe göre, çocukların girdileri/düşünce güçleri özel bir değere sahiptir çünkü yetişkinler soru sorma kabiliyetlerini yitirdiklerinde soru sormaya devam eden yine çocuklar olacaklardır. Araçları ve becerileri kullanma, stratejileri benimseme, katılma ve sorgulama kapasitesi, demokratik bir toplumun temel varsayımları hâline gelmiştir. Öyleyse, çocuklar için felsefe, çocukları

demokratik ve özgür vatandaşlara dönüştürmek için gerekli koşullar üzerine kuruludur.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının İçeriği

Çocuklar için felsefe eğitimi bir metinden hareket ederek özelden genele doğru giden bir sorgulamayı metin bağlamında teşvik eden bir tutumla, o metni kavramsal açıdan tartışmanın yolunu açar. Sorular, "Özgür müyüm?" veya "Mutlu muyum?" gibi özel bir sorudan "Özgürlük nedir?", "Mutluluk nedir?" gibi genel sorulara doğru giden bir yol izler. Bu çalışmanın bir ayağı metinde, bir ayağı çocuğun deneyimlerindedir (Direk, 2008).

"Çocuklar için felsefede, çocukların dikkatini çeken ve onların yaşantılarıyla ilişkili metinler bulunmalıdır. Çocuklarla tartışılacak soyut kavramları örneklerle somutlaştırmak gerekir. Ayrıca, felsefi içeriğe sahip sorgulamalara dayalı etkinliklerin varlığı da oldukça önemlidir. Çocuklara yönelik hazırlanan felsefe kitaplarının bu özelliklere yakın olması gereklidir" (Akkocaoğlu ve Celepoğlu, 2014, s. 2499).

Fisher (1998), Lipman'ın felsefi sorgulamaya uygun metinler için gerekli olduğunu düşündüğü üç özellik olduğunu belirtir: edebî kabul edilebilirlik, psikolojik kabul edilebilirlik ve entelektüel kabul edilebilirlik.

Edebî kabul edilebilirlik: Metnin edebî kalitesinin "geçerli" olması.

Psikolojik kabul edilebilirlik: Hikâyenin yaşa uygunluğu.

Entelektüel kabul edilebilirlik: Metnin içeriğinin sorunsal niteliği.

Hikâye ve roman gibi edebiyat türleriyle felsefe arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Direk, 2008). Edebiyatın felsefeye daha yakın olmasını gerektiren ve ondan fayda sağlayan en önemli nedenlerden biri, soyut kavramlarla ifade edilmesi zor olan şeyleri insan tecrübesi ile somutlaştırmaktır (Günay, 2011).

Lipman'a (1980) göre romanlar ve hikâyeler sayesinde felsefe, daha erişilebilir bir nitelik kazanır çünkü hikâyeler, felsefe ders kitaplarından daha kolay okunur, bir sonraki sayfayı okuma isteği verir; bir ders kitabında böyle bir şey bulunmamaktadır. Wartenberg'e (2009) göre çocuk kitapları sayesinde çocuk, okula daha çok ilgi duyar, çocuğun dersleri daha eğlenceli hâle gelir. Hikâyeler, yalnızca

duygusal alanda güçlü değildirler, aynı zamanda bilişsel işlem için potansiyel olarak karmaşık zorluklar da sağlarlar. Bir hikâye, belirli bir olay dizisinde ortaya çıkan pek çok farklı öge, nesne ve ilişkiyi içerdiğinden, çocuğun deneyiminde en karmaşık düşünce nesnesi olabilir (Akt. Fisher, 1996).

Wartenberg'e (2009) göre çocuk kitapları, felsefi tartışmaları başlatmak için de iyi bir vasıtadırlar; çocukları felsefi konularda doğal bir şekilde hareketli konuşmalara yönlendirdikleri için çocuklarla etkileşime girmeyi kolaylaştırırlar. Çocuk kitaplarını felsefi tartışmaları başlatmak için kullanmak başka bir önemli avantaj sağlar. İlkokul öğretmenleri bu kitapları zaten kullandıkları için felsefeyi öğretirken yeni kitaplar okumak zorunda kalmamaktadırlar. Wartenberg, "Oz Büyücüsü, Cömert Ağaç, Frederick, Ayrılmaz İkili Kurbağa ve Murbağa" gibi kitapların çocuklar için felsefede kullanılabileceğini belirtmektedir. Shel Silverstein tarafından yazılan "Cömert Ağaç" adlı hikâyenin çocuklar için felsefede nasıl kullanılacağını anlatan Wartenberg, kitapla ilgili felsefi sorular hazırlamıştır. Bu sorulardan önce "Cömert Ağaç" adlı kitabın içeriğine göz atmakta fayda vardır. Bu kitapta bir çocukla bir ağacın ilişkisi anlatılmaktadır. Çocuk küçükken ağaca tırmanır, ağacın yapraklarıyla oynar, meyvesini yer. Çocuk, ağacı; ağaç, çocuğu sever. Ama çocuk büyüdüğünde bir şeyler değişmeye başlar. Genç olduğunda ağaçtan para ister. Ağaç ona satması için meyvelerini verir. Yetişkin olduğunda ağaçtan, ev ve aile ister. Ağaç da ona dallarını kesmesini, ev yapmasını söyler. Ağaç çocuğa verebileceği her şeyi verirken, çocuk ağaca hiçbir şey vermez. Hikâye bu şekilde ağacın fedakârlıklarıyla devam eder. Hikâyede cömertlik, fedakârlık, mutluluk, cimrilik gibi pek çok kavram ele alınmaktadır. Bu kavramlardan hareketle hazırlanan bazı sorular şunlardır:

- Sizce çocuk cimri biri mi? Neden?
- Sizce çocuk ağacı neden sevdi?
- Birini sevmek için bir neden lazım mıdır?
- Size göre ağaç mutlu mu?
- Ağacın yerinde olsaydınız mutlu olur muydunuz? Neden?

Çocuklar için felsefede çocuklarla felsefe yapmak için hazırlanmış roman ve hikâyelerin dışında Levent Gönül'ün "Atinalı Timon", Nuran Direk'in "Küçük Prens

“Üzerine Düşünmek” adlı eserleri de çocuklarla felsefe yapmak için çeşitli etkinlikler içerirler ve kılavuz kitap niteliğindedirler.

Çocuklar için felsefede “cesaret, kendine güven, kişisel kimlik, mutluluk, cömertlik, sevgi, gerçek, inanç, his” gibi günlük hayatla ilişkili birçok kavram kullanılabilir. Bu kavramlar hikâye, roman, şiir ve hatta oyunla çocuklara sunulabilir (Wartenberg, 2009). Fisher (1998) de buna ek olarak, felsefi romanlar, geleneksel hikâyeler, kurgu metinler, resimli kitaplar, şiir, fotoğraf, drama, müzik ve video gibi farklı türlerin çocuklar için felsefede kullanılabileceğini belirtmektedir.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Yöntemi

“Çocuklar için felsefe, çocukluk deneyiminde gömülü bulunan felsefeyi ortaya çıkarma çabasıdır. Yapılan etkinliklerle merakın, hayret ve hayranlık duygularının uyandırılması amaçlanır. Çocuklarla felsefe; seçilmiş edebiyat metinleri ve felsefi metinler, videolar, filmler, yaşanmış veya kurgulanmış hadiseler üzerinden gerçekleştirilebilir” (Taşdelen, 2015, s. 121).

Taşdelen’e (2015) göre çocuklar için felsefede dört farklı yöntem bulunmaktadır: diyalog, metin okuma, seyretme ve yaşam deneyimleri.

Diyalog. Çocuklar için felsefe; yaşam deneyimleri, olaylar ve olgular üzerine bir düşünme eğitimi, bir bulma ve keşfetme olayıdır. Bu da önemli ölçüde diyaloglar üzerinden gerçekleşir. Bütün felsefe konuşmaları aslında bir tür Sokratik diyaloga geri dönüştür. Sokratik yöntem, çocukları sorularıyla yönetir ve yönlendirir; çocuk, felsefenin konusunu ve mantığını keşfeder. Sokratik yöntem ile; gömülü olan felsefenin uyandırılması, bilinç düzeyine çıkarılması amaçlanır. Bu etkinlik çocuklarla felsefe yapmanın önemli bir kısmını oluşturur.

Metin okuma. Felsefenin, felsefe eğitiminin her türüsünde metin önemlidir. Seçilmiş metinler çocuklardaki felsefe deneyiminin oluşmasına katkı sağlamaları açısından önemli işleve sahiptir. Çocuk duyarlılığına uygun, çocuğun felsefe ile temas etmesine katkı sağlayacak metinler seçilmelidir. Bu metinlerin temel özelliği basit fakat felsefeye kapı aralar nitelikte olmasıdır. Sadece felsefi metinler değil, edebî metinler de olabilir.

Seyretme. Çocuklar için felsefenin en verimli yöntemlerinden biri seyretme ve seyredilen malzeme üzerine konuşmadır. Görsel metinler arasında iyi seçilmiş bir film, video, bir belgesel, bir fotoğraf, bir karikatür yer alabilir ve diyalog bu malzeme üzerinden geliştirilebilir.

Yaşam deneyimleri. Yaşam deneyimleri, her bireyin yaşadığı somut gerçeklikler, izlenimler, düşünceler ve yargılardır. Bu deneyimlerin çocuklar için felsefede içerik kazanmasında büyük önemi vardır. Yaşam deneyimleri de metin hâline getirilebilir. Çocuklar veya büyükler, içerik olarak felsefi, bir diyaloga imkân tanıyacak bir yaşam deneyimi anlatabilirler.

Çocuklar için felsefede başka yöntemler de bulunmaktadır. Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980) oyun, drama ve kuklalardan da yararlanılabileceğini belirtmektedirler.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Uygulanışı

Gaut ve Gaut'e (2012) göre her işte olduğu gibi öğretme işinde de hazırlıklı ve organize olmak çok önemlidir. Çocuklarla felsefi tartışmaya başlanmadan önce felsefi konunun, amacın ve soruların yer aldığı bir plan hazırlanmasında fayda vardır. İsteğe göre içinde tartışmada kullanılacak hikâye kitabının olduğu bir felsefi kutu da hazırlanabilir. Felsefi tartışmanın başında kutu çıkarılır ve çocukların olduğu yerin ortasına yerleştirilir ve böylelikle çocuklarda heyecan hissi oluşturulabilir. Bir tartışma genelde 20-30 dakika sürmektedir. Çocuklar yere oturur ve daire olurlar. Tartışmalar genellikle bütün sınıfla yapılır. Çocuklara düşünme zamanı tanındığından emin olunmalıdır. Birkaç soru sorulduğunda en sessiz çocuklar bile kendine güven kazanacaktır. Çocuklar doğrudan öğretmenle değil de birbirleriyle konuşmaya teşvik edilmelidir. Bir uyaran, bir hikâye sunularak ve çocuklara yabancı olabilecek kelimeler açıklanarak tartışma başlatılır. Tartışma planıyla ilgili ilk soru sorulur ve çocuklar yanıtlarının gerekçelerini sunmaya teşvik edilirler. Kimlerin kimin fikrine katılıp katılmadığı öğrenilir. Zaman konusunda esnek olunması önemlidir. Aynı gruptaki çocuklarda, tartışma uzunluğu büyük farklılık gösterebilir, çünkü bazı konular onları diğerlerinden daha fazla ilgilendirir. Sonunda, herkesin görüşlerini dâhil etmek için dikkatli olunmalı, çocukların söyledikleri özetlenmelidir. Özetlemeden sonra, çocuklardan tartışmayı değerlendirmeleri istenerek tartışma son bulur. Bunun için çocuklara şu sorular sorulabilir:

Bugün eğlendin mi?

Tartışmayı iyi dinleyebildin mi?

Çok fazla düşündün mü?

Bugün konuştun mu?

Direk (2002) uygulama sırasında, çocuğun konuştuğu günlük dilden uzak olmayan bir dil kullanarak dilin dünyayla ilişkisine ağırlık veren, açıklama yerine anlamayı yeğleyen bir yol izlenmesi gerektiğini; çocuklarla tartışmada, uygun yerlerde çocukların düşünceleri ile mitoloji, yazınsal metinler, bilim, felsefe arasında bağlantı kurma fırsatlarının kaçırılmamasını belirtmektedir. Bu sebeple, çocuklar için felsefe uygulamalarına yönelik bazı önerilerde bulunmuştur. Araştırmacının “Küçük Prens Üzerine Düşünmek” adıyla yazdığı kılavuz kitaba göre hazırladığı bu önerileri şunlardır:

Okuma ve metin üzerinde tartışma (40 dakika)

Bu süreçte öğretmen Sokratik yöntemi kullanmaktadır. Ancak bu yöntemden farklı olarak soruları, tartışmayı yöneten öğretmen değil; öğrenciler sormaktadır. Bunun için şöyle bir yöntem izlenmelidir:

Okuma. Önce “Küçük Prens”ten bir bölümü öğretmen okur. Öğrenciler metni ellerindeki kitaptan takip ederler. Sonra ikinci okumada her öğrenci sırayla bir cümle veya paragraf okur. Böylece öğrenci metne daha çok odaklanır. Üçüncü işlem ise bazı öğrencilerin canlandırma yapmasıdır. Amaç, metnin tam olarak anlaşılmasıdır.

Soru sorma. Öğrencilerden okudukları parçayla ilgili sorular üretmeleri istenir. Bu sorular; bir sözcük, bir problem veya bir deyim olabilir. Önemli olan öğrencinin soru cümlesi kurmasıdır. Her öğrencinin sorusu, soranın adı da yanına eklenerek tahtaya yazılır. Tekrara izin vermeden 5-10 soru yazıldıktan sonra oylamaya geçilir. Her öğrenci birden fazla soruya oy verebilir. Oylar soruların yanına yazılır.

Metin üzerinde tartışma. Tartışmaya en çok oy alan sorudan başlanır. Soru, ilk olarak soruyu sorana yöneltilir. Alınan yanıt öğrencinin yeni fikir üretmesini sağlamalıdır. Sonra söz almak isteyen diğer öğrencilere geçilir.

Alıştırmalar, tartışma konuları, yazma konuları (40 dakika)

Alıştırmalar. Kısa bir süre içinde öğrencilerin kitap üzerindeki alıştırmaları yapmaları istenir. Soruların yanıtları okutulur. Farklı yanıt olup olmadığı sınıfa sorulur, varsa bir tartışma ortamı oluşturulur. Tartışma sonuçlanmazsa biraz daha düşünmek üzere ortada bırakılır.

Tartışmalar. En çok oy alan soruyla tartışmaya başlanabilir. İlk cevap şansını çekingeng öğrencilere vermek çok önemlidir.

Yazma konuları. Kitabın felsefe etkinliğine en çok hizmet eden bölümlerdir. Sınıf düzeyinde bir konu seçilerek o problemle ilgili deneme yazmaları istenebilir veya bir ders saati buna ayrılabilir. En başarılı deneme sınıfta okunur, panoya asılır.

Jackson (1989) ise çocuklar için felsefenin uygulanışını dört adımda açıklamaktadır:

Okuma. Öğrenciler daire şeklinde otururlar. Bir konu veya bir romanın bölümü sınıf tarafından yüksek sesle okunur. Okuma bölüm sonuna kadar devam eder.

Sorgulama. Okunan bölümle ilgili çocuklara sorular sorulur. Onlara ilginç gelen, kafalarını karıştıran herhangi bir soru olabilir. Sorular bir kâğıda yazılır. Sorular hakkında yorum yapmaktan kaçınılmalıdır.

Diyalog/Tartışma. Tartışmaya başlarken öğrencilerin sorduğu bir soru seçilir. Bu soru üzerinden etkinlikler kullanılarak çocuğun gelişimi amaçlanır.

Diyaloğun/Tartışmanın değerlendirilmesi. Bu noktada bazı ölçütler belirlenir.

Çocuklar için felsefe uygulamalarına bakıldığında felsefi bir tartışmanın öğretmenler ve çocuklar için keyifli bir deneyim olduğu söylenebilir. Bu etkinlikler sırasında çocukları teşvik edici bir ortam oluşturulmalı ve çocukların dört gözle beklediği bir çalışma olmalıdır (Gaut ve Gaut, 2012).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programında Örnek Etkinlikler

Bu kısımda Wartenberg (2009) tarafından hazırlanan etkinlik örnek olarak verilmiştir:

Etkinlik

Hikâyenin adı: Ayrılmaz İkili Kurbağa ve Murbağa “Ejderhalar ve Devler”

Yazar: Arnold Lobel

Hikâye özeti: Kurbağa ve Murbağa iki iyi arkadaşlardır ve sıklıkla kafa karışıklığı yaşarlar. Bu hikâyede Kurbağa ve Murbağa, bir kişiyi cesur yapan şeyin üzerine kafa yorurlar. Bir masalda okudukları karakter kadar cesur olup olmadıklarını anlamak için bir aynaya baktıktan sonra, bunu öğrenmek için yürüyüşe çıkarlar. Yürüyüş sırasında, cesaretlerini sınamak için bol bol fırsat tanıyan birçok korkunç durumla karşılaşır.

Felsefi konu: *cesur görünme*

Kurbağa ve Murbağa cesur olup olmadıklarını anlamak için aynaya bakarlar. Kurbağa cesur gördüklerini söyler. Murbağa gerçekten cesur olup olmadıklarını sorar.

1. Cesur olduğunuzda nasıl görünüyorsunuz?
2. Birine bakarak onun cesur olup olmadığı hakkında ne söyleyebilirsiniz?
3. Aslında cesur görünmeyip, cesur hissettiğiniz bir zaman oldu mu?
4. Hâlâ cesur olup korkmuş görünebilir misiniz?
5. Kurbağa ve Murbağa cesur gördüklerinde ne demişlerdi?

Felsefi konu: *cesaret ve tehlike*

Kurbağa ağaca tırmanmayı denemelerinin cesurlukla ilgisi olup olmadığını sorar.

1. Zor bir şeyi yapmak cesur olduğunuzu gösterir mi?
2. Cesur olduğunuzu göstermenin başka yolları da var mıdır?
3. Tehlikeli bir şeyi yapmak sizin cesur olduğunuzu gösterir mi?
4. Ya birisi buna seni zorlarsa?
5. Ya tehlikeli olduğunu bilmediğin tehlikeli bir şey yaparsan? Yine de cesur olabilir misin?

Felsefi konu: *cesaret algısı*

Kurbağa ve Murbağa cesur olup olmadıklarını merak ederler.

1. Cesur olduğunuzu nasıl anlarsınız?
2. Birinin size cesur olduğunuzu söylemesi gerçekten öyle olduğunuzu mu gösterir?
3. Cesur olduğunuzu diğer insanlar size nasıl söyler?
4. Cesur ve haksız olduğunuzu düşünmek mümkün müdür?
5. Diğer insanlar cesur olmadığınızı düşünüyorlarsa sizce haksız mıdırlar?

Felsefi konu: *cesaret ve korku*

Yılan, Kurbağa ve Murbağa'yı yemeyi denediğinde hemen yana çekilirler ve Murbağa sallanmaya başlar.

1. Yana çekildikleri hâlde Kurbağa ve Murbağa cesur muydu?
2. Başka ne yapabilirlerdi?
3. Tehlikeli bir şeyden kaçtığınızda yine de cesur olur musunuz?
4. Korkudan titrediği hâlde Murbağa cesur sayılabilir mi?
5. Aynı anda hem cesur hem korkak olunabilir mi?

Etkinlik. Hikâyenin adı: Bir fikirle ne yaparsın?

Yazar: Kobi Yamada

Hikâye özeti: Küçük bir çocuğun bir fikri vardır. Başta fikir, çocuğun renkli dünyasında küçük altın bir yumurta olarak yer alır. Çocuk bir türlü yumurtadan kurtulamaz. Çocuk, fikrinin kimse tarafından sevilmeceğini düşünür. Bu yüzden onu korur ve saklar. Ama sonra, çocuğun fikri büyümeye başlar, çocuk da fikir hakkında daha güzel düşünmeye başlar. Ona bakmaya başlar ve bir gün yumurta kırılır, özgürleşir ve çocuğun hayatına yeni renkler katar. Hikâyenin sonu şöyledir: "Peki sen bir fikirle ne yaparsın? Dünyayı değiştirirsin."

Felsefi konu: *metafizik*

Felsefi düşünme soruları

1. Çocuk, fikri hakkında neden mahcup hissetmektedir?

2. Çocuğun fikrini paylaşması neden uzun sürdü?
3. Fikirler bizi takip edebilir mi?
4. Fikirler nereden gelir?
5. Fikirler hayatımıza eklenir mi?
6. Fikirlerin olmadığı bir dünya hayal edebilir misin?

Bu etkinlik ise <https://depts.washington.edu/nwcenter/questionslibrary/what-do-you-do-with-an-idea/> adlı bağlantı sayfasından alınmıştır.

Aşağıdaki etkinlik Gaut ve Gaut'den (2012) alınmıştır.

Etkinlik. Hikâyenin adı: Oyuncak Ayının Pikniği

Felsefi konu: adalet, eşitlik ve ihtiyaç

Amaç: Adaletin, eşitlik veya ihtiyaca göre dağıtımı konusunda çocukları konuşturmak.

Materyal (materyal kullanımı çocuğun ilgisini çekme bakımından faydalı olacaktır).

- iki küçük, bir büyük oyuncak ayı.
- masa örtüsü, tabak ve kek.

Hikâye: İki küçük oyuncak ayı piknik yapacaklardır. Gölge ve çimlik bir alan bulduklarında masa örtüsünü sererler, tabakları ve pastayı koyarlar. “Bu keki nasıl paylaşacağız?” diye sorar aylardan biri. “Pekâlâ, onu aramızda adil bir şekilde paylaşalım.” der diğer ayı.

Soru: Adil olmak için keki nasıl paylaşmalılar?

Hikâyenin devamı:

Aylar keki eşit bir şekilde adil olarak paylaşmaya karar verirler. O sırada büyük oyuncak ayı onları görür: “Merhaba, kek enfes görünüyor. Pikniğinize katılıp biraz kek yiyebilir miyim?” Küçük aylardan biri “Tabi ki” diye cevap verir. Büyük ayı

oturur ve der ki “Sizden büyük olduğum için kek yemeye daha çok ihtiyacım var, kekinizin çoğunu ben yemeliyim.”.

Soru: Büyük oyuncak ayının daha çok kek yemesi sizce adil mi?
Çocuklar “Evet” cevabını verirse onlara şu sorulur:
Neden büyük ayının daha fazla kek yemesi adil?
Çocuklar “Hayır” cevabını verirse onlara şu sorulur:
Neden büyük ayının daha fazla kek yemesi adil değil?

Adil olarak bir şeylerin nasıl paylaşılacağı sorusu açıklanır. Daha sonra çocukların söyledikleri özetlenir.

- Her şey daima eşit olarak paylaşılmalı.
- İhtiyaca göre paylaşım yapılmalıdır.

Görüldüğü üzere çocuklar için felsefede farklı etkinlikler yapılmaktadır. Burada önemli olan felsefi bir sorunun olması gerektiğidir.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programında Öğretmenin Yeri

Düşünme eğitiminin kapsamı; günlük yaşamda ve öğrenme sürecinde mevcut bilgilere eleştirel yaklaşabilme, doğru analiz edebilme, doğru karar verebilme ve eldeki verileri en verimli şekilde yorumlayabilme becerilerinin kazandırılmasına yöneliktir (MEB, 2016). Taş’a (2017) göre çocuğun eğitim çevresindeki en önemli sosyal unsurlardan biri olan öğretmenlere bu noktada bazı sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin çocukların bilgiye nasıl ulaşabilecekleri, bilgiyi nasıl işleyecekleri, eleştirecekleri, tanıtabilecekleri ve bilginin nasıl kullanılabilmesine ilişkin rehber olmaları beklenmektedir. Çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmen, rehber ve öğrenmeyi kolaylaştıran kişi rollerini üstlenir. Öğretmenlerin ön yargıdan ve eleştiriden uzak; çocukların düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri ve farklı düşünceleri tartışabilecekleri zengin ortamlar sağlayarak çocukları felsefi düşünmeye cesaretlendirmeleri ve onlara rol model olmaları gerekmektedir.

Gönül'e (2012) göre çocuklar için felsefede en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Ona göre öğretmen, düşünceleri adil bir şekilde yönetebilmeli, her düşünceye önem verdiğini hissettirmeli ve öğrencilerini cesaretlendirebilmelidir. Her çocuğun birey olduğunu kabullenmeli, öğrenci ne fikir öne sürerse sürsün yargıda bulunmaksızın dinlemeli, çocukların cümlelerini düzeltmemelidir.

Direk'e (2002) göre çocuklar için felsefe çalışmalarında öğretmen, öğretici olmaktan çok bir tartışma yöneticisi durumundadır. Bilgisiyle öğrenciler üzerinde otorite kurmaya çalışmaz. O, bütün doğruları elinde bulunduran biri değildir. Öğretmen beklediği yanıtı veya fikrini öğrencilere belli ederse, çocuklar onun düşüncesini kabul edip konu üzerinde kafa yormayı bir kenara bırakırlar. Oysa yapılmak istenen, belli sonuçlara ulaşmaktan veya problemleri çözmekten çok bunlara hangi yollardan ulaşılabileceğini bulmaya çalışmaktır.

Gaut ve Gaut (2012), öğretmenlerin, öğrencilerini felsefeyle tanıştırmak için bir felsefe sorgulaması sırasında neler yapacaklarını onlara açıklamak için biraz zamana ihtiyaçları olduğunu, "felsefe" sözcüğünü söylemenin ve hatırlamanın bile bazı çocuklar için zor olduğunu, bu yüzden ilk olarak önce kelimeyi tartışmaları gerektiğini belirtmektedir. Daha sonra öğrencilerine, "Felsefe esnasında düşünüyor ve çok farklı şeylerden bahsediyoruz. Bir hikâye dinleyeceğiz ve sonra size bu hikâye hakkında konuşacağımız bir soru soracağım. Dikkatli düşünmeniz, gruptakileri dinlemeniz ve bir anda sadece bir kişinin konuşması çok önemlidir." demesi ve felsefe sorgulaması kurallarını çocuklara açıklaması gerekmektedir. Onlara göre öğretmenlerin çocuklara açıkladığı önemli kurallardan bazıları şunlardır:

- Konuşmadan önce düşünün.
- Diğerlerini dinleyin.
- Bir anda tek bir kişi konuşsun.
- Arkadaşlarınızın fikrine saygılı olun.
- Bir şey söylendiğinde katılıp katılmadığınıza karar verin.
- Cevaplarınızda sebepler belirtin.

Çocuklar için felsefe eğitiminde felsefi metnin odağındaki konuyu algılamak ve buna yönelik sorular sormak da oldukça önemlidir. Çocuklarla yapılan ilk

oturumlarda dinlediğini anlama ve doğru sorular sorma veya doğru soruları seçme etkinliklerine daha çok yer verilmesi etkililiği artıracaktır (Taş, 2017). Ancak Lipman, Sharp ve Oscanyan'a (1980) göre, bütün bunlardan evvel çocukları felsefi düşünmeye teşvik etmek öğretmenler için kolay bir şey değildir. Bu, bir oyunu, bir orkestrayı yönetmek gibidir. Dolayısıyla bunun için tıpkı sanatta olduğu gibi pratik gerekmektedir; bu sebeple, öğretmenler öğrencilerde felsefi düşünmeyi teşvik etmeyi denemekten vazgeçmemelidirler. Lipman, Sharp ve Oscanyan'a (1980) göre çocuklara felsefi düşünmeyi teşvik edebilmek için öğretmenin dört şartı yerine getirmesi gerekmektedir:

Felsefi sorgulamaya bağlılık. Çocuklar için felsefe çalışmalarını öğretmen olmadan düzenlemek çok zordur. Felsefi sorgulama; çocukları anlayan, felsefi konulara duyarlı olan, günlük hayatla felsefe arasındaki ilişkiyi gösteren bir öğretmenin varlığına bağlıdır. Öğretmenin uygun davranışı, prensip sahibi olması, söylediğiyle yaptığıın tutarlılığı bu bağlılığa kanıttır.

Çocukların fikirlerine saygı duyma. Öğretmene göre yanlış olan, çocuğa göre doğru olabilir. Öğretmen bu noktada çocuğun fikirlerine saygı duymalıdır.

Çocuğa güven ortamı hazırlama. Güven, sadece felsefi düşünmeyi teşvik etmede zorunlu değildir, öğretmen öğrenci ilişkisinin temelidir. Öğrencinin korktuğu, çekindiği bir ortam değil, görüşlerini rahatça ifade edebileceği bir ortam hazırlanmalıdır.

Derslerin bazılarında bir "soru oluşturma" oturumu yapılandırılarak öğrencilerin sorular sormaya teşvik edilmeleri, sorularını tartışmak için derslerde yer ve zaman ayrılması, tartışacakları soruları seçmelerine öğretmenlerin yardımcı olmaları çok önemlidir. Ayrıca bazı önemli kavramları seçip öğrencilerle tartışmak için biraz zaman ayırmak da önemlidir. "Edebiyat, sanat, vatandaşlık, bilim, insanlık" gibi kavramlar tartışılabilir. Öğrencilerin birbirlerini görebilmeleri ve daha odaklı bir şekilde dinleyebilmeleri için bir daireye oturmalarının sağlanması, iyi diyalog için bazı temel kurallar oluşturulması ve öğrencileri uygulamaya katmaya yardımcı olmak da gereklidir. Olası cevapların tartışılabilir olduğu bir sorunun en iyi cevabını bulmaya yönelik bir araç olarak kanıt fikrini oluşturmak, öğrencileri iş birliğine dayalı bir diyalog ruhuyla test ederek iddialarını ve sebeplerini hakaret olmadan tartışmaları için teşvik etmek ve öğrencilere düşüncelerini toplamak veya kanıtlarını

delillendirebilmeleri için bir akranla sohbet edebilecekleri kadar zaman kazandırmak da çok önemlidir. Çocuklara diyalogu daha derin bir seviyeye taşımak için yapabilecekleri hamle örnekleri vermek de işe yaramaktadır. Bunlar tamamlandıysa, öğrenciler mantıklı olabilmek için ilerlemelidirler. Çocuklar, yeni fikirlere ve alternatif bakış açılarına açıktırlar; başkalarının görüşlerini erken yargılamazlar ve nedenlerle desteklenen kanıtlara değer verirler. Görüşlerin mantıklılığı değerlendirilebilir ve çeşitli yönlerine dikkat çekilirse, öğrenciler de buna değer katacaklardır (<https://p4c.com/about-p4c/teachers-guide/> 22/10/2017, 13.42)

Öğretmen bu süreçte değerlendirmeye yer vermeli, öğrencilerden gelen görüşleri özetlemeli, kimler hangi görüşe katılıyor veya katılmıyorsa nedenlerini belirtmelidir. Öğretmen değerlendirme sürecini çocuklara bırakabileceği gibi kendisi de çocuklara yardımcı olabilir. Bu nedenle öğretmenler, sınıf içi konuşmaları ve ortaya konan düşünceleri çok iyi takip etmelidirler (Taş, 2017).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Gerekliliği

Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (1974) çocuklar için felsefenin 20. yüzyılda eleştirel ve yaratıcı düşünmenin ele alındığı dönemde ortaya çıktığını belirtmektedir. Enstitü, okuma ve yazma becerilerinin edebiyat yoluyla öğretilmesi gibi akıl yürütme ve yargılama becerilerinin de felsefe aracılığıyla öğretilebileceğini söylemektedir. Felsefe; çocuklara sıradan ama şaşırtıcı kavramları keşfetmek, düşüncelerini geliştirmek, dünyalarını daha mantıklı kılmak ve dünyada neyin değerli ve cazibeli olması gerektiğini keşfetmek için bir fırsat sunmaktadır. Ayrıca çocuklar için felsefe eğitimi değer eğitimi için ideal bir programdır. Bu yolla çocuklar için felsefe, çocuklara öngörülen bir dizi değeri dikte etmek yerine, değerlendirme yaparak kapasitelerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Gaut ve Gaut (2012) felsefe sayesinde çocukların kendi seviyelerinde çalışabileceklerini ve tartışma yoluyla başkalarını ikna etme yeteneklerini geliştirebileceklerini ifade eder. Bu yolla çocuklar daha aktif ve bağımsız öğrenen olurlar ve kendi deneyim ve bilgilerini kullanarak tartışmayı yönetebilirler. Gaut ve Gaut (2012) çocukların felsefe yaparak birçok becerilerini geliştirebileceklerini vurgular ve bu becerileri şu şekilde açıklar:

Kritik Akıl Yürütme Becerisi. sebep gösterme; itirazları değerlendirmek ve karşı örnekler, ilke bulma ve ayırım yapma.

Yaratıcı Düşünme Becerisi. kendi fikirlerini ortaya çıkarma ve tartışma yoluyla fikirlerini geliştirme.

Konsantrasyon Becerisi. bir çocuğun düşüncesini ve duygusunu bir noktada toplayabileceği (konsantre olabileceği) süreyi artırma.

Dinleme Becerisi. Dikkatli dinleme ve başkaları konuşurken sözlerini kesmeme.

İletişim Becerisi. Düşüncelerini sözlü olarak ifade edebilme ve başkalarına açıkça iletebilme.

Sosyal Beceriler. Sırayla yapma ve başkalarının fikirlerine saygılı ve hoşgörülü olma (s. 2-3).

Çocuklarda felsefe sayesinde geliştirilebilecek bir başka beceri de zihinsel bağımsızlık becerileridir. Bu beceri Türkiye’de 2005 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarında “şartlandırmaya karşı duyarlılık ve bağımsız öğrenme” olarak yer almaktadır. 2005 yılı Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programının vizyonunda “Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programdaki

- *Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,*
- *Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,*
- *Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı, bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.” ifadeleriyle zihinsel bağımsızlık becerilerinden bahsedilmiştir (MEB TTKB, 2009, s. 10).*

Güneş’e (2012) göre girişimcilik, karar verme, iş birliği yapma, çevresiyle uyumlu olma, haklarını ve sorumluluklarını bilme, şartlandırmaya karşı duyarlı olma gibi beceriler zihinsel bağımsızlığın temelini oluşturmaktadır. Zihinsel bağımsızlık; kendi zihnine egemen olma, başkalarına bağlı ve bağımlı olmama, engellenmemiş ve zorlanmamış olmalıdır. İnsanın kendi kararlarını kendi istek ve düşüncelerine göre verebilmesi, seçimlerini kendi iradesiyle yapabilmesidir. Bu becerilerin geliştirilmesi eğitim sürecinde bilgi aktarma veya edinilen bilgileri düzenleme yoluyla gerçekleşmemektedir. Tam tersine zihinsel bağımsızlık dinamik bir süreçtir ve sürekli uygulamalarla gelişmektedir. Bu becerileri geliştirmek için öğrencilerin bütün

eğitim etkinliklerinde aktif rol almaları, öğrenme sorumluluğunu taşımaları, kendi öğrenmelerine kendilerinin yön vermeleri gerekmektedir. Güneş (2012) zihinsel bağımsızlığın eğitimde bazı faydaları bulunduğundan bahsetmektedir. Fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal alanda görülen bu faydalar şunlardır:

Kişiliği geliştirme. Öğrencinin kendini serbest olarak ifade etmesi zihinsel bağımsızlığının bir göstergesidir. Bu yolla öğrenciler zihinlerinin derinliklerini ifade etmekte, kendi kişiliklerinin bilincine varmakta ve kendilerine güven geliştirmektedirler. Öğrencinin kendini keşfetmesinin yolu kapasitesinin farkına varmasıyla gerçekleşmektedir. Böylece öğrenci, kendi düşüncelerini yapılandırarak zihinsel bağımsızlığa ulaşmaktadır.

Sorumluluğu geliştirme. Zihinsel bağımsızlığın temel amacı öğrenciyi kendi öğrenmesinin aktörü yapmak, yani kendi öğrenmesinden sorumlu kılmaktır. Bu durum kendi öğrenmesinin merkezinde olmak ve kendi öğrenmesini yönetmek demektir.

Katılımcılığı geliştirme. Aktif katılım öğrencinin ön bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirmesine ve zihinde yapılandırmasına yardım etmektedir (s. 10).

Lipman (1980, s.13) "Felsefe, kavram yapısı ve anlamayı geliştirmede etkilidir." der. Booy (2013) özenli bir şekilde yapılan felsefenin çocukların kelime dağarcığına, kavram oluşturmalarına ve anlayışlarına katkıda bulunduğunu açıklamaktadır. Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980) çocukların anlamı elde etmesi için onlara düşünmenin öğretilmesinin önemli olduğunu ve düşünmenin anlamı kazanmada mükemmel bir yetenek olduğunu söylemektedirler. Direk (2008) çocuklara yaşadıkları dünyayı sorguladıkları ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecekleri bir zihinsel alışkanlık kazandırmak; çocukları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecekleri biçimde donatmak gerektiğini, bunun yolunun ise düşünme eğitimi olduğunu belirtmektedir. Elkind ve Sweet (1997) ise çocuklar için felsefe yaklaşımının; çocukların eleştirel düşünen, şiddete başvurmadan sorunları çözen ve doğru olana göre seçimler yapmasını sağlayan ahlaklı, saygılı ve sorumlu insanlar olmalarına yardımcı olmak için oldukça etkili bir yaklaşım olduğunu belirtmektedirler.

Bütün bu bilgiler bizi şu sonuca ulaştırmaktadır: Çocukların akıl yürütme, yargılama, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde; onların düşünen, sorgulayan, merak eden, bağımsız öğrenen bireyler olmalarında ve en önemlisi de

son yıllarda önem kazanan zihinsel bağımsızlık becerilerinin kazanılmasında çocuklar için felsefe eğitime ihtiyaç vardır.

Dünyada ve Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe

“Çocuklar için felsefe” 1970’li yıllarda Matthew Lipman ve Ann Sharp tarafından ortaya konmuş ve bu isimle bir düşünme eğitimi programı geliştirilmiştir. Lipman, Colombia Üniversitesinden ayrılarak Montclair Eyalet Üniversitesi kapsamında, Çocuklar için felsefe’ye yoğunlaşmak için “Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü”nü kurmuştur (Lipman, 2004). Enstitünün yayın organı olan “Thinking: The Journal of Philosophy for Children” adlı dergide, çok sayıda uygulama raporu ve ders raporları yer almıştır (Karakaya, 2006).

Lipman’ın (1996) çocuklar için felsefenin tarihsel gelişimiyle ilgili ifadeleri tezin 3. bölümünün sonundaki EK-A’da “Lipman’la Çocuklar İçin Felsefenin Gelişimi” başlığı altında yer almaktadır (Akt. Okur, 2008).

Tepe (2013), UNESCO’nun da çocuklar için felsefeyle ilgili çalışmalarda bulunduğundan söz etmektedir. UNESCO’nun çocuklara felsefi soruşturmayı öğretmeyi merkeze alan ilk ve en önemli çalışması, 2007 yılında yayımlanan “Felsefe: Bir Özgürlük Okulu. Felsefeyi Öğretmek ve Felsefe Yapmayı Öğrenmek: Durum ve Beklentiler” başlıklı çalışmasıdır. UNESCO’nun felsefeye ilgisi bununla da kalmamış, üye devletlerin eğitim programları arasında felsefeye yer vermelerini sağlamak üzere çabalarını sürdürmüştür. Bu çerçevede Arap, Asya ve Pasifik, Afrika, Latin Amerika, Kuzey Amerika ve Avrupa ülkeleri için farklı ülkelerde bölgesel toplantılar yapılmıştır. Çocuklar için felsefe müfredatıyla yakından ilgilenen bazı ülkeler bulunmaktadır. Bu ülkeler Fransa, Norveç ve Avustralya’dır. Fransa’da çocuklar için felsefe ilköğretim müfredatında yer almamaktadır ama yetkililer tarafından desteklenmektedir. Norveç’te ise yetkililer çocuklar için felsefeyi desteklemekte ve bu alanla ilgili denemelerde bulunmaktadır. Son olarak Avustralya’da ise çocuklar için felsefe kurumsallaşmıştır ve ilköğretim müfredatında yer almaktadır

Çocuklar için felsefe, Türkiye’de de son zamanlarda sıkça gündeme gelmektedir. Türkiye’de 1974 yılında Türkiye Felsefe Kurumu kurulmuştur. Kurum 1979’da UNESCO’ya bağlı Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonuna üye olmuştur. Kurum bünyesinde Çocuklar İçin Felsefe birimi hizmet vermektedir. Çocuklar İçin Felsefe Biriminin kurulduğu 1992 yılından beri, Nuran DİREK bu

birimin başkanlığını yürütmektedir (Taş, 2017). MEB yapılan çalışmalardan etkilenerak felsefeye aşığıdaki katkıları sağlamıştır:

- “UNESCO Dünya Felsefe Günü” belirli gün ve haftalar arasında yer almıştır.
- Felsefe kulüplerine yeni eğitsel kol yönetmeliğinde yer verilmiştir.
- İlköğretim ikinci kademeye “Düşünme Eğitimi” adıyla bir ders konulmuştur.

“Düşünme eğitimi dersi, belirli bir alan bilgisinin öğretilmesini amaçlamaz. Başka deyişle düşüncelerin, kavram ve kuramların öğretileceği bir felsefe, bir mantık veya bir düşünce tarihi dersi değil; birçok alanın bilgi ve deneyiminden yararlanarak, düşünme yetisinin eğitilmesini; bireye eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı düşünme beceri ve tutumlarının kazandırılmasını amaçlayan bir derstir” (MEB, 2016, s. 5). Bu ders kapsamında çocuklar için felsefe programı bulunmamaktadır.

Çocuklar İçin Felsefe ve Yapılandırıcı Yaklaşım

Dünyada 20. yüzyılın sonlarına doğru eğitim alanında sorunların hızla artması, eğitimcileri yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışlar sırasında dikkatler beyinle ilgili araştırmalara çevrilmiş ve bunların sonuçları eğitime aktarılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar üzerine “yapılandırıcı” eğitim yaklaşımı gündeme gelmiştir. Piaget, Vygotsky, Bruner gibi uzmanların çalışmalarıyla ortaya çıkan yapılandırıcı yaklaşım, Türkiye’de 2004 yılında hazırlanmış, 2005 yılından itibaren uygulamaya konmuştur (MEB, 2005). Davranışçı yaklaşımın olumsuzluklarını gidermek için geliştirilen bu yaklaşımın görüş ve uygulamaları öncekilerden farklıdır. Bu yaklaşımda bireyin öğrenme ve zihin becerilerini geliştirme üzerinde durulur. Dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirme amaçlanır. Bu yaklaşımın temsilcilerinden Piaget’ye göre öğrenme, birey ile çevresi arasındaki etkileşimler sonucunda gerçekleşir. Birey çevresiyle etkileşerek yeni bilgileri öğrenir ve zihnini geliştirir. Piaget’ye göre zekâ, çevreye uyum sağlama gücüdür. Uyum, bireyin çevreyle etkileşimi sonucu, çevresindeki değişiklikleri ve bilgileri öğrenmesidir. Uyum sürecinde iki önemli zihinsel işlem yapılır. Bunlar özümleme ve alışmadır. Özümleme, yeni bilgileri ve

durumları zihinsel yapıya yerleştirmedir. Alışma ise önceden var olan zihinsel şemaları ve yapıları değiştirme, düzenleme ve yeni duruma uygun hâle getirmedir. Uyum sürecinin sonunda özümleme ve alışma işlemleriyle yeniden denge kurulur. Denge, zihinsel gelişim sürecinde yeni bir duruma geçmedir. Kısaca birey özümleme, alışma ve denge işlemleriyle yeni bilgileri aktif çabalarıyla öğrenir ve zihinsel gelişimini sürdürür (Güneş, 2016).

Piaget'nin yapılandırmacı yaklaşımı, çocukların psikolojik gelişimi konusundaki görüşlerine ve bilişsel kuramına dayanır. Piaget, öğretmenlerin çocuğun zihninin gelişimindeki adımları anlamalarını istemektedir. Ona göre, öğrenmenin temeli keşfetmektir: "Anlamak keşfetmektir veya yeniden keşfederek yeniden yapılandırmaktır ve gelecekteki bireylerin üretim ve yaratıcılık yeteneklerine sahip olmalarında bu koşullara uyulması önem arz etmektedir." Piaget'ye göre, çocuklar temel olguları anlamak için sonradan doğru olmadığını anladıkları düşünceleri kabul ettikleri aşamalardan geçmek zorundadırlar. Özerk faaliyetlerde çocuklar, ilgi duydukları etkinlikleri içeren sınıf ortamlarında ilişkileri ve fikirleri keşfetmelidirler. Anlama, aktif katılımı adım adım oluşturulmaktadır (Piaget, 1974).

Arslan (2007) yapılandırmacılığın daha eğitimsel tanımında anlamlandırma ile deneyimin sıkı ilişkisi içinde olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin sınıfa deneyimleriyle ve bu deneyimlerden oluşmuş bilişsel yapılarıyla geldiğini, daha önce oluşturulan bu yapıların geçerli, geçersiz veya eksik olabileceğini, öğrencinin ancak yeni bilgi ve deneyimleri öncekilerle bir ilişki kurmak suretiyle bilişsel yapısını yeniden düzenlediğini belirtmektedir. Araştırmacı, yeni fikirlerin öğrencinin hafızasının bütünleştirici ve yararlı bir parçası olması için eski anlayışlarıyla yeni fikirler arasındaki çıkarım, ayrıntı ve ilişkileri öğrencinin kendisinin oluşturması gerektiğini, aksi takdirde öğrencinin önceki deneyimleriyle ilişkilendirilemeyen ezberlenmiş bilgilerin çok çabuk unutulacağını, anlamlı bir öğrenmenin olabilmesi için öğrencinin yeni bilgileri var olan zihinsel yapısı üzerine aktif bir biçimde yerleştirmesi gerektiğini söylemektedir.

Brooks ve Brooks'un (1999) yapılandırmacı bir sınıfın özelliklerini belirttiği aşağıdaki ilkeler, çocuklar için felsefe eğitim programıyla benzer özellikler taşımaktadır:

- Öğrenci özerkliği ve girişkenliği teşvik edilir.

- Öğrenci, düşünür olarak görülür.
- Üst düzey düşünme teşvik edilir.
- Öğrenciler, öğretmenleri ve birbirleriyle diyalog kurmaya teşvik edilirler.
- Görevleri düzenlemek için yapılandırmacı öğretmenler, "sınıflandırma", "çözümleme", "öngörme" ve "yaratma" gibi bilişsel terimler kullanırlar.
- Dersi yönlendirme, öğretim stratejilerini değiştirme ve içeriği değiştirme için öğrencilerin fikir beyan etmelerine izin verilir.
- Öğrenciler kavramlarla ilgili kendi anladıklarını paylaşmadan önce, öğrencilerin kavramları anlamaları sorgulanır.
- Öğrencilere düşündürücü, açık uçlu sorular sorulur; öğrenciler birbirlerine soru sormaya teşvik edilir ve cevap için öğrencilere süre verilir.
- Öğrencilerin ilk cevapları ayrıntılı bir şekilde incelenir.
- Öğrenciler ilk hipotezleriyle çelişen ve sonrasında tartışmayı teşvik eden deneyimlerle meşgul edilir.
- İlişki kurmaları ve metafor oluşturmaları için öğrencilere zaman verilir.
- Öğrencilerin doğal meraklarını besleyecek uygulamalarda bulunulur (s. 103-116).

Görüldüğü gibi çocuklar için felsefe ve yapılandırmacı yaklaşım benzer özellikler taşımaktadır. Her ikisinde de öğrenci aktif, sorgulayan, düşünen ve araştıran konumdadır; öğretmen rehberdir, öğrenci merkezdedir. İki yaklaşımda da üst düzey düşünme becerisini geliştirme, merak duygusu uyandırma amacı bulunmaktadır. Karşılıklı konuşma, tartışma ve soru sorma; yapılandırmacı yaklaşımda olduğu kadar çocuklar için felsefede de önemlidir. Her iki yaklaşımın kesiştiği belki de en önemli nokta, zihinsel becerinin gelişimidir. Eğitim programları yapılandırmacı yaklaşıma dayandığından ve çocuklar için felsefe programı da bu yaklaşımla örtüştüğünden dolayı çocuklar için felsefenin eğitimde rahatlıkla kullanılabileceği ve eğitime katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çocuklar İçin Felsefede Uygulanan Eğitim Metotları

Matthew Lipman metodu. Lipman, 1960'lı yılların sonlarında, üniversite öğrencilerinin karar verme ve yargılama becerilerinin eksikliğini fark etmiş ve bu konuda çalışmalar yürütmüştür. Çok çabalasa da öğrencilerin düşüncelerinde ilerleme görmediğini belirtmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin düşünme becerilerinde ilerleme görmek için üniversite öğrencileriyle değil de daha küçük yaştaki çocuklarla çalışma yapmanın gerektiğini savunmaktadır (Lipman, 2004). Lipman, bunun üzerine ilk uygulamalı felsefe dersi denemesini ilköğretim 5. sınıfta yapmıştır. Lipman burada çocuklarla birlikte öyküler okumuş ve orada yer alan model sorular üzerinde çocuklarla konuşmuştur (Karakaya, 2006). Ona göre hikâyeler felsefeyi keşfetmeye yönelik olmalıdır. Bunun üzerine hikâyeler hazırlamış, çok olumlu sonuçlar elde etmiştir. Bu olumlu sonuçların ardından öğretmenler için yüzlerce felsefi etkinliğin bulunduğu el kitabı hazırlamıştır (Lipman, 2004).

Gareth B. Matthews metodu. Matthews, çocuk felsefesini çocuklar için felsefe olarak anlamış ve "büyükler için felsefe" kavramını da kullanmıştır. Bunu yaparak büyüklere bir tutum kazandırmayı ve büyüklerin, çocukların felsefi yaklaşımlarını veya düşüncelerini desteklemelerini sağlamayı amaçlamıştır. Böylece çocuklara ve büyüklere felsefe yapma tutumu kazandırılacağına inanmıştır. (Karakaya, 2006, s. 26). Böyle farklı ama ilgili bir söylemin içine giren Gareth Matthews, konuya bir eğitimcinin bakış açısından çok bir filozof gibi yaklaşmış ve bir çocuğun kendi doğasındaki merak duygusunun takdir edilmesine dayanan "çocuklarla felsefi diyalog" fikrini ele almıştır (Vansielegem ve Kennedy, 2012).

Thomas E. Jackson metodu. Jackson çocuklarla felsefe yaparken bağımsız düşünme ve davranış geliştirmeye önem vermiştir. Jackson metodunun iki temel ilkesi çok önemlidir: 1. Hangi yaşta, kim, ne söylerse söylesin önemsenmelidir. 2. Her düşünce serbestçe ifade edilebilmelidir (Karakaya, 2006).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konuya ilişkin yapılmış araştırmalar ele alınmıştır. Yapılan alan yazın taramasında çocuklar için felsefe programıyla ilgili geçmişten günümüze kadar yapılmış yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmalara kronolojik bir sıra izlenerek yer verilmiştir.

Maria Del Carmen Garcia-Padilla'nın 1993 yılında hazırladığı "Felsefe Yapmak ve Öğretmenlerin Eğitimi" adlı doktora tezi, felsefe ve eğitim arasındaki bağlantı alanını araştırmaktadır. Öğretmenlerin felsefi faaliyetlere katılımlarının kendi yararlarına olduğunu belirten araştırmacı, özellikle felsefe ve öğretmen hazırlama arasındaki üç olası karşılaşma yolunu inceler: felsefe ve öğretmenlerin akıl yürütme kapasiteleri; felsefe ve öğretmenlerin kendi alanlarına bakma yolları; felsefe ile felsefenin öğretmenlerin mesleki hayatlarına ve dünyalarına yerleştirilmesi. Tez, genel olarak öğretmen eğitimi programlarına gönderme yapsa da bu üç yolu, bir eğitim felsefesi bağlamı içinde ele alır. Tez; felsefe ve eğitim arasındaki ilişkinin çözümlenmesi yoluyla, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi araştırır. Tez üç ana bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm; felsefe, eğitim felsefesi, eğitim teorisi ve eğitim pratiği arasındaki ilişkiyi tartışmaya sunmaktadır. İkinci bölüm, felsefe ve öğretmen yetiştirme felsefesi bağlamında öğretmen hazırlama arasındaki üç bağlantı çizgisini irdelemektedir. Üçüncü bölüm ise tez boyunca sunulan fikirlerin somut form almaya başladığı bir müfredat için bir öneri sunmaktadır.

Mary Ann Chamberlain'in (1993) yazdığı "Çocuklar İçin Felsefe Programı ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eleştirel Düşünmesi" adlı araştırmada, "Çocuklar İçin Felsefe" programının bir parçası olan "Harry Stottlemeier'in Keşfi" adlı kitabın eleştirel düşünme üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, devlet okullarının akademik olarak üstün zekâlı öğrenciler için hazırlanmış tam zamanlı programındaki dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 80 kişilik gruptur. 12 hafta süren araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı ve çözümlendiği "üçgenleme stratejisi" kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları rastgele seçilmiştir ve deney grubu günde bir saat okuma, tartışma ve yazma etkinliği yapmıştır. Araştırma sonucunda felsefi kitapların; öğrencilerin mantığa, üstbilişe ve merak etmeye odaklandıklarında düşüncelerini sağladığı görülmüştür. Öğrenciler; aklın doğasını, düşünceyi, hakikati, adaleti ve dostluğu keşfettikçe bir coşku ve katılım duygusunu yansıtmışlardır.

Judy A. Kyle'in (2000) yazdığı "Araştırmacı Olarak Çocuklarla Felsefi Tartışmanın İncelenmesi" adlı doktora tezi; felsefi deneyime sahip çocukların felsefi tartışmayı, araştırmanın bir yolu olarak nasıl kullandıkları sorusunu araştırmaktadır. Bu araştırma, Çocuklar İçin Felsefe sınıflarından gelen on gönüllü öğrenci ile okul

sonrası tartışma-araştırma grubu oluşturulması ve bu grubun ortak araştırma projesine katılımlarının sağlanmasıyla sürdürülmüştür. Ortak araştırma projesi; felsefi tartışmanın bir felsefi araştırmada, Çocuklar için Felsefe ve nitel araştırma tekniklerine uyarıldığı, araştırma türlerinin birleştiği yöntemsel bir deneyle gerçekleşmiştir. Çocukların felsefi uzmanlığı ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanımı bir araya getirilerek, felsefe yapmanın aslında araştırma yapmak olduğu keşfedilmiştir. Açık ve sistematik bir araştırma yaklaşımının kullanıldığı tez araştırmasının sorusuna yazar, üç madde ile cevap vermiştir: gösteri yoluyla, felsefi araştırma eylemlerini ortaya koyarak, kavramsal araştırma yaparak. Bir dizi ortak araştırma öyküsünde, katılımcı-araştırmacı çocukların kendi sesleriyle kaydedilen kırk sekiz adet ortak araştırma oturumunun ses ve görüntü kasetlerinden elde edilen belgeler ve kopyalanmış veriler kullanılmıştır. Bu araştırma, araştırmanın bir yolu olarak felsefi tartışmayı kullanan çocukların bir portresini sunmaktadır.

Debra A. Trausch (2001) "Sorgulama Topluluğu Oluşturmak: Devlet Okulunda Felsefe" adlı tezinde yeni bir alan olan çocuklar için felsefenin, dünya çapında birçok ülkede ilk ve orta dereceli okullarda yaygın olarak uygulandığını, Amerika Birleşik Devletleri'nde ise çok yaygın olmadığını belirtmektedir. Bu tez bunun nedenini araştırmakta ve ABD devlet okullarında çocuklara felsefenin getirilmesi için gerekçeleri içermektedir. Çocuklar okullarda felsefeye katıldıklarında, yansıtıcı araştırmacılar ve eleştirel düşünürler olmayı öğrenebilirler. Bu tez aynı zamanda, bu yeni alanın kurucularından Dr. Matthew Lipman tarafından kurulan bir program olan Çocuklar İçin Felsefe Gelişimi Enstitüsü'nün eleştirel bir çözümlenmesini de sunmaktadır. Tezde, ayrıca, felsefi yöntemin mevcut devlet okulu müfredatıyla nasıl bütünleştirilebileceğini açıklayan bir öneri de yer almaktadır. Böyle bir programın amacı, eğitimi öğrenciler için daha anlamlı kılmak amacıyla her alanın derinleştirilmesi ve zenginleştirilmesidir.

Okur (2008) "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılganlık, İş Birliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi" adlı tezinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın, küçük çocuklar için uygulanmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı; 12 deney, 12 kontrol grubu olmak üzere 24 adet altı yaş grubu çocukla çalışmayı yürütmüştür. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'na katılan altı yaş grubu çocukların atılganlık, iş birliği ve kendini

kontrol sosyal becerileri üzerinde, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın etkili olduğu görülmüştür.

Scholl, Nichols ve Burgh (2009) "Çocuklar İçin Felsefe: Pedagojik Dönüşüme Doğru" adlı çalışmalarında felsefenin pedagojik dönüşümünü teşvik etme potansiyeline odaklanmaktadır. Toplamda 59 sınıf öğretmenini, felsefe uygulayan ve düşünce araçlarını kullanan öğretmenler olarak iki gruba ayırmış ve iki grup arasındaki pedagojik dönüşümün karşılaştırılmasını ele almışlardır. Öğretmenlerin pedagojilerini algılamalarına felsefe öğretmenin etkisini araştırmak için anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler içeren karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, felsefi sorgulama topluluklarına katılımın; pedagoji, öğretmen düşüncesi ve öğrenci katılımı algılarında önemli bir iyileşme sağladığına ulaşılmıştır.

Kefeli'nin (2011) "Felsefe Öğretiminde Yeni Bir Model Arayışı: Ayşe Teyze'nin Çantası" adlı çalışmasının amacı; felsefe ile yaşam arasındaki uyumun öğrenciye tekrar hatırlatılması, sadece ezber bilgi olarak kabul edilen felsefi bilginin aslında yaşamın bir parçası olduğunun vurgulanması, felsefi bilginin insanın özünde var olduğunun gösterilmesidir. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada benzeşim (analoji) yöntemi kullanılmış; araştırma, lise üçüncü sınıftaki 42 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, benzeşim yöntemiyle işlenen felsefe dersinin, öğrencinin kendisini ifade etmesi ile akıl yürütme zincirlerini kurabildiğini fark etmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

O'Riordan (2013) "İlkokulda Çocuklar İçin Felsefenin Uygulanması" adlı araştırmayı, öğretmen etkinliğinin doğruluğunu test etmek için hazırlamıştır. İngiltere'de, kendi sınıflarında Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımını uygulamış olan, coğrafi olarak dağınık bölgedeki sekiz ilköğretim öğretmeni ile telefonla; çoklu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşülen öğretmenlerden beşi sosyoekonomik düzeyi düşük okullardadır. Bu beş öğretmenin üçü kentsel alanlarda, ikisi kırsal yerlerde görev yapmaktadır. Araştırmanın sonucunda zengin verilere ulaşılmış, öğretmen etkinliğinin sınıfta değişim sağladığı saptanmıştır. Yazar, bu çalışmanın çocuklar için felsefede şimdiye kadar ihmal edilen bir araştırma alanına daha fazla araştırma yapılması için değerli bir başlangıç noktası sağladığına inanmaktadır.

Akkocaoğlu ve Celepoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen “İlkokul Öğretmenlerinin Çocuklar İçin Hazırlanan Felsefe Kitapları Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmanın amacı, 6-12 yaşları arasındaki çocuklar için hazırlanan felsefe kitaplarının sahip olması gereken özelliklerle ilgili ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. 6 ilköğretim öğretmeni, felsefenin çocuklara yönelik özelliklerini kullanarak belirlenen 5 soruyla 7 felsefe kitabını çözümlenmişlerdir. Araştırmanın sonucunda ilköğretim öğretmenleri; özgürlük, hak, adalet ve mutluluk gibi kavramların çocukların günlük yaşamlarında somutlaştığını belirtmişlerdir.

Farahani (2013) “Çocuklara Felsefe Öğretmenin Getirdiği Zorluklarla İlgili Araştırma” adlı çalışmada, çocuklar için felsefe ve öğretim felsefesi ile ilgili zorlukları ve çözümlerini incelemektedir. Araştırmada, belirlenen zorlukların en önemlileri şöyle ifade edilmiştir: felsefe kavramı, bir disiplin olarak felsefe kavramı, felsefeyi çocuklara öğretmek için eğitilmiş ve vasıflı öğretmenlerin eksikliği, mevcut toplumsal değerler ve normlar arasındaki bozulma, bu tür eğitimde öğretmenin belirsiz rolü, çocuk eğitiminde felsefi felsefenin kullanılması, ailelerin çocuklara yönelik eğitim felsefesinin farkında olmaması, çocuklara yönelik eğitim felsefesi programlarının soyut kavramlarını anlamak için çocukların bilişsel gelişim eksikliği Çalışmada felsefe öğretiminde 30 zorluğa ulaşılmış, bunların çözümleri ele alınmıştır.

Akkocaoğlu (2015) “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı doktora tezinde çocuklar için felsefe eğitiminin, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini bulmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmayı 14 haftada, toplam 28 saat süresince nitel araştırma yöntemiyle yürütmüştür. Bunun için çocuklarla felsefe yapmak üzere ders planlarını iki ayrı sınıfta, 48 öğrenciye uygulamıştır. Ders planlarını bir çocuk kitabı eşliğinde hazırlamıştır. Araştırmacı, çalışmasının sonunda bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda çocuklarda önemli değişiklikler görüldüğünü belirtmiştir. Bilişsel alanda çocukların kavramları günlük hayatla ilişkilendirebildikleri, duyuşsal alanda çoğu öğrencinin derslere heyecan duyduğu, sosyal açıdan da sorun çözme ve tartışma kurallarını öğrenme açısından, araştırmanın özenli düşünmeye katkı sağladığını belirtmiştir.

See (2016) tarafından hazırlanan “Çocuklar İçin Felsefenin Çocukların Akademik Sonuçları Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın birincil

amacı, 4 ve 5. sınıflardaki öğrencilere uygulanan çocuklar için felsefe eğitiminin bir yılının, katılımcı öğrencileri matematik, okuma ve yazma açısından daha yüksek akademik başarıya ulaştırıp ulaştıramayacağını değerlendirmektir. Proje aynı zamanda çocuklar için felsefe programının bilişsel beceriler testi sonuçlarını etkileyip etkilemediğini de değerlendirmiştir. Çalışmanın sonunda çocuklar için felsefenin okumada, matematikte, konuşmada, dinleme yeteneğinin gelişmesinde ve benlik saygısında etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Fard, Nasrabadi ve Heidari'nin (2016) "Çocuklar İçin Felsefe: Lipman'ın 'Felsefi Düşünce Unsurları Üzerine Görüşleri' Çerçevesinde Mesnevi'deki Mizahi Hikâyelerin Değerlendirilmesi" adlı araştırmalarının amacı, Lipman'ın "Felsefi Düşünme Bileşenleri" görüşüne göre Mesnevi'deki mizahi masalları incelemektir. Bunun için önce Lipman'ın felsefi düşünce unsurları belirlenmiş; bu unsurlar "eleştirel", "yaratıcı" ve "özenli düşünce" olarak üç bileşene ayrılmıştır. İkinci bölümde, tümdengelim çözümlene yöntemi kullanılarak ve birinci bölümde sağlanan teorik çerçeve dâhilinde, bahsedilen üç bileşen, Mesnevi'nin üç mizahi masalında tanımlanmış ve çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, eleştirel düşünme bileşenlerinin hikâyelere daha fazla zenginlik getirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin böyle bileşenler sayesinde derslerinde felsefi potansiyele sahip hikâyeler kullandıkları ileri sürülmüştür. Çalışmanın sonunda, felsefi temalarla hikâyeler oluşturmaya ilgi duyan çocuk edebiyatı yazarlarının, hikâyelerini yazmak için bu araştırmanın bileşenlerinden esinlenmeleri önerilmektedir.

Taş (2017) "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi" adlı doktora tezinde okul öncesi dönemindeki çocuklara uygun olduğu düşünüldüğü için Matthew Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nı kullanmıştır. Yarı deneysel araştırmada biri deney ikisi kontrol grubu olmak üzere üç grup bulunmaktadır. Deney grubundaki çocuklara Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 14 hafta uygulanmıştır. Katılımcılar ise okul öncesi kurumuna devam eden 76 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmadaki bulgulara göre, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına olumlu etkisi bulunduğu belirlenmiştir.

İlgili Araştırmalar Özet

Çocuklar için felsefe programıyla ilgili geçmişten günümüze kadar yapılmış araştırmalara bakıldığında çoğunun yurt dışında gerçekleştirildiği, yurt içinde sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görölmektedir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı'na katılan altı yaş grubu çocukların atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerinde çocuklar için felsefenin etkililiği, benzeşim yoluyla çocuklarla felsefe yapıldığı, çocuklar için felsefe üzerine yazılan kitaplarda ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı; çocuklar için felsefenin çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanda gelişmesini sağladığı, okul öncesi öğrencilerinde çocuklar için felsefenin zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisinin incelendiği görölmüştür.

Yurt dışında ise felsefe yapmak ve öğretmen eğitimi ilişkisi, çocuklar için felsefenin üstün zekâlı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, felsefi deneyime sahip olan ve olmayan çocukların farkı, ABD'de çocuklar için felsefenin yaygın olmaması, öğretmenlerin pedagojisini anlamaya felsefenin etkisi, öğretmen etkililiğinin doğruluğu, çocuklara felsefe öğretmenin zorlukları, çocuklar için felsefenin akademik becerilerin gelişimine etkisi ve Lipman'ın "Felsefi Düşünme Bileşenleri" üzerine görüşlerine göre Mesnevi'deki mizahi masalların incelendiği saptanmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu araştırma, eylem araştırması desenine göre hazırlanmış nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların attığı anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Araştırma süreci; soruların ve işlem basamaklarının geliştirilmesi, genellikle katılımcıların kendi ortamlarından veri toplanması, özel durumlardan genel temalara ulaşarak tümevarımsal veri analizi yapılması ve araştırmacının verilerin anlamını yorumlaması aşamalarını kapsamaktadır (Creswell, 2014).

Eylem araştırması, gerçek bir okul problemi veya durumunu çalışma sürecidir. Eylem araştırmasının amacı, bireyin öğretim uygulamalarının veya öğretim durumunun önceden planlanmış, sistematik gözlemidir (Johnson, 2015). Eylem araştırması, diğer araştırma türleri gibi tam bir ustalık gerektirmemektedir. Eylem araştırmasına dâhil olan adımlar aslında oldukça basittir. Hatırlanması gereken en önemli şey, bu tür çalışmaların uygulayıcıların çıkarları ve ihtiyaçları için kökleşmiş olmasıdır (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012). Yalnız burada vurgulanması gereken önemli bir nokta vardır: Eylem araştırmasında bir şeyi ispatlama amacı yoktur. Genellikle bir şeyin nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmak için düzenlenir. Amaç; problemi çözme, değerlendirme veya yeni fikirleri bulma ve nasıl çalıştığını anlamaktır (Johnson, 2015).

Bu araştırmada eylem araştırmasının iş birlikçi türü uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre bu yaklaşımda amaç, önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde uygulamayı test etmek veya değerlendirmektir. Buna göre sözü edilen kuramsal çerçeveye hâkim bir araştırmacının rehberliğinde uygulayıcı, yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından çözümlenerek uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapılabilir. Bu yaklaşımda araştırmacı ile uygulayıcı arasında uygulama sürecine ilişkin yoğun bir etkileşim vardır. Uygulamada çıkan sorunlar araştırmacıya aktarılır. Araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde nasıl müdahale edileceğini uygulayıcıya aktarır. Uygulayıcı bu öneriler çerçevesinde uygulamaya devam eder. Bu yaklaşımda araştırmacının temel amacı sürecin betimlenmesidir.

Johnson (2015) eylem araştırmasında on adım oluşturmuştur. Bu adımlar şu şekildedir:

1. *Bir problem veya araştırma konusu belirleyin.*
2. *Kuramsal bağlamda problemi veya araştırma konusunu ortaya koyun.*
3. *Veri toplamak için bir plan yapın.*
4. *Veriyi toplamaya ve çözümlemeye başlayın.*
5. *Gerektiğinde soruların veya problemlerin değişmesine izin verin.*
6. *Veriyi düzenleyin ve özümleyin.*
7. *Verileri raporlaştırın.*
8. *Yargılarınızı ve önerilerinizi belirtin.*
9. *Bir eylem planı oluşturun.*
10. *Planınızı eyleme geçirin ve değerlendirin (s. 43-45).*

Bu araştırmada gerçekleştirilen adımlardan, veri toplama sürecinde ve verilerin analizinde bahsedilmiştir.

Araştırmanın alışma Grubu

Araştırmanın alışma grubu tipik örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2012, s. 91) göre tipik örnekleme, "rneklemin araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan biriyle oluşturulmasıdır". Bu araştırmanın çalışma grubunu, Nevşehir iline bağlı bir köydeki devlet okulunda 4. sınıfta okuyan 4' kız, 6'sı erkek toplam 10 ğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar etik kurallar gereği K1, K2, ... , K10 biçiminde kodlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada gözlem ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Gözlem, herhangi bir ortamda veya kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Ancak gözlem basit anlamda, sadece normal durumlarda sık olarak görülmeyen davranışları ortaya çıkarmak için

kullanılmaz. Bir araştırmacı; herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (akt. Yıldırım ve şimşek, 2013). Bir ya da belli sayıda gözlemci genellikle gözlediği şeyle ilgilenir. Katılım ve gözlem türü dikkate alındığında gözlemler genellikle dört tipten oluşmaktadır (Creswell, 2015):

Tam katılımcı. Araştırmacı gözlediği kişilerle tamamen devreye girerek ilgilenir. Bu, araştırmacının gözlemlediği insanlarla sıkı bir bağ kurmasına katkı getirebilmektedir.

Gözlemci olarak katılımcı. Araştırmacı sürece çalışma alanında katılır. Katılımcı rolü araştırmacı rolünden daha belirgindir. Bu, araştırmacıya daha içeriden bir bakış açısı sağlamakta ve öznel veri edinmesine yardımcı olabilmektedir.

Katılımcı olmayan gözlemci. Katılımcı dışarıdan bir yabancı olarak çalışmaya katılır, uzaktan izler ve alandaki notları kaydeder. İnsanlarla veya etkinliklerle doğrudan etkileşime girmeden veri kaydını gerçekteştirmektedir.

Tam gözlemci. Araştırmacı, çalışmadaki insanlar tarafından ne gözlenir ne de fark edilir (s. 166- 167).

Bu çalışmada araştırmacı, "katılımcı gözlemci" olarak yer almaktadır. Araştırmacının; araştırma yapılan okulda çalışması çocukların araştırmacıya çabuk ısınmasını sağlamış, araştırmacı katılımcı öğrencilerle de yeterince vakit geçirmeye çalışmıştır. Öğrencilerle vakit geçirmek, onları gözlemeyi ve süreci betimlemeyi kolaylaştırmıştır.

Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olacağı gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu anlamda doküman incelemesi, araştırmacıya zaman ve para tasarrufu anlamında katkıda bulunacaktır. Öte yandan nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle kullanıldığında "verinin çeşitlendirilmesi" amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde artıracaktır (Yıldırım ve şimşek, 2016).

Bu araştırmada doküman incelemesi olarak ders eylem planları (EK-B), ses kayıtları kullanılmıştır. Ders eylem planlarının hazırlanmasında uzman görüşü alınmış, planlar hazırlanırken Nuran Direk'in "Çocuklarla Felsefe" ve "Küçük Prens Üzerine Düşünmek" adlı iki kitabından faydalanılmıştır. Maurice Druon'un yazdığı "Yeşil Parmaklı Tistu" kitabı da uzman görüşü alınarak çocuklarla felsefe yapmak için uygun görülmüş ve bu kitaptan felsefi kavramlar seçilmiştir. Bu kitap, tezde problem durumu başlığı altında tanıtılmıştır. Seçilen on kavram ise şunlardır: isimler, duygular, mutluluk, arkadaşlık, adil olma, özgürlük, sevgi, gerçek-hayal, iyilik-kötülük ve güzellik-çirkinlik. Bu felsefi kavramlar çerçevesinde uygulanacak ders eylem planlarında (EK-B) Türkçe dersi 4. sınıf kazanımları ve çeşitli etkinlikler yer almıştır. Planları uygulamak yaklaşık dört hafta sürmüştür. Uygulamaya 5 şubat 2018'de başlanmış, 25 şubat 2018'de son verilmiştir.

Alan yazında yer verilen üç metodun (Matthew Lipman, Gareth Matthews ve Thomas E. Jackson) içinden Lipman metodu bu araştırmada kullanılmak üzere tercih edilmiştir. Lipman'ın çocuklar için felsefe yaklaşımının öncüsü olması, yaklaşımında hikâyelerin kullanılması, öğretmenlerin kılavuzluk etmesi sebepleriyle bu tez çalışmasının amacına hizmet edeceği düşünölmüştür.

Bu tezde kullanılan bir başka yöntem, etkileşimli sesli okuma yöntemidir. "Yeşil Parmaklı Tistu" metni ile araştırmada kullanılan diğer metinler, etkileşimli sesli okuma yöntemiyle okunmuştur. Sesli okuma, uzun yıllar boyunca faydalarından dolayı sınıf uygulamalarının bir parçası olmuştur. "Etkileşimli sesli okuma" da sınıfı sürece dâhil etmek için bir öğretim metodu hâline gelmiştir, çünkü sesli okumayla aynı yararları sunmasının yanında ek yararları da vardır. "Etkileşimli sesli okuma" terimi ilk kez 1990'larda kullanılmıştır (Mikul, 2015). Sesli okuma, bir öğretmenin veya başka bir yetişkinin çocuklara sesli olarak bir metni okuduğu bir eğitim uygulamasıdır. Sesli okuma sırasında çocuklar, metinlerin bağlantılarını ve hikâyenin anlamlarını anlamaktadırlar (Mikul, 2015). Etkileşimli sesli okuma ise öğretmenlerin anlam oluşturmayı geliştiren ve aynı zamanda metnin nasıl algılandığını gösteren okumalar yoluyla sorular sormasıdır (Barrentine, 1996). Etkileşimli sesli okumanın amacı, metinlerin anlamı hakkında daha derin bir anlayış geliştirmek için öğrencilerin dinleme ve tartışma yoluyla metinlerle etkileşimde bulunmalarını sağlamaktır. Ayrıca öğrenciler kendi okumalarında kullanacakları beceri ve stratejileri öğrenebilirler (Mikul, 2015). Etkileşimli sesli okumanın nihai

hedefi çocukların eğlenmesine yardımcı olmak ve anlamlı diyalog yoluyla hikâyeleri anlamaktır (akt. Mikul, 2013). Bu okumada anlama, akıcılık veya kelime bilgisi gibi becerilerin nasıl geliştirileceğine odaklanılır. Yüksek sesle okuma, karmaşık düşünmeye ve öğrenmeye de katkıda bulunur (Wiseman, 2011).

Etkileşimli sesli okumanın birçok faydası bulunmaktadır. Etkileşimli sesli okuma sınıftaki okuyucular için önemli bir pedagojik araçtır. Çocuklar kitapları okurken sadece okuma-yazma becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlamakta kalmaz, aynı zamanda çocukların birlikte öğrenebilecekleri bir topluluk oluşturur (Wiseman, 2011). Lennox'a (2013) göre okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında, yetişkinler karşılıklı konuşma (diyalojik) stratejilerini birleştirmek için fırsatlar kullanabilir. Bunlar, birbirleriyle fikirlerini paylaşan ve alternatif bakış açılarını dinleyen katılımcılar ile karşılıklı konuşmalara çocukları aktif olarak katan stratejilerdir. Etkileşimli okuma, özellikle de karşılıklı konuşmaya dayalı stratejiler dâhil edildiğinde, çocukların genel akademik başarıları, okuma becerileri ve okuma-yazma konusuna ilgileri ile pozitif olarak bağlantılıdır. Bu sadece eğlenceli ve ilgi çekici bir deneyim değil, aynı zamanda günlük konuşmadan oldukça farklı olan yeni ve ilginç sözcüklere ve dil bilimsel yapılara maruz kalma yoluyla sözlü dili geliştirir. Sürekli konuşmalara katılım, daha geniş bir işlev yelpazesi için dil kullanımının genişletilmesi ve kavramsal bilginin büyümesi için fırsatlar sunar. Baskı bilinci, fonolojik farkındalık ve alfabe bilgisi gibi okumaya başlamanın temel becerileri de anlamlı bir bağlamda desteklenmektedir. Mikul da (2015) etkileşimli sesli okumanın faydalarını şöyle sıralar:

- Kavram oluşturma
- Hikâye yapılarını anlama
- Sözlü dili teşvik etme
- Katılımı sağlama
- Topluluk oluşturma (s. 17)

Verilerin Analizi

Nitel araştırmada veri analizi, çözümlene için verilerin hazırlanmasını ve düzenlenmesini, sonra verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirmesiyle temalara indirgemeyi ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma hâlinde sunmayı içermektedir. Bu, nitel araştırma üzerine yazılan birçok kitapta belirtildiği üzere araştırmacıların kullandığı genel bir süreçtir (Creswell, 2013). Her türde dokümanın ve iletişim aracının içerik çözümlemesi yapılabilir (Arıkan, 2011).

“Bu süreçte yapılacak ilk şey verileri bilgisayar ortamına aktarmaktır. Bir sonraki basamak; veriyi tanımlama, sınıflandırma ve yorumlamadır. Bu döngü içinde, kodları veya kategorileri oluşturma nitel veri analizinin merkezini temsil etmektedir. Burada araştırmacılar ayrıntılı tanımlamalar oluşturmakta, temalar veya boyutlar geliştirmekte, kendi görüşlerinin veya alan yazındaki farklı bakış açılarının ışığında bir yorum sağlamaktadırlar. Bundan sonraki adım ise verileri yorumlamaktır. Nitel araştırmalarda yorumlama, kodların ve temaların ötesinde verilerin daha geniş anlamlarına yönelik soyutlama içermektedir. Yorumlama; kodların geliştirilmesiyle başlayan, kodlardan temaların oluşturulduğu ve sonra temaların verilerini mantıklı hâle getirmek için soyutlamanın daha büyük birimler hâlinde düzenlendiği bir süreçtir. Veri analizinin son aşamasında araştırmacılar, metin, tablo veya şekilden oluşan bir paket hâlinde verileri sunarlar” (Creswell, 2013, s 180-187).

Bu araştırmada ilk olarak ses cihazıyla kaydedilen gözlemler ve görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verileri aktarmak bir ay sürmüştür. Araştırmada geçerliliğin artması için gözlem, görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Elde edilen gözlemler, görüşmeler ve dokümanlar çözümlenmiştir. Daha sonra ilk olarak veriler kodlanmıştır. Bölümlerdeki kodlar genellikle bir veya iki kelimededen oluşturulmuştur. Kodlar tekrar tekrar okunmuş, uygun olmayan kodlar çıkarılmıştır. Daha sonra kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. İki veya üç bölüm için bir kategori, her kavram için bir tema oluşturulmuştur. Elde edilen kod, kategori ve temalar ham verilerle desteklenerek Bulgular bölümünde betimlenmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

İç geçerlilik, ortaya çıkan ilişkide sonucun ele alınan nedenlerle açıklanabilmesidir. İç geçerliliği etkileyen faktörler şunlardır: zaman, olgunlaşma, deney öncesi ölçme, aynı ölçme araç ve süreçleri, merkeze yönelme, yanlı gruplama, deney kaybı, gruplama-olgunlaşma etkileşimi.

“Dış geçerlilik ise bir araştırmadan veya deneyden elde edilen bulguların, araştırmaya katılan deneklere veya örneklem dışındaki insanlara, gruplara ve ortamlara genelleştirilebilir olmasıdır” (Arıkan, 2011, s. 21). Ancak nitel araştırmada genelleme söz konusu değildir. Yıldırım ve Şimşek (2016) iç geçerliliği “inandırıcılık”, dış geçerliliği de “aktarılabirlik” olarak tanımlarlar. Bu bağlamda bu araştırmada iç geçerliliği sağlamak için araştırmacı, “katılımcı gözlemci” olarak derinlik odaklı veri toplamış, nitel veri toplama yöntemlerinden çeşitleme yapmış, uzman incelemesi yoluyla inandırıcılığın artmasına yönelik yöntemler kullanmıştır.

İç geçerliliği sağlamak için katılımcıların tam olduğundan, zamanın yettiğinden, tamamen tarafsız olduğundan söz edilebilir. Dış geçerliliği sağlamak için ise veri toplama süreci ve katılımcılar ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Ayrıca Bulgular ve Yorum bölümünde katılımcı görüşlerine çokça yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda gözlem diğer veri toplama yöntemleriyle kullanıldığında “verinin çeşitlendirilmesi” amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde artıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

“Güvenilirlik ise bir ölçme aracının, neyi ölçüyorsa bunu hep aynı şekilde ölçmesini belirtir. Güvenilirliğin birçok tanımı olmasına karşın, üzerinde en çok fikir birliği bulunan özelliği tutarlılıktır. Yani enlemesine ve boylamasına birden fazla durumda benzer sonuçlar göstermesidir” (Arıkan, 2011, s. 21). “Ancak güvenilirlik nitel araştırmada farklı ele alınır ve “tutarlılık” kavramıyla ifade edilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 277).

Güvenirliği artıran bir diğer nokta, araştırmacının ayrıntılı alan notlarını yüksek kalitede bir ses kayıt cihazıyla kaydetmesi ve bunları yazıya aktarmasıdır. Ayrıca kasetin, ufak tefek ama genelde önemli olan, duraksamaları ve örtüşmeleri de göstermek için, yazıya aktarılması gerekmektedir (Creswell, 2013). Bunun için de bu araştırmada ses kayıt cihazı kullanılmış, veriler bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmada çocuklara yönlendirilecek felsefi sorulara yönelik felsefe alanında bir

akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Kod, kategori ve temalar ortaya çıktıktan sonra alan uzmanı tarafından tutarlılık incelemesi yapılmıştır.

Pilot Çalışma

Bu araştırmanın yapıldığı sınıfta 4'ü kız, 6'sı erkek toplam 10 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmada öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış, her bir öğrenciye bir katılımcı kodu verilmiştir. Çalışma yaklaşık 4 hafta sürmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin önceki eğitim döneminden araştırmacı tarafından tanınmasının, çalışmaya artı değer sağladığı söylenebilir.

Öğrenciler, ders işlenirken hiç yabancılık çekmediler. Çalışma bitene kadar çok istekli ve ilgililerdi. Süreç boyunca öğrencilerin ilgileri canlı tutulmaya çalışıldı, öğrencilere güler yüzlü ve anlayışlı davranıldı. Çalışma sona erdiğinde öğrenciler çok üzüldüler. Çalışmanın ilk günü sınıfa girildi, öğrencilerle sohbet edildi ve araştırmacının neden burada olduğundan, birlikte neler yapılacağından bahsedildi. “Yeşil Parmaklı Tistu” adındaki kitap öğrencilere tanıtıldı. Kitap her bir öğrenci tarafından incelendi. Kitabın çok eğlenceli olduğundan, kitapta sorgulanması gereken, öğrencileri düşündüren ögeler bulunduğu ve bu kitap sayesinde düşünme becerilerinin gelişeceğinden öğrencilere bahsedildi. Kitapta geçen bazı kelimelerin, kavramların işleneceğinden; her gün bu kavramlarla ilgili renkli etkinlikler yapılacağından, sürprizler olacağından bahsedildi ve çocuklar bu şekilde kitaba ve derslere ısındırılmaya çalışıldı. Bunun sonunda da pilot çalışmada isimler ve duygular kavramları işlendi.

Pilot Çalışmaya İlişkin Bulgular

Pilot çalışmaların bulguları “Pilot Çalışma 1. İsimler” ve “Pilot Çalışma 2. Duygular” şeklinde verilmiştir.

Pilot çalışma 1. isimler. Bu ilk ders “Yeşil Parmaklı Tistu” kitabı etkileşimli sesli okuma yöntemiyle ve hepsinin dinlediğinden emin olunarak okunmaya başlandı. Kitaba birkaç yerde ara verilip sonrasında neler olabileceği soruldu. Bir yandan kitap okundu, bir yandan dinleyip dinlemedikleri kontrol edildi. Öğrenciler dikkatle, gözlerini ayırmadan metni dinlediler. Kitabın okunması iki ders saatinde gerçekleşti. Birkaç öğrenciden kitaptaki olayları anlatmalarını istendi. Öğrenciler kitaptaki olayları anlattıktan sonra her birine kitapla ilgili sorular soruldu. Kitabı gayet

güzel anladıkları görüldü. Diğer derste işlenecek ilk kavramı buldurmaya yönelik olarak önce öğrencilere bazı resimler gösterildi (Ek-B). Bazı öğrencilerin fikirleri alındı.

Tablo 2

İsimler Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 1	Kod	Kategori
Görseller: “Bu resimlerde neler görüyorsunuz?” (HATIRLAMA)	Canlı ve cansız nesnelere	Görsellerde geçen isimler
“Çiçek var.”(K5)		
“Laleler var.”(K4)		
“Masalar var.” (K3)		
“Köpekler var.”(K6)		
“Kedi isimleri var.”(K1)		
“Çocuklar, adlarını kâğıda yazıyor.”(K8)		

Gözlem kaydı (05.02.2018): Cevaplardan sonra bu derste isimlerin önemini öğrenecekleri söylendi. Öğrencilerden “Yeşil Parmaklı Tistu” hikâyesini hatırlamaları istendi. Öğrencilere bu kitapta hangi isimlerin geçtiği soruldu. Sorular ve öğrencilerin cevapları şu şekildeydi:

Tablo 3

İsimler Temasına İlişkin Kod Ve Kategoriler

Kesit 2	Kod	Kategori
Yeşil Parmaklı Tistu kitabında geçen bazı isimler nelerdir? (HATIRLAMA)	Canlı ve cansızların isimleri	“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabında geçen bazı isimler
“Tistu.”(K2)		
“Cezaevi.”(K9)		
“Bay Trunadis.”(K4)		
“Jimnastik, Tistu’nun atı.”(K8)		
“Bay Posbıyık.”(K7)		
“Cansız şeylerin de ismi var. Saksı, terlik, bomba, savaş.”(K10)		
“Çiçekkent.”(K1)		

Gözlem kaydı (05.02.2018): Öğrencilere “Kitapta geçen isimleri fark etmeniz çok güzel.” denildi ve verdikleri cevapların doğru olduğu söylendikten sonra değerlendirme için hazırlanan sorular öğrencilere soruldu. Araştırmacı, soruları etkileşimli sesli okuma yöntemiyle okudu. Gönüllülerden soruları cevaplamaları

istendi. Öğrencilere “Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım.” denerek öğrenciler tekrar güdüldü. Sorular ve öğrencilerin cevapları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4

İsimler Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 3	kod	kategori
Sizinle aynı adı taşıyan birini tanıyor musunuz? (HATIRLAMA) “Tanıyorum öğretmenim, amcamın oğlu var. Yan komşumuzun kardeşi var.” (K9) “Benim de dedemin adı aynı benle. Bir de arkadaşımın babasının adı var.”(K4) “3. sınıfta var, bir de 6. sınıfta biri var.”(K2) “8'lere giden bir çocuk da var, ana sınıfında var bir de.” Sizinle aynı soyadını taşıyan birini tanıyor musunuz? (HATIRLAMA) “Akrabalarımızın çoğuyla aynı soy ismimiz, bir de yan komşumuz var. O da uzaktan akraba.”(K1) “Dedemin, babamın, annemin ve kardeşimin soy ismi benimkiyle aynı.”(K6) Dünyada sizinle aynı adı ve soyadı taşıyan bir başkası olabilir mi? (ANLAMA) “Bizim mahallede var öğretmenim, isim de soy isim de aynı ikimizin.”(K9) “İstanbul'daki kuzenim var.”(K10) “Babannem var öğretmenim.”(K7) “7'lerde bir çocuk var. Onunla aynı.”(K8)	Benzerlik	Öğrencilerin çevreleriyle isim benzerliği
Sizin her sene büyüdüğünüz gibi adınızın da büyümesi gerekir mi? (ANLAMA) “Büyümez, ismimiz bizim gibi yoğurt yemiyor, süt içmiyor.”(K1) “İsmimiz canlı değil ki büyüsün.”(K7) “İsmimiz yemek yemez, görünmez bile, nasıl büyüsün.”(K3) “İsim soyut, belki o da bizim gibi doğsaydı, dünyaya gelseydi büyürdü.”(K2)	Değişmezlik	Öğrencilerin isimlerle ilgili fikirleri

Taşların, sebzelerin, günlerin ve haftaların adı var mı?

(ANLAMA)

Sahip olma

“Var öğretmenim, kiremit taşı var, havuç var, gün olarak salı perşembe var mesela. Hafta olarak Kızılay Haftası, Yerli Malı Haftası var.”(K8)

“Çakıl taşı var, sarımsak, soğan var. İlköğretim Haftası var.”(K3)

Meteor taşı var, sebze olarak ıspanak var, gün olarak cumartesi var. Hafta olarak Yeşilay Haftası var.”(K6)

Adsız insanlar var mıdır? (ANLAMA)

“Çevremde yok ama, örnek olarak yeni doğan bebekler var. Doğuyorlar ama hemen isimleri olmuyor bazen.”(K1)

“Yoktur öğretmenim, adsız hiçbir şey olmaz. Yoksa her şey karışır.”(K6)

İnsanlar genel ve özel adlar olmadan anlaşabilirler mi? (ANLAMA)

“Anlaşamaz öğretmenim, mesela arkadaşımınla sohbet ediyoruz. Yarın parka gidelim diyeceğim mesela, ama park kelimesini kullanmazsam nereye gideceğimizi anlatamam.”(K9)

“Anlaşamayız, çünkü bir şeye isim vermeden anlatmak çok zor. Anlatmaya çalışsak da birbirimizi anlayamayız. Mesela akşam Kadir amcalara gideceğiz diyeceğim ama isim demezsem kime gideceğimizi anlatamam.”(K2)

Gözlem kaydı (05.02.2018): İlk değerlendirmeden sonra ikinci değerlendirme olarak öğrenciler bahçeye çıkarıldı. Öğrencilerden taş toplamaları, topladıkları taşlarla isimlerini yazmaları istendi.

“Çocuklar, taşlarla isminizi yazabilir misiniz?” diye soruldu. (UYGULAMA)



Şekil 1. Öğrencilerin taşlarla isimlerini yazmaları.

Gözlem kaydı (05.02.2018): Bu etkinlikten sonra “Bugün birlikte çok eğlendik, isimlerin önemini öğrendik. Bir sonraki derste görüşürüz. Heyecanlı, istekli katılımlarınız ve derse keyif kattığınız için teşekkür ederim.” denerek ders bitirildi.

Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler isimler temasıyla ilgili olarak çeşitli uygulamalar yapmışlar ve bunları yorumlamışlardır. Bu doğrultuda varlıkların isimlerini irdeleyen öğrenciler “Yeşil Parmaklı Tistu” kitabında geçen isimleri, hatırlama düzeyinde çözümlemiş, derste yapılan sınıf dışı uygulamalarla da isimlerin benzerlik, sahip olma ve değişmezlik kodlarını yorumlamışlardır.

Pilot çalışma 2. duygular. Bu tema başlığı, ikinci pilot çalışma ile ilgili elde edilen verileri kapsamaktadır.

Gözlem kaydı (06.02.2018): Bu derste işlenecek kavramı buldurmaya yönelik olarak önce öğrencilere bazı resimler gösterildi (Ek-B). Bazı öğrencilerin fikirleri alındı.

Tablo 5

Duygular Temasına İlişkin Kod ve Kategori

Kesit 1	Kod	Kategori
Görseller: “Bu resimlerde neler görüyorsunuz?” (HATIRLAMA)	Duygularımız	Görsellerde geçen duygular
“Gülen yüz var.”(K5)		
“Üzgün yüz var.”(K4)		
“Şaşkınlık var.” (K3)		
“Çeşitli duygular var.”(K6)		

Gözlem kaydı (07.02.2018): Öğrencilerin cevaplarından sonra onlara bu derste “duygular”ı öğrenecekleri söylendi. Öğrencilerden “Yeşil Parmaklı Tistu” hikâyesini hatırlamaları istendi. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak duygu kavramıyla ilgili neler fark ettikleri soruldu. Sorular ve öğrencilerin cevapları şu şekildeydi:

Tablo 6

Duygular Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 2	Kod	Kategori
Yeşil Parmaklı Tistu kitabında hangi duygular yer almaktadır? (HATIRLAMA)	Tistu'nun ve çevresindekilerin duyguları	"Yeşil Parmaklı Tistu" kitabında geçen duygular
"Tistu yoksulları, cezaevini görünce üzülüyordu."(K2)		
"Hastanedeki kız üzgündü."(K9)		
"Bay Trunadis Tistu'ya sinirleniyor."(K4)		
"Tistu savaştın olmasına engel olunca kızıyorlar."(K8)		
"Babası yeşil parmaklı olduğunu duyunca çok şaşırıyor."(K7)		
"Tistu her yer güzelleştikçe mutlu oluyor."(K10)		

Gözlem kaydı (07.02.2018): Öğrencilere "Çocuklar kitabı unutmamanız çok güzel, kitapta geçen duyguları fark etmişsiniz." denildikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için öğrencilere bazı kelimeleri boş bırakılmış cümleler gösterildi, boş bırakılan yere uygun düşen duyguların neler olabileceğini düşünerek tamamlamaları söylendi.

"Çocuklar aşağıda yazılan cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun düşen duyguları düşünerek tamamlayabilir misiniz?" (UYGULAMA)

Tablo 7

Duygular Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 3	Kod	Kategori
Çocukların cümlelerde boş bırakılan yerlere yerleştirdiği duygular	Duruma uygun duygu	Öğrencilerin cümlelere yerleşecek duyguları bulması
Ayşe kendisinden daha iyi dans ettiği için Pelin'i kıskandı .		
Annem, evlenme yıldönümlerini unuttuğu için babama çok kızdı .		
Bizim takım final maçını kazanınca sevinçten kabıma sığamadım.		
Birdenbire karanlıkta karşıma iri bir köpek çıkınca çok korktum .		
Hasta olduğunuzu duyunca çok üzüldüm .		
Zamanında eve dönmezsem, annem merak eder.		
Verdiğim sözü tutacağım, lütfen bana güven .		
Haksızlığa uğradığım zaman çok sinirlenirim .		

Gözlem kaydı (07.02.2018): Söylenenlerin uygun olduğu geri bildirim verildikten sonra öğrencilere içinde çeşitli duyguların bulunduğu bazı cümleler okundu ve bu cümlelerde yer alan duyguyu bulup yüz ifadelerinde o duyguyu canlandırmaları istendi. Öğretmen “Çocuklar size birazdan okuyacağım cümlelerde çeşitli duygular yer almaktadır. Bu duyguları yüz ifadenizde verebilir misiniz?” diye soruldu. (UYGULAMA)

Çok sevdiğin bir eşyanı kaybettin.

Karşıdan sana doğru havlayarak koşan bir köpek geliyor.

Bütün arkadaşların tatil için bir yerlere gitti, hiç arkadaşın kalmadı.

Baban yalanını yakaladı.

Otobüste giderken hıçkırık tuttu.

Hayran olduğun biri seninle arkadaş olmak istediğini söyledi.

Sizin okulun takımı şampiyon oldu.

Bir kuş gelip omzuna kondu.

Arkadaşın sana kötü bir şaka yaptı.

Kocaman bir çocuk kardeşine tokat attı.



Şekil 2. Öğrencilerin okunan cümleler karşısında duygularını göstermesi.

Gözlem kaydı (07.02.2018): Bu etkinlikten sonra değerlendirme için öğrencilere hazırlanan sorular soruldu. Araştırmacı soruları sesli bir şekilde okudu, gönüllülerden soruları cevaplamaları istendi. “Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım.” denilerek öğrenciler tekrar güdüldü. Aşağıdaki sorular tartışıldı:

Tablo 8

Duygular Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 4	Kod	Kategori
Duyguların var olduğunu nasıl anlarız? (ANLAMA)		
“Yüzden, surat ifadesinden anlayabiliriz. Mesela arkadaşımız bize bir sürpriz yapsa sevindiğimizi gösteririz, gülümseriz. Mutlu olduğumuz anlaşılır.”(K2)	Duyguların yansıması	Öğrencilerin duyguyu algısı
“Duygular görünmezdir. Yani elimize alamayız, nasıl bir şey bilmiyoruz ama mesela üzgün olmayı sokakta kalan bir çocuğun yüzünde görebiliriz.”(K1)		
“İnsanların yüzünden, hareketlerinden ve sözlerinden anlayabiliriz. Mesela hediye alan biri yerinde zıplar, bağırır sevinçten. Ya da kızgın biri yüzünden belli etmese ama “Git buradan” dese de sözünden anlarız sinirli olduğunu.”(K3)		
Bazı duyguları yerine göre saklamak gerekir mi? (ANLAMA)		
“Mesela annemle babam kavga etti, ben üzülürüm ama kimseye bu durumu belli etmemem lazım.”(K10)		
“Biri mesela bize bir arkadaşla ilgili bir şey anlattı, bizim böyle bir durumda tarafsız kalmamız lazım gülssek de üzülsek de olmaz.”(K3)		
“Öfkelendiğimizde mesela belli etmemeliyiz. Belli edersek daha kötü olabilir, belki kavga çıkar.”(K2)		
“Cenaze evinde mesela mutluysak belli etmemeliyiz.”(K1)		
“Öğretmenimiz bize kötü bir şey dese sinirleniriz ama bunu öğretmene belli edemeyiz.”(K8)		
Duygusuz insanlar var mıdır? (ANLAMA)		
“Babam var. Üzülür ama belli etmez.”(K5)		
“İçine kapanıksa belli etmez.”(K1)		
“Vardır öğretmenim, halam da öyle onu sevindirecek bir şey de yapsak hiç yüzünden belli etmez.”(K4)		

Duygusal davranmak her zaman iyi midir? (ANLAMA)	
“Bence ufacık bir şeye ağlamak, üzölmek iyi bir şey değil. Mesela hasta ziyaretine gittik, hasta kişinin yanında ona üzölürsek moralini bozarız.”(K1)	Duygusal olmanın zararı
“İyi bir şey değil, her şeye duygusal yaklaşmamalıyız. Biraz güçlü olmalıyız. Her şeye üzölür, ağlarsak hayat zor gelir bize.”(K9)	
Duygular mantıklı davranmayı engelleyebilir mi? (ANLAMA)	Duygu kontrolü
“Mesela üniversiteyi kazandık, uzak bir yer. Ama ailemizden de ayrılmak istemiyoruz. Ama gidersek de orası bizim geleceğimiz. Yani ailemizden ayrılmaya üzölür de gitmezsek duygular mantıklı davranmayı engeller.”(K2)	
“Sınavda heyecanlanırsak soruları anlayamayız, o zaman da düşük not alırız. Ama mantıklı olup sorulara odaklanırsak heyecan yapmazsak düşük not almamız.”(K3)	
“Mesela kavga anında sakin kalmak lazım ya da öfke anında ama öfkemize yenik düşersek kavga büyür.”(K9)	

Gözlem kaydı (07.02.2018): İlk değerlendirmeden sonra ikinci değerlendirme olarak öğretmen, Duygular Ağacı adını verdiği kartona, öğrencilerin içinde herhangi bir duygu barındıran cümleler yazmalarını ister.

Çocuklar tarafından Duygular Ağacı'na yazılan örnekler (ANLAMA)

Tablo 9

Duygular Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 5	Kod	Kategori
“Çok arkadaşım olsaydı mutlu olurum.”(K6)	Çevre etkeni	Duygular
“Köpeklerden çok korkarım.”(K2)		Ağacı'na yazılanlar
“Babam Antalya'dan geleceği için çok mutluyum.”(K3)		
“Arkadaşım bana vursa çok sinirlenirim.”(K8)		
“Bana hediye alınsa çok heyecanlanırım.”(K4)		
“Bisiklete binince çok mutlu olurum.”(K10)		
“Babam bana hediye aldığında çok şaşırmıştım.”(K1)		
“Yıkık evlerden çok korkarım.”(K5)		



Şekil 3. Araştırmacının hazırladığı Duygular Ağacı kartonu.

Öğrencilerin verdikleri cevaplarda yaşadıkları çevrenin etkileri görülmektedir. Bu durumda “çevre etkeni” kodu oluşturulmuştur. Bu kod öğrencilerin kendi çevrelerinden örnekler taşıdığı için etkinlik “anlama” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Gözlem kaydı (07.02.2018): Bu etkinlikten sonra “Bugün birlikte çok eğlendik, duygularımızı gösterdik ve öğrendik. Bir sonraki derste görüşürüz. Heyecanlı, istekli katılımlarınız ve derse keyif kattığınız için teşekkür ederim.” denilerek ders bitirildi.

Çocuklar için felsefeyi konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler “duygu” temasıyla ilgili çeşitli uygulamalar ve yorumlar yapmışlardır. Bu doğrultuda duyguları tanıyan öğrencilerin “Yeşil Parmaklı Tistu” kitabında geçen duyguları hatırlamaları, hatırlama düzeyinde; cevapların yanı sıra “Duygular Ağacı” materyaline yazdıkları cümlelerde özgün örnekler sunarak anlama düzeyinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, yapılan veri çözümlenmeleri sonucunda asıl çalışma olan sekiz temaya yer verilmiş; her çalışmanın bulgu ve yorumları kendi teması içinde ele alınmıştır.

Tema 1. Gerçek-Hayal. Bu tema başlığı 1. alt problemle ilgili elde edilen verileri kapsamaktadır.

Gözlem kaydı (09.02.2018): Bu derste işlenecek kavramı buldurmaya yönelik olarak önce öğrencilere bazı resimler gösterildi (Ek-B), öğrencilerin fikirleri alındı.

Tablo 10

Gerçek-Hayal Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 1	Kod	Kategori
“Bu resimlerde neler görüyorsunuz? Hangi kavram aklınıza geliyor?” (HATIRLAMA) Görseller	Hayalî varlıklar	Görsellerdeki hayal ürünleri
“Kaykayda kayan köpek var.”(K5)		
“Kardan adam seviniyor.”(K4)		
“Periler var.” (K3)		
“Çocuk uçuyor.”(K6)		
“Gökyüzünde sallanan kız var.”(K1)		
“Hayalî şeyler yani öğretmenim.”(K9)		

Gözlem kaydı (09.02.2018): Cevaplardan sonra öğrencilere bu dersin sonunda “gerçek” ve “hayal” kavramlarını öğrenecekleri söylendi. Öğrencilerden “Yeşil Parmaklı Tistu” hikâyesini hatırlamaları istendi. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak “gerçek” ve “hayal” kavramlarıyla ilgili neler fark ettikleri soruldu. Sorular ve öğrencilerin cevapları şu şekildeydi:

Tablo 11

Gerçek-Hayal Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 2	Kod	Kategori
Yeşil Parmaklı Tistu kitabında hayal ürünü neler bulunmaktadır? (HATIRLAMA)	Tistu'nun gerçek dışı özellikleri	"Yeşil Parmaklı Tistu" kitabında gerçek ve hayal ürünü kavramlarının ele alınışı
"Tistu'nun gökyüzüne çiçeklerden merdiven yapıp gelmemesi, aslında onun melek olması."(K2)		
"Tistu'nun atının konuşması."(K1)		
"Tistu'nun yeşil parmaklı olması ve yeşil parmaklarıyla 5 dakikada her yeri çiçek yapması."(K9)		
"Tistu'nun hiç hasta olmaması."(K4)		

Gözlem kaydı (09.02.2018): Öğrencilere "Çocuklar kitaptaki hayal ürünü öğeleri bulmanız çok güzel." denildi. Bu etkinlikten sonra değerlendirme için çocuklara öğretmenin hazırladığı sorular soruldu. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa cevaplayabilecekleri söylendi. Öğrencilere "Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım." denilerek öğrenciler tekrar güdüldü. Aşağıdaki sorular tartışıldı:

Tablo 12

Gerçek-Hayal Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 3	Kod	Kategori
Gerçek nedir? (ANLAMA)	Gerçeğin nitelenmesi	Öğrencinin gerçek ve hayal kavramlarını algısı
"Yaşanmış olay."(K7)		
"Varlığına herkesin inandığı şeyler."(K1)		
"Gördüğümüz her şey."(K10)		
Sadece görebildiğimiz şeyler mi gerçektir? (ANLAMA)	Soyut kavramlar	
"Hayır, mesela duygularımızı göremiyoruz ama o da gerçek."(K3)		
"Aklımız. Var ama göremeyiz."(K9)		
"Hava var öğretmenim, bakınca göremiyoruz ama varlığını hissediyoruz."(K2)		
"Allah'a inanıyoruz, var olduğunu biliyoruz. Ama göremiyoruz."(K10)		
"Düşünceleri göremeyiz."(K2)		
"Birinin iyi kalpli mi kötü kalpli mi olduğunu bilemeyiz. Ama böyle insanlar var."(K7)		

Hayal ürünü ne demek? (ANLAMA)	Hayalin
“Gerçekleşmeyen.”(K6)	nitelenmesi
“Aklımızda canlandırdığımız.”(K4)	
“Gördüğümüz rüya.”(K2)	
“Gerçek olmayan.”(K8)	
“Olağanüstü şeyler.”(K1)	
“Hayvanların konuşması.”(K7)	

Gerçekleşmesini istediğiniz hayaliniz var mı? (HATIRLAMA)	Hayalin
“Hemen büyüüp öğretmen olmak isterim.”(K2)	gerçekleşmesi
“Polis olmayı çok istiyorum.”(K4)	
“Gökte kuş gibi uçmak.”(K3)	
“Uçan bir aslanım olsun isterim.”(K1)	
“Allah’ı görmek isterim.”(K2)	
“Altınların içinde yüzmek.”(K4)	
Hayaller gerçek olabilir mi? (ANLAMA)	
“Olur öğretmenim, mesela ablamın takdir alma hayali vardı. O gerçek oldu.”(K1)	
“Bilgisayar almaktı hayalim, ağabeyim bana aldı, hayalim gerçek oldu.”(K9)	
“Bazıları gerçekleşir, bazıları gerçek olmaz. Mesela uçan halı demişti arkadaşım, o hayal gerçekleşmez. Çünkü öyle bir halı yok.”(K10)	
“Yüzmeyi hayal ediyordum, babam geçen sene bizi kaplıcaya götürdü. Orada öğrendim, hayalim gerçek oldu.”(K3)	

Gözlem kaydı (09.02.2018): Öğrencilerin verdikleri cevapların gayet güzel olduğu söylendikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için ilk derste kullanılan canavar maketinin içine 30 tane “gerçek” ve “hayal” ürünü kelime kondu. Her öğrencinin iki tane kâğıt alması, aldıkları kâğıtları gerçek ve hayal ürünü diye iki bölüme ayrılan renkli kartona yapıştırmaları istendi. “Çocuklar bu canavarımızdan herkes 2 tane kâğıt seçecek. Seçtiğiniz kâğıtlardaki yazıları sesli olarak okuyun. Okuduğunuz kelime, kavram olarak gerçekse kartondaki gerçek yazan bölüme, hayal ürünüyse hayal ürünü yazan bölüme yapıştırın. Anlaştık mı?” denildi.

Uygulama düzeyinde yapılan etkinlikte öğrenciler “gerçek” ve “hayal” kavramlarını ayırt etmişlerdir.

hatırlama düzeyinde cevaplar vermişlerdir. “Gerçek” ve “hayal” teması daha sonra hayalin gerçekleşmesi boyutuyla yeniden yorumlanmış ve öğrenciler bu boyutla ilgili anlama düzeyinde örnekler vermişlerdir: “*Bazıları gerçekleşir, bazıları gerçek olmaz. Mesela uçan halı demişti arkadaşım, o hayal gerçekleşmez. Çünkü öyle bir halı yok.*”(K10)

Tema 2. Sevgi. Bu tema başlığı 4. alt problemle ilgili elde edilen verileri kapsamaktadır.

Gözlem kaydı (12.02.2018): Bu derste işlenecek kavramı buldurmaya yönelik olarak önce öğrencilere bazı resimler gösterildi (Ek-B). Birkaç öğrencinin fikri alındı.

Tablo 14

Sevgi Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 1	Kod	Kategori
Görseller: “Bu resimlerde neler görüyorsunuz? Hangi kavram aklınıza geliyor?” (HATIRLAMA) “İki yaşlı birbirine gülüyor.”(K7) “Çocuk sincabı seviyor.”(K5) “Fili seven çocuk var.” (K4) “Birbirlerine sevgi gösteren hayvanlar.”(K3)	İnsana ve hayvana sevgi	Görsellerde sevgi kavramı

Gözlem kaydı (12.02.2018): Cevaplardan sonra öğrencilere bu dersin sonunda sevgi kavramını öğrenecekleri söylendi. Öğrencilerden “Yeşil Parmaklı Tistu” hikâyesini hatırlamaları istendi. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak “sevgi” kavramıyla ilgili neler fark ettikleri soruldu. Sorular ve öğrencilerin cevapları şu şekildeydi:

Tablo 15

Sevgi Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 2	Kod	Kategori
Yeşil Parmaklı Tistu kitabına yönelik sevgi kavramıyla ilgili neler söylenebilir? (HATIRLAMA) “Kitapta Tistu herkesi seviyor, herkese yardım ediyor.”(K10) “Tistu’nun atı Tistu’yu çok seviyor.”(K2) “Anne babası Tistu’yu çok seviyor.”(K9) “Bay Posbıyık da Tistu’yu seviyor.”(K4) “İnsanları iyi etmek için onları çok sevmek gerekir.” diyordu doktor. Bu söze katılıyor musun? (DEGERLENDİRME) “Katılıyorum öğretmenim, hasta olan birini iyi etmek için o kişiyi sevmek lazım. Ama sevmezsek, kötü davranırsak iyi olmaz. Seversek ona moral olur.”(K5) Ben de katılıyorum öğretmenim, bence her şeyin başı sevgi, öğretmen bile dersi sevgiyle anlatırsa, bizi sevdiğini belli ederse biz de daha çok çalışmak isteriz, derslerimizde başarılı oluruz.”(K1) “Bence de öğretmenim, mesela siz demiştiniz, çiçeklere güzel söz söylersek, onu seversek onlar bizi hisseder demiştiniz, çiçekleri bile sevmek onlara iyi geliyor.”(K2)	Tistu Her şeyin ilacı olan sevgi	“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabında sevgi kavramının ele alınışı

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabı öğrencilere hatırlatıldığında ilk sorudaki “sevgi” kavramı kitapta ne şekildeyse öğrenciler de aynı şekilde örneklere yer vermişlerdir. Bu durum hatırlama düzeyinde gerçekleşmiştir. İkinci soruda ise kitaptaki bir alıntıdan hareketle öğrenciler cevaplarını söylemiş ve bir yargıda bulunmuşlardır. Bu yüzden bu durum da değerlendirme düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplara bakılarak “Tistu” ve “her şeyin ilacı olan sevgi” kodları oluşturulmuştur.

Gözlem kaydı (12.02.2018): Öğrencilerin “Yeşil Parmaklı Tistu” kitabıyla ilgili verdikleri cevapların doğru olduğu söylendikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için öğrencilerden sevdikleri herhangi bir şeyi konuşmadan, beden diliyle

anlatmaları istenir. “Çocuklar sevdiğiniz herhangi bir şeyi konuşmadan, beden dilinizle anlatabilir misiniz? Biz de ne olduğunu bulmaya çalışacağız.” denildi. (UYGULAMA)



Şekil 5. Sevdikleri şeyleri beden diliyle anlatan öğrenciler.

Tablo 16

Sevgi Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 3	Kod	Kategori
Sevdikleri şeyleri beden diliyle anlatan öğrencilerin neyi anlattığının cevapları (UYGULAMA)	Çevrede sevilen şeyler	Beden diliyle sevgi kavramı
“Bisiklet sürme.”(K7)		
“Takılar.”(K1)		
“İnek.”(K3)		
“Aile”(K10)		

Gözlem kaydı (12.02.2018): Bu sözsüz anlatımdan sonra değerlendirme için öğrencilere hazırlanan sorular soruldu. Araştırmacı soruları etkileşimli sesli okuma yöntemiyle okudu, gönüllülerden soruları cevaplamaları istendi. Öğrencilere “Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım” denilerek öğrenciler tekrar güdüldü. Aşağıdaki sorular tartışıldı.

Tablo 17

Sevgi Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 4	Kod	Kategori
<p>Sence hiçbir şeyi sevmeden yaşamak mümkün mü? (ANLAMA)</p> <p>“Mümkün değil öğretmenim, çünkü sevgi yaşamın yarısıdır. Birilerini seversek, mutlu edersek onlar da bizi mutlu eder. Belki bir şeyleri sevince para yönünden zengin olmayız ama sevgi yönünden zengin oluruz.”(K1)</p> <p>“Sevmeden yaşanmaz öğretmenim. İnsanları, canlıları seversek her şey daha güzel olur, hayat daha güzel olur. Tat alırız her şeyden, yani yaptığımız her şeyden zevk alırız. Ama sevmeysek hiçbir şeyi bir şeyden tat alamayız ki, en başta hiç mutlu olmayız.”(K8)</p>	Sevgisizlik	
<p>Seni sevmeyen birini de sevebilir misin? (ANLAMA)</p> <p>“Kalbi temizse, beni sevmese de severim.”(K5)</p> <p>“Severim, çünkü ben seversem belki zamanla o da beni sevmeye başlar.”(K3)</p> <p>“Severim öğretmenim, iyilik yaparken nasıl karşılık beklemiyorsak, birini severken de karşılık beklememeliyiz.”(K1)</p> <p>“Ben de severim öğretmenim, ben onu seversem ve ona iyi davranırsam o da pişman olur belki utanır, sonra sever beni.”(K2)</p> <p>Hiçbir şeyi olmayan insanları da sevebilir miyiz? (ANLAMA)</p> <p>“Severiz öğretmenim, mesela parası yok diye sevmemek olmaz. Parası yoktur ama çok iyi kalplidir.”(K5)</p> <p>“Sevginin fakiri, zengini, küçüğü, büyüğü olmaz. Bu yüzden istediğimiz kişiyi severiz. Zengin olur ama kalbi kötü olur, küfreder. Ama fakir olup da iyi bir insansa fakir zengin ayırt edilmez.”(K1)</p> <p>“Fakir olur, hiçbir şeyi olmaz ama cömert olur, kalbi zengin olur, eli açık olur. Ama bazı zenginler kimseye bir şey vermiyor. Birini sevmeye bence kalp önemli.”(K2)</p> <p>“Öğretmenim, bir yerde izlemiştin. Deney yapıyorlar. Fakir biri yere düşüp bayılıyor, kimse dönüp bakmıyor.</p>	Karşılıksız sevgi	Öğrencinin sevgi kavramını algısı

Sonra da zengin düşünür ona yardıma koşuyorlar. Bu çok yanlış bir şey. Fakir zengin ayırt etmeden sevmek lazım.”(K1)

Sadece iyi insanlar mı sevmeye layıktır? (DEĞERLENDİRME) Ayırmadan sevmek

“Hayır öğretmenim, kimseyi ayırmadan sevmeliyiz. Sadece iyileri seversek olmaz. İyiyi herkes sever, önemli olan insanı hatalarıyla sevmek bence.”(K9)

“Sadece iyiler sevmeye layık değil öğretmenim, mesela kötü biri var. Ama onun da bir güzel huyu var. O güzel huyu için onu sevmek lazım. Kötüleri sevmezsek, dışlarsak o insan iyice kötü olur gider.”(K4)

Sadece güzel ve zengin insanları sevsek gerçek sevgiyi tatmış olur muyuz? (DEĞERLENDİRME)

“Olmayız öğretmenim, sadece güzeli sevmek, zengini sevmek gerçek sevgi olmaz. Parası için, dış görünüşü için sevmek olur. Para gidince, güzellik gidince sevmeye de gider o zaman.”(K6)

Hayır olmayız çünkü gerçek sevgi herkesi, her şeyi karşılık beklemeden sevmekle olur. Karşılık beklediğimiz an gerçek sevgi gider. Ayırt etmeden seversek gerçek sevgiyi tatmış oluruz.”(K9)

Tablo 18

Sevgi Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 5	Kod	Kategori
Çocukların renkli kalplere yazdığı örnekler (ANLAMA)	Sahip	
“Ailem.”(K1)	olunanlara	
“Oyuncaklarım.”(K6)	sevgi	
“Bisikletim.”(K9)		Öğrencilerin sevgi anlayışı
“Elbiselerim.”(K2)		
“Hayvanlar.”(K4)		
“Evdeki kuşum.”(K5)		
“Öğretmenim.”(K7)		
“Arkadaşlarım.”(K3)		
“Evimiz.”(K10)		
“Oyun oynama.”(K8)		

Gözlem kaydı (12.02.2018): Bu değerlendirme kısmından sonra ikinci değerlendirme olarak her öğrenciye kalp şeklinde renkli kartonlar hazırlandı. Kalplerin içine sevdikleri bir şeyi yazmaları istendi. Bu kalpler mandallarla ipe asıldı, bir araya getirildi. Buna “Sevgi Bağı” ismi verildi. (UYGULAMA)



Şekil 6. Araştırmacı tarafından hazırlanan renkli kalp şeklindeki kâğıtlardan “Sevgi Bağı” oluşturma.

Son değerlendirme kısmında öğrenciler tarafından renkli kalplere yazılanların genel olarak sahip oldukları şeyler olduğu anlaşılmıştır. “Evdeki kuşum.”(K5), “Öğretmenim.”(K7), “Arkadaşlarım.”(K3), “Evimiz.”(K10) gibi örneklerden yola çıkarak “sahip olunan şeyler” kodu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler sevdiklerini kâğıtlara yazdıkları için bu durum “uygulama” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Gözlem kaydı (12.02.2018): Bu etkinlikten sonra “Bir sonraki derste görüşmek üzere çocuklar. Heyecanlı, istekli katılımlarınız için teşekkür ederim.” ifadesiyle ders bitirildi.

Araştırmanın 2. alt problemine ilişkin olarak 4. sınıf öğrencileriyle yapılan felsefe etkinliklerinde, “sevgi” temasında “Yeşil Parmaklı Tistu” eseri incelenmiştir. Sevgi temasında ortaya çıkan kod ve kategorilere bakıldığında çevrelere olan sevgi algısının incelenen eserle karşılıksız sevgi ve ayırmadan sevmek kodlarıyla değiştiği ve öğrencilerin sevgi kavramı üzerine değerlendirme düzeyinde açıklamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sevgi kavramına ilişkin algıları kategorisinde “Sence hiçbir şeyi sevmeden yaşamak mümkün mü?” sorusuna kendine özgü cevaplar üreten öğrenciler anlama düzeyinde açıklamalar yapmışlardır: “Sevmeden yaşanmaz öğretmenim. İnsanları, canlıları seversek her şey daha güzel olur, hayat daha güzel olur. Tat alırız her şeyden, yani yaptığımız her şeyden zevk alırız. Ama sevmezsek hiçbir şeyi bir şeyden tat alamayız ki, en başta hiç mutlu olmayız.”(K8)

Tema 3. Mutluluk. Bu tema başlığı 3. alt problemle ilgili elde edilen verileri kapsamaktadır.

Gözlem kaydı (13.02.2018): Çalışmanın beşinci gününde öğrencilerin dikkatini çekmek için onlara bazı resimler gösterildi (Ek-B) ve onlara bu resimlerin neleri düşündürdüğü soruldu. Bazı öğrenciler şu şekilde cevap verdiler:

Tablo 19

Mutluluk Kavramına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 1	Kod	Kategori
Görseller: “Bu resimlerde neler görüyorsunuz?” (HATIRLAMA)	İnsan Hayvan	Öğrencinin mutluluk algısı
“Gülen insanlar.”(K4)		
“Gülen hayvanlar.”(K3)		
“Mutlu köpek.”(K9)		
“Gülen kedi.”(K7)		

Gözlem kaydı (13.02.2018): Cevaplardan sonra öğrencilere bu dersin sonunda “mutluluk” kavramını öğrenecekleri söylendi. Öğrencilerden “Yeşil Parmaklı Tistu” hikâyesini hatırlamaları istendi. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak mutluluk kavramıyla ilgili neler fark ettikleri soruldu. Sorular ve öğrencilerin cevapları şu şekildeydi:

Tablo 20

Mutluluk Kavramına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 2	Kod	Kategori
Tistu, mutluluk kavramıyla ilgili neler söylemişti? (HATIRLAMA)	Mekânlar, insanlar	“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabında mutluluğun ele alınışı
“Tistu diyordu ki öğretmenim “İnsan mutlu olunca herkese anlatmak, hatta haykırmak ister.”(K1)		
“Bir de şey vardı öğretmenim, mutluysak düzen de vardır diyordu.”(K9)		
“Öğretmenim hapisanedekiler mutsuz ya, yani çok kötü bir yerde yaşıyorlar. Onları nasıl mutlu edebilirim diye düşünüyor.”(K10)		
“Hastane var öğretmenim, Tistu düşünüyor ki, hastane çok güzel bir yer. Herkes mutlu olmalı diyor ama ona üzgün geliyor.”(K2)		
“Hastanedeki kıza da soruyor mutlu musun diye. O da diyor daha önce hiç mutlu olmadım, o yüzden bunu bilemem diyor.”(K6)		
“Bay Posbıyık da ölüyor. Ona zavallı bizden mutlu diyorlar. Tistu da mutluysa neden zavallı diyor.”(K7)		
Tistu insanları mutlu etmek için neler yaptı? (ANLAMA)		
“Hapishanedekileri mutlu ediyor, o çirkin yeri güzelleştiriyor.”(K1)		
“Hastanedeki kıza mutlu ediyor, odasını hep çiçek yapıyor.”(K5)		
“Yoksulları da mutlu ediyor. Onların yaşadıkları yeri güzelleştiriyor.”(K3)		
“Hayvanat bahçesindeki hayvanları mutlu ediyor. Her yeri doğal ortam yapıyor.”(K2)		
“Top fabrikası çiçek fabrikasına dönüştü.”(K4)		

Gözlem kaydı (13.02.2018): Öğrencilere, “Yeşil Parmaklı Tistu” kitabıyla ilgili verdikleri cevapların doğru olduğu söylendikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için her çocuğa çubuktan yapılmış biri mutlu diğeri üzgün surat (Duygu Çubukları) verildi. “Çocuklar, Tistu’nun nelerden mutlu olduğunu, onu nelerin üzdüğünü gördük

değil mi? Bakalım sizi neler mutlu ediyor, neler üzüyor. Şimdi size bazı örnek ifadeler okuyacağım; bu ifadeler sizi mutlu eden bir örneğe mutlu surat, üzen bir örneğe üzgün surat göstereceksiniz. Anlaştık mı?” denildi ve aşağıdaki örnekler öğrencilere okundu. (UYGULAMA)

- Bir hayvanın aç kalması
- Bir arkadaşının hastaneye yatması
- Kitap okumak
- İnsanlara yardım etme
- Sevdiğimiz birinin ölmesi
- Karnedeki notlarınızın 5 olması
- Resim yapmak
- Çikolata yemek
- Oyun oynamak
- Arkadaşının seni kıskanması
- Deprem olması



Şekil 7. Araştırmacı tarafından hazırlanan “duygu çubukları”.

Gözlem kaydı (13.02.2018): Bu etkinlikten sonra değerlendirme için öğrencilere hazırlanan renkli kâğıtlara kendileri için yazılan aşağıdaki 10 soru dağıtıldı. Her öğrenci bir tane soru seçti, herkesten kendi sorusunu sesli okuması ve kendi sorusuna cevap vermesi istendi. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa cevaplayabilecekleri söylendi.

Tablo 21

Mutluluk Kavramına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 3	Kod	Kategori
Mutluluk nedir sence? (ANLAMA)		
“Bence sevmektir.”(K).		
“Bence arkadaşlarımızın olmasıdır.”(K2)		
“Ailemizin olmasıdır. Ailesi olmayan çocuklar çok üzgün olur.”(K1)		
“Okula özgürce gidip gelebilmektir.”(K6)		
“Hayvanları okşamak, sevmektir. Mesela öğretmenim bizim tanamız (dana, ineğin yavrusu) doğdu. Onu sevince, başını okşayınca çok mutlu oluyorum.” (K5)	Mutluluğu tanımlama	Öğrencinin mutluluk algısı
“Resim yapmaktır.” (K7).		
Mutlu olmak ihtiyaçlarını karşılayabilmek midir? (ANLAMA)		
“Bence evet öğretmenim. İhtiyaçlarımız karşılarsak mutlu oluruz. Mesela bana ayakkabı alınırsa, kitap alınırsa mutlu olurum.” (K7)		
“Ama öğretmenim bazen ihtiyaçlarımız karşılansa da mutlu olamayabiliriz. Hasta çocuğu olan adam gibi. Her ihtiyacını karşılıyor ama çocuğu hasta. Buna çare yok.”(K2)		
Mutluluk almak mı yoksa vermek midir? (ANALİZ ETME)		
“Vermek bence, çünkü birine bir şey verince o kişi çok mutlu olur.”(K6)		
“Bence almak, biri bana bir şey verse çok mutlu olurum.”(K10)		
“Öğretmenim bana göre de ikisi de mutlu eder bizi. Verince arkadaşım mutlu olur, alınca ben mutlu olurum.”(K4)		

“Mutsuzluk bir şeyin eksikliğini hissetmektir.” sözüne katılıyor musun?
(DEĞERLENDİRME)

“Katılıyorum öğretmenim. Mesela bana sevgi göstermediklerinde çok üzülürüm.” (K3).

“Arkadaşım olmadığımda mutsuz olurum.”

“Vücudumun bir yeri eksik olsa üzülürüm. Mesela kolum olmasa çok üzülürüm.”(K8).

“Ben de ailem olmasa çok mutsuz olurum öğretmenim.” (K1).

“Okul araç gereçlerimiz olmasa mutsuz olurum. Dersimi öğrenemem” (K2)

“Evimiz olmasa eksik oluruz, üzgün oluruz kalacak yerimiz olmazsa.”(K7)

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde “mutluluk” temasının “tananın(dana, ineğin yavrusu) doğması” olabileceği anlama düzeyinde görülürken mutsuzluk kavramının irdelendiği soruda değerlendirme düzeyinde yargılamaya dayalı cevaplar verildiği görülmektedir.

Tablo 22

Mutluluk Kavramına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 4	Kod	Kategori
Mutluluk ne kadar sürer? (ANLAMA)	Zaman	
“Öğretmenim mesela sınavdan 100 alırız, mutlu oluruz; sonra çalışmayız 59 alırız, mutluluğumuz biter. Yani uzun sürmez bence.”(K2)		
“Öğretmenim mesela arkadaşımızla oynarız, hep onunla vakit geçiririz, mutlu oluruz. Sonra yaşlanırız, ölürüz. Mutluluk da biter.” (K5).		
“Bence de öğretmenim mutluluk sınırsızdır.”(K10).		

“Mutluluk ömür boyudur.”(K8).

“Herkes birbirine güzel davranırsa uzun sürer.” (K7)

“Mutluluk her an gelebilir.”(K1)

“Mesela öğretmenim benim bisikletim var. Tekeri patladı. Akşam babam şişirdi. Ben de birkaç gün sürdürdüm. Sonra yine patladı. Mutluluğum gitti.”(K5)

Seni en çok mutlu eden şey nedir?
(ANLAMA)

“Arkadaşlarımla olmak.” (K7)

“Sevilmek, sevmek.” (K6)

“Okula gidip ders öğrenmek.” (K2)

“Herkesin dürüst olması.” (K4).

“Saygı ve sevginin olması.” (K10).

“Ailemle vakit geçirmek.”(K1).

“Yardımlaşmak.” (K9).

Mutlu olmak elimizde midir?
(DEĞERLENDİRME)

“Bence elimizdedir. Bir şey almak isteriz. Onu alınca da mutlu oluruz.”(K7).

“Bence de elimizdedir. Birine iyilik yaparsak, güzel davranırsak mutlu oluruz o kişi de mutlu oldu diye.” (K6).

“Ama bazen elimizde olmayabilir. Mesela anlık olabilir. Haberimiz olmadan bir şey olur. Bize biri sürpriz yapsa çok mutlu oluruz. Ama bu durum elimizde değildir.” (K2).

Elimizdedir öğretmenim. Mesela çok sevdiğim bir çizgi film var. Onu açıyorum. İzleyince çok mutlu oluyorum.”(K9)

“Her zaman elimizde değildir öğretmenim. Mesela hasta bir tanıdığımız var. Onu ziyarete gittik. Üzülürüz. Ama biraz sonra iyi olursa da çok mutlu oluruz.” (K1)

Öğrencinin
mutluluk algısı

Mutluluğu
yaşama

Dersin 4. kesitinde öğrencilerin “mutluluk” temasına ilişkin sorulara verdikleri cevapların anlama düzeyinden değerlendirme düzeyine çıktığı tespit edilmiştir. Daha sonra “Yeşil Parmaklı Tistu” kitabında “mutluluk” temasının işlenişine ilişkin sorulara geçilmiştir.

Tablo 23

Mutluluk Kavramına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 5	Kod	Kategori
<p>Kahramanımız Tistu “İnsan mutlu olunca onu herkese söylemek, hatta haykırmak ister.” der. Tistu’ya katılıyor musun? (DEĞERLENDİRME)</p> <p>“Katılıyorum. Mesela sınıf öğretmenimiz, bana üzgün surat takmıştı ben de çok üzül müştüm. Ama sonra güzel bir şey yaptım. Üzgün suratı çıkardı. Ben de çok mutlu oldum. Bunu herkesle paylaşmak istedim. Arkadaşlarımla güzel vakit geçirdim.” (K1)</p> <p>“Mesela sınavdan yüksek puan almıştım bir keresinde. Hemen eve gidip annemgille paylaştım sevincimi.” (K6).</p> <p>Gerçekten mutluyuzsa o zaman düzen de var mıdır? (DEĞERLENDİRME)</p> <p>“Vardır öğretmenim. Düzen olursa mutlu oluruz. Mesela trafik ışıkları var. Onlar sayesinde trafik güzelce akıyor. Ama ışıklar olmasa, hep kazalar olur. O zaman kimse mutlu olmaz.”(K4).</p> <p>“Bence de öğretmenim. Her şey düzenliyse mutlu oluruz. Mesela okulumuzda belli bir düzen var. Zil çalıyor ders bitince. Ama zil olmasa, herkes istediği saatte çıkmak ister. O zaman karmakarışık olur. Mutsuz oluruz.”(K1)</p> <p>Her şeyi olan insanlar mutlu insanlar mıdır? (DEĞERLENDİRME)</p>	<p>Mutluluğu paylaşma</p> <p>Gerçek mutluluk</p>	<p>Öğrencinin mutluluk algısı</p>

“Hayır öğretmenim. Zengin olsa ne olacak ki. İsteddiği her şeyi dışarıdan alabilir. Ama eve geldiğinde adamın çocukları onu sevmiyorsa, birlikte aynı sofraya oturmuyorsa, çocukları adamın kucağında oturmuyorsa mutluluk yoktur o evde.” (K1).

“Bir de öğretmenim mesela çok zengin adam var. Ama adamın çocuğu hasta. Zengin olması hastalığa çare etmeyebilir. O zaman zengin olmasının da bir anlamı olmaz.” (K3).

Gözlem kaydı (13.02.2018): Öğrencilere “Çocuklar; mutluluk, arkadaşlık kavramını öğrendik. Çok güzel fikirler ortaya koydunuz. Katılımınız için hepinize teşekkür ederim.” denilerek ders bitirildi.

Araştırmanın 3. alt problemine ilişkin olarak 4. sınıf öğrencileriyle yapılan felsefe etkinliklerinde, mutluluk temasında “Yeşil Parmaklı Tistu” eseri işlenmiştir. Öğrencilerin mutluluk algısının insan, hayvan kodundan eserin de etkisiyle gerçek mutluluğun ne olduğunu düşünmeye yönelik bir algıya dönüştüğü tespit edilmiştir. Mutluluk temasında dikkati çeken bir bulgu “Gerçekten mutluyusak o zaman düzen var mıdır?” sorusuna K4 kodlu katılımcının verdiği cevaptır: “*Vardır öğretmenim. Düzen olursa mutlu oluruz. Mesela trafik ışıkları var. Onlar sayesinde trafik güzelce akıyor. Ama ışıklar olmasa hep kazalar olur. O zaman kimse mutlu olmaz.*” Burada öğrenci bir yargıya ulaşarak eleştirisini söylemektedir. Bu cevap Bloom taksonomisinde değerlendirme düzeyindedir.

Tema 4. Arkadaşlık. Bu tema başlığı 4. alt problemle ilgili elde edilen verileri kapsamaktadır.

Gözlem kaydı (15.02.2018): Çalışmanın altıncı gününde öğrencilerin dikkatini çekmek için onlara çeşitli resimler gösterildi (Ek-B) ve onlara bu resimlerin neler çağrıştırdığı soruldu. Bazı öğrencilerin fikirleri alındı.

Tablo 24

Arkadaşlık Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 1	Kod	Kategori
Görseller:“Bu resimlerde neler görüyorsunuz?”(HATIRLAMA)	Dostluk Davranış	Öğrencinin arkadaşlık algısı
“Hayvanlarla dost olma.”(K3)		
“Yardımlaşma.” (K9)		
“İyi davranma.” (K5)		
“Arkadaş olma.” (K4)		

Gözlem kaydı (15.02.2018): Öğrencilerin gösterilen resimlerle ilgili fikirleri alındıktan sonra ders sonunda “arkadaşlık” kavramını öğrenecekleri onlara söylendi. Öğrencilerden araştırmacıyı görebilecekleri şekilde araştırmacının etrafında toplanmaları istendi ve “Yeşil Parmaklı Tistu” hikâyesi hatırlandı. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak arkadaşlık kavramına yönelik neler fark ettikleri soruldu. Sorular ve öğrencilerin cevapları şu şekildeydi:

Tablo 25

Arkadaşlık Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 2	Kod	Kategori
Tistu kimlerle arkadaşlık etmektedir sizce? (HATIRLAMA)		
“Tistu, Bay Posbıyık’la arkadaş öğretmenim.”(K1)	İnsan	“Yeşil Parmaklı
“Bir de Jimnastik var arkadaşı, atı.” (K4).	hayvan	Tistu” kitabında
“Hastanedeki küçük kızla da arkadaş.”(K2)		arkadaşlığın ele
Tistu arkadaşları için neler yaptı? (HATIRLAMA)		alınışı
“Jimnastik’e taze ot yaptı elleriyle.”(K9)		
“Hastanedeki odayı güzelleştirdi.” (K10)		

Gözlem kaydı (15.02.2018): Öğrencilere kitabı unutmadıkları, kitaptaki arkadaşlık kavramının geçtiği yerleri fark ettikleri ve verdikleri cevapların doğru olduğu söylendikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için “Mabel ve Ben, En İyi Arkadaşım” adlı hikâyenin okunacağı belirtildi.

Öğrencilerden hikâyeyi dikkatlerini yoğunlaştırarak dinlemeleri ve daha sonra hikâyeye ilgili aşağıdaki soruları cevaplamaları istendi.

Tablo 26

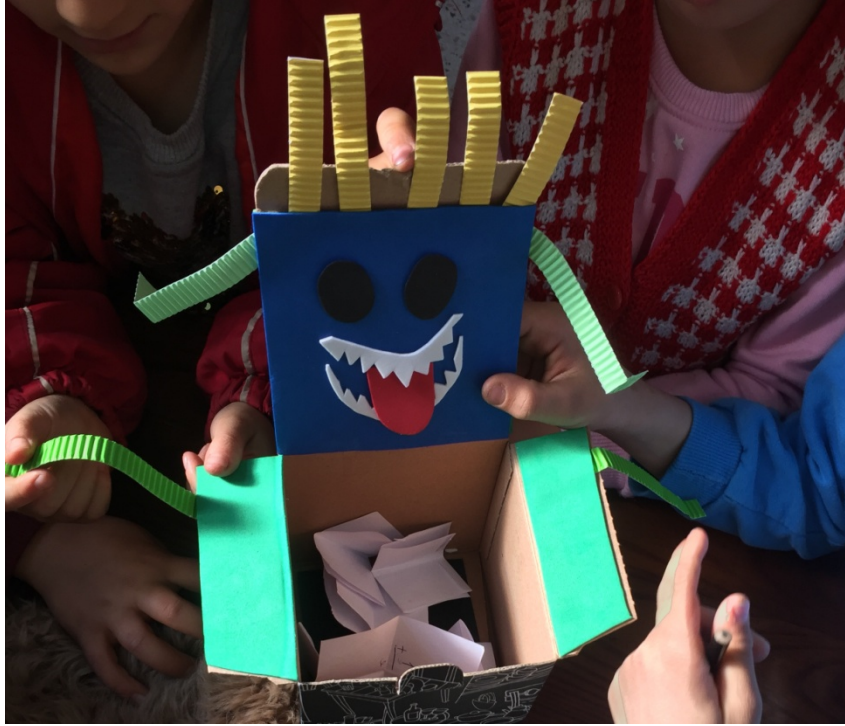
Arkadaşlık Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 3	Kod	Kategori
Kitabın konusu nedir? (ANLAMA)		
“Fare ile bir kızın arkadaşlığı.” (K1)		
“Arkadaşlık.”(K4)	Olduğu gibi	“Mabel ve
Fareye göre Mabel neden onun en iyi arkadaşı? (ANLAMA)	kabullenme	Ben, En İyi Arkadaşım”
“Çünkü Mabel ona doğruları söylüyor hep. Onun kıllı, sivri bacaklara sahip olduğunu söylüyor, dürüst oluyor.” (K1).		kitabında arkadaşlığın ele alınışı
Kitapta vurgulanan düşünce nedir? (ANLAMA)		
“Kimseyi yargılamadan, çirkin, hayvan, kıllı demeden de sevebiliriz; arkadaşlarımızı oldukları gibi kabul etmeliyiz.” (K2)		

Bu eserin incelenmesinden sonra alınan cevaplar, öğrencilerin kitaptan hareket ederek sonuç çıkardıkları ve kitapta vurgulanan temel düşünceyi ayrıştırdıklarını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda sorulara anlama düzeyinde cevap verilmiştir.

Gözlem kaydı (15.02.2018): İlk değerlendirme olarak büyük bir renkli kartona iri harflerle “arkadaşlık” yazıldı ve çocuklardan her bir harfe denk gelecek şekilde arkadaşlıkla ilgili akıllarına gelen bir kelimeyi yazmaları istendi. Kelimeler yazıldıktan sonra parmak boyasıyla çocukların elleri boyandı ve onlardan ellerini kartona basmaları istendi. Böylece arkadaşlık ilişkileri pekiştirildi.

Gözlem kaydı (15.02.2018): Yukarıda ayrıntıları sunulan ilk değerlendirmeden sonra ikinci değerlendirme gereği her öğrenci için araştırmacının hazırladığı renkli kâğıtlara yazılan aşağıdaki 10 soru, öğrencilere dağıtılmak üzere canavar maketinin içine atıldı. Her öğrenciden bir soru seçip kendi sorusunu sesli bir şekilde okuması ve herkesin kendi sorusunu cevaplaması istendi. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa da cevaplayabilecekleri söylendi.



Şekil 8. Araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme sorularını içeren canavar maketi.

Tablo 27

Arkadaşlık Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 4	Kod	Kategori
Arkadaşında bulunmasını istediğin 3 özelliği söyleyebilir misin? (ANLAMA)	Arkadaş ve arkadaşlığın nitelenmesi	Öğrencinin arkadaşlık algısı
“Saygılı, yardımsever ve benimle oyun oynayan bir arkadaş isterim.” (K6)		
En iyi arkadaşla arkadaş arasındaki fark nedir? (ANLAMA)		
“En iyi arkadaşı kendimize daha yakın hissederiz, onu sırdaş kabul ederiz. Normal arkadaşla da oyun oynarız.” (K1).		
Güvenmediğin biri arkadaşın olabilir mi? (ANLAMA)		
“Arkadaş olursam hırsızlık yapabilir, bir şeyimi çalabilir.”(K8).		
“Olamaz, çünkü kalbi kirlidir, yalan söyleyebilir, kötülük yapabilir.” (K3)		

“Olamaz, çünkü güvenilmeyen birinden her şey beklenir. Mesela ona kalem verdik diyelim, kalemi kırabilir.” (K1).

İyi bir arkadaş nasıl olmalıdır?
(DEĞERLENDİRME)

“Dürüst olmalı, yalan söylememeli, küfür etmemeli.” (K8).

“Bizimle oyun oynamalı, bize yardım etmeli.” (K7)

“Kalbi temiz olmalı.” (K9).

“Bize güvenmeli.” (K7)

“Saygılı olmalı.” (K1).

“Bize sevgi göstermeli.” (K3).

“Paylaşımçı olmalı.” (K7).

Sana kötü davranan biri yine de senin arkadaşın olabilir mi? (DEĞERLENDİRME)

“Olamaz, çünkü şimdi iyi davranır ama bir toplumda sırrımızı söyleyebilir, bizi utandırabilir.” (K1).

Arkadaşlık sadece insanlar arasında mı olur?
(ANALİZ ETME)

“Hayır, mesela benim bir papağanım var, o benim arkadaşım.” (K10).

“Öğretmenim ben eve giderken evin orada küçük bir köpek var. Beni tanıyor, ben de ona sesleniyorum.” (K1)

“Bütün canlılarla arkadaş olabiliriz.” (K7).

Arkadaş deyince aklına ne geliyor? (ANLAMA)

“Dostluk geliyor, yardımseverlik, özür dileyen birisi geliyor.” (K7).

“Sınıf arkadaşlarım geliyor.” (K5).

“Mahalle arkadaşlarım geliyor.” (K2).

“Saygı geliyor.” (K6).

“En iyi arkadaşım geliyor akla.” (K10).

“Cömertlik geliyor.” (K4).

“Sırlarımızı paylaşabileceğimiz, güvenilir olan, bir bağlantı kurduğumuz kişiler geliyor.” (K1).

“Hayvanlarla olan arkadaşlık geliyor.” (K3)

Arkadaşlığın
boyutlarına
ilişkin
açıklamalar

Arkadaşınla neler yapmaktan hoşlanırsın?

(ANLAMA)

“Oyun oynamaktan, boyama yapmak, papatyadan taç yapmak, çiçek ekmekten hoşlanırım.” (K2).

“Paylaşmaktan, resim yapmaktan, oyun oynamaktan hoşlanırım ben de.” (K6).

“Gezmekten hoşlanırım.” (K4).

“Arkadaşıma gitmekten hoşlanırım.” (K1).

“Bisiklet sürmekten, top oynamaktan hoşlanırım.”(K9).

Yalan söyleyen biriyle arkadaşlık etmek ister misin? (DEĞERLENDİRME)

“İstemem, mesela birinin bir şeyi çalınır, belki o çalmıştır ama sonra der ki hayır ben çalmadım der.”(K1)

Senin için arkadaşlıktaki en önemli şey nedir?

(ANLAMA)

“Dürüst olması, temiz kalpli olması, yardımsever olması.” (K9).

“Hoşgörülü olması.” (K7).

“Küfür etmemesi.” (K5)

“Paylaşımçı olması.” (K8).

“Dikkatli olması.”(K7).

Araştırmanın 4. alt problemine ilişkin olarak 4. sınıf öğrencileriyle yapılan felsefe etkinliklerinde “arkadaşlık” temasında “Yeşil Parmaklı Tistu” ile “Mabel ve Ben, En İyi Arkadaşım” eserleri işlenmiştir. Etkinlikte “arkadaşlık” temasıyla ilgili olarak günlük yaşantıları ve çevreleriyle ilgili verdikleri hatırlama düzeyindeki cevapların, eserlerin işlenişiyle birlikte anlama düzeyine yükseldiği ve dostluk kavrayışından insan-hayvan kodlarına doğru arkadaşlığın boyutlarının değiştiği; mevcut kodların “Mabel ve Ben, En İyi Arkadaşım” kitabıyla da insanları olduğu gibi kabullenme koduna dönüştüğü görülmüştür. Yapılan değerlendirme etkinliklerinde öğrenciler arkadaşlığın boyutlarına ilişkin örnekler vermişler, anlama düzeyinde eleştiriler sunarak değerlendirme düzeyinde açıklamalar yapmışlardır. Örneğin K1 “Sana kötü davranan biri yine de senin arkadaşın olabilir mi?” sorusuna “*Olamaz,*

çünkü şimdi iyi davranır ama bir toplumda sırrımızı söyleyebilir, bizi utandırabilir.” şeklinde cevap vermiştir.

Tema 5. İyilik-Kötülük. Bu tema başlığı 5. alt problemle ilgili elde edilen verileri kapsamaktadır.

Gözlem kaydı (19.02.2018): Çalışmanın yedinci gününde öğrencilerin dikkatini çekmek için onlara bazı resimler gösterildi (Ek-B) ve bir video izletildi. Onlara bu resimlerin ve videonun neleri düşündürdüğü soruldu. Bazı öğrenciler şu şekilde cevap verdiler:

Tablo 28

İyilik-Kötülük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 1	Kod	Kategori
Görsellerle ilgili neler söylenebilir? (HATIRLAMA) “Köpeğin adama teşekkür etmesi.”(K3) “Yardımlaşma var öğretmenim.”(K2) “Sevgi gösteriliyor hayvana da insana da.”(K7)	İnsan ilişkileri	Öğrencinin iyilik algısı
Videoyla ilgili neler söylenebilir? (ANLAMA) “Adamın yardımıyla çocuk okula başladı.”(K1) “Çiçeği borunun altına itti, her gün su damladı, çiçek büyüdü.”(K9) “Yoksul kadına gizlice muz verdi.”(K10) “Köpeğe yemek verdi.”(K4) Adam yaptıklarının karşılığında ne kazandı? (ANLAMA) “Yaşlı teyzenin mutlu olmasını sağladı, teyze ona sarıldı, sevgisini kazandı.” (K2) “Köpeğe yemek vere vere onunla arkadaş oldu.” (K8) “Okula giden çocuk mutlu oldu; adam sayesinde adamın yurdu gelişecek, kız meslek sahibi olacak.” (K1) “Çiçeği suladı; çiçek büyüyünce arılar, kelebekler o çiçeğe gelecek; sokak güzelleşecek.” (K1)	Kazanç	

Gözlem kaydı (19.02.2018): Öğrencilerin cevaplarından sonra bu derste “iyilik” kavramını öğrenecekleri söylendi. Öğrencilerden “Yeşil Parmaklı Tistu” hikâyesinin hatırlanması istendi. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak “iyilik” kavramıyla ilgili neler fark ettikleri soruldu. Sorular ve öğrencilerin cevapları şu şekildeydi:

Tablo 29

İyilik-Kötülük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 2	Kod	Kategori
Tistu kimlere iyilik yaptı? (HATIRLAMA)		
“Hastanedeki kıza.”(K1)	Tistu'nun	Öykülerde
“Hapishanedekilere.”(K3)	çevresi	iyiliğin ve
“Hayvanat bahçesindeki hayvanlara.”(K8)		kötülüğün ele
“Gecekonduya yaşayan insanlara.”(K5)		alınışı
Tistu bu dünyaya aslında neden ve kim olarak gelmişti? (ANLAMA)		
“Tistu aslında melekti öğretmenim. İnsanlara iyilik için gelmişti dünyaya.”(K2)		

Gözlem kaydı (19.02.2018): Öğrencilerin verdikleri cevapların doğru olduğu söylendikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için Çocuklarla Felsefe kitabında yer alan Keloğlan ile Arkadaşı başlıklı hikâyenin okunacağı belirtildi. Öğrencilere “Keloğlan ile Arkadaşı isimli hikâyeyi dikkatinizi yoğunlaştırarak dinleyiniz ve daha sonra hikâyeye ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.” denildi. Keloğlan ile Arkadaşı hikâyesi öğrencilere okundu ve hikâyeye ilgili aşağıdaki iki soru cevaplandıktan sonra değerlendirme için hazırlanan sorular öğrencilere soruldu. Araştırmacı; soruları sırayla okudu, gönüllü olanlardan soruları cevaplamaları istendi. Öğrencilere “Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım.” denilerek öğrenciler tekrar güdüldü. Öğrencilerle aşağıdaki sorular tartışılmıştır:

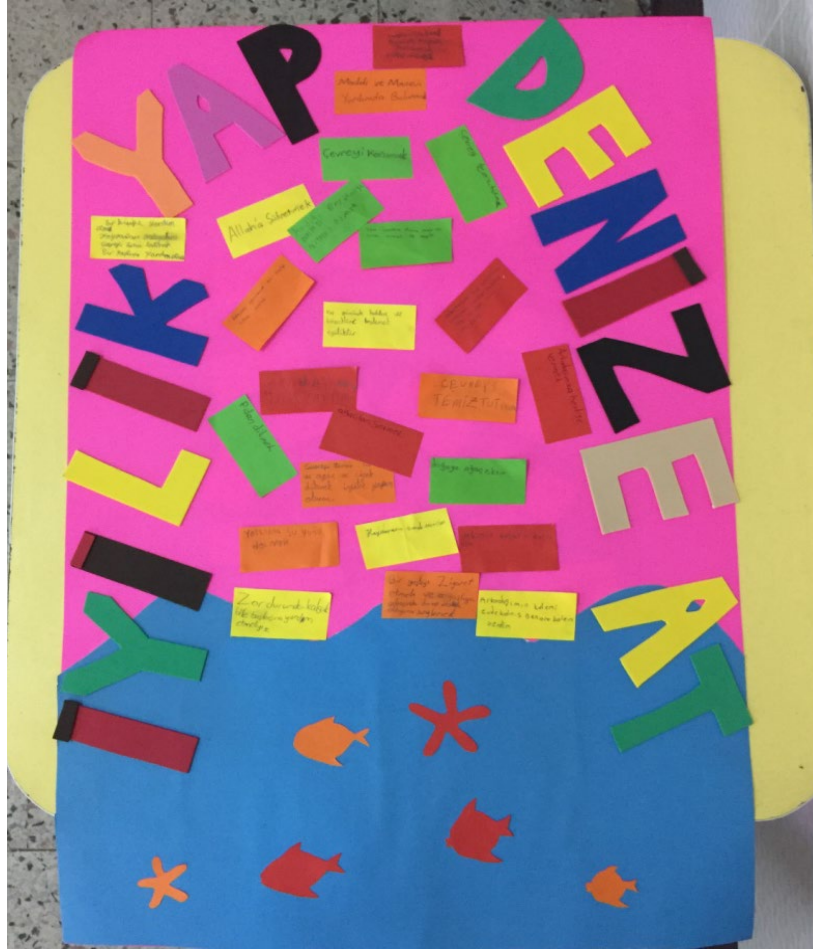
Tablo 30

İyilik-Kötülük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 3	Kod	Kategori
<p>Sence yapılan bir iyiliğin karşılığını beklemek doğru mudur? Niçin? (DEĞERLENDİRME)</p> <p>“Doğru değil öğretmenim. Karşılık beklenmemeli. Karşılığını beklemezsek, eninde sonunda bu yaptığımız iyilik bir dar zamanımızda bizi bulur.”(K1)</p> <p>“İyilik eden iyilik; kötülük eden kötülük bulur.” sözü doğru mudur? Niçin? (DEĞERLENDİRME)</p> <p>“Doğru öğretmenim, birine iyilik yaparsak karşılığında iyilik buluruz. O iyilik bir yerde karşımıza mutlaka çıkar.” (K2)</p> <p>K1 kodlu öğrenci Aslan ile Fare öyküsünü anlatır. Aslan fareye yardım eder. Fare de aslan dara düştüğünde aslana yardım eder. “<i>Bu örnekte olduğu gibi iyilik eden iyilik bulur öğretmenim.</i>” (K1)</p>	İyiliğin karşılığı	
<p>İyi bir insandan kastedilen sizce nedir? (DEĞERLENDİRME)</p> <p>“Yalan söylemeyen, dürüst olan insan.” (K8)</p> <p>“Küfürbaz olmayan.”(K10)</p> <p>“Arkadaşına kötülük yapmayan.” (K2)</p> <p>“Kalbi temiz olan.” (K6)</p> <p>“Yardımsaver olan.” (K4)</p> <p>“İyilik yapınca karşılık beklemeyen.” K1</p> <p>“Paylaşımçı olan.” (K7)</p>	İyi insan nitelemesi	Öğrencinin çevreye göre iyilik algısı
<p>Neler yaparsak iyi biri oluruz? (ANLAMA)</p> <p>“İnsanlara yardım edersek, teşekkür edersek, arkadaşımızı üzdüğünde teselli edersek.” (K2)</p> <p>“Darda olan birine yardım edersek.” (K1)</p> <p>“Bizim mahallede bir teyze var. Elinde sebze, meyve poşetleri vardı. Ben de ona yardım ettim, evine kadar taşıdım. O da bana teşekkür etti.”(K5)</p> <p>“Yalan söylemezsek.” (K10)</p> <p>“Küfür etmezsek.” (K8)</p> <p>“Arkadaşımın bisiklet freni bozulmuştu, ben de ona yardım ettim.”(K10)</p> <p>“Fakirlere yemek verirsek.”(K2)</p> <p>“Arkadaşlarımızla yiyeceğimizi paylaşırsak.”(K1)</p>	Güzel huylar	

İyilik yapmak her zaman iyi bir şey midir? (ANLAMA)		
“İyi bir şeydir. Nasıl iyilik yaparsak yapalım, mutlaka bir yerde karşılığını alırız. O yüzden herkese, her insana iyilik etmeliyiz.” (K1)	İyilik ve kötülüğü kavrama	
İyilik ve kötülük kavramlarından ne anlıyorsunuz? (ANLAMA)		
“İyilik; birini mutlu etmek demek, kötülük de birini üzme demek.” (K2)		
“İyilik; birine hoş davranmak, zor durumda ona yardım etmek demek. Kötülük de birine hoş davranmamak demek.” (K1)		
Birisi sana kötülük ettiğinde sen de mi ona kötülük edersin? (ANLAMA)		
“Hayır, iyilik yaparım. Çünkü belki arkadaşım yaptığına pişman olur.” (K2)		
“Kötülük etmem çünkü ben ona iyilik yaparsam bir gün o da bana iyilik yapar.” (K3)		
“Bize kötülük yapana iyilikle yaklaşırsak ya bu dünyada ya öbür dünyada o dersini alır. Yaptığından utanır arkadaşımız.” (K1)		
Neler yaparsak kötü biri oluruz? (ANLAMA)	Kötü huylar	Öğrencinin iyilik ve kötülük algısı
“Eşyalarımızı kimseyle paylaşmazsak.” (K6)		
“Küfür edersek.” (K5)		
“Yalan söylersek.” (K10)		
“Kimseye yardım etmezsek.” (K2)		
“Hırsızlık yaparsak.” (K4)		
“Dürüst olmazsak.” (K8)		
“Hayvanlara, eşyalara güzel davranmazsak.” (K3)		

Gözlem kaydı (19.02.2018): İkinci değerlendirme olarak öğretmenin renkli eva ve kartonlardan hazırladığı “İyilik yap, denize at.” atasözünün yazılı olduğu bir panoya öğrencilerden akıllarına gelen iyilikleri yazmaları istendi.



Şekil 9. Araştırmacının renkli eva ve kartonlardan hazırladığı, “İyilik yap, denize at.” atasözünün yazılı olduğu pano.

Gözlem kaydı (19.02.2018): “Çocuklar bugün iyilik kavramını öğrendik. Fikirleriniz çok güzeldi. Katılımınız için hepinize teşekkür ederim.” denilerek ders bitirildi.

Araştırmanın 5. alt problemine ilişkin olarak 4. sınıf öğrencileriyle yapılan felsefe etkinliklerinde, “iyilik” ve “kötülük” temasında “Yeşil Parmaklı Tistu” ve “Keloğlan ile Arkadaşı” hikâyesi işlenmiştir. “İyilik” ve “kötülük” temasında ortaya çıkan kod ve kategorilere bakıldığında; öğrencilerin iyilik ve kötülük algılarının insan ilişkileri üzerine olduğu, işlenen eserlerle çevreye dönük iyilik algısı ortaya koydukları, “iyilik” ve “kötülük” temasını anlama düzeyinde cevaplarla açıkladıkları tespit edilmiştir. K1 kodlu öğrencinin “Aslan ile Fare” hikâyesini anlatarak metinlerarası bağlantı kurması ve yargıda bulunması değerlendirme düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tema 6. Özgürlük. Bu tema başlığı 6. alt problemle ilgili elde edilen verileri kapsamaktadır.

Gözlem kaydı (20.02.2018): Bu ilk derste işlenecek kavramı buldurmaya yönelik olarak önce öğrencilere bazı resimler gösterildi (Ek-B). Birkaç öğrencinin fikri alındı.

Tablo 31

Özgürlük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 1	Kod	Kategori
Görsellerle ilgili neler söylenebilir? (HATIRLAMA)	Kuş Düşünce	Öğrencinin özgürlük algısı
“Kuşun salınması.”(K5)		
“Adam cezaevinde düşünce özgürlüğünü kaybetmiş.”(K9)		
“Kuşların kafesten çıkması.”(K6)		
“Zincirlerini kırıp kuş olmuşlar. Özgürce uçuyorlar.”(K1)		

Gözlem kaydı (20.02.2018): Öğrencilerin cevaplarından sonra bu derste özgürlük kavramını öğrenecekleri söylendi. Öğrencilerden “Yeşil Parmaklı Tistu” hikâyesini hatırlamaları istendi ve bu kitapla ilgili olarak “özgürlük” kavramıyla ilgili neler fark ettikleri öğrencilere soruldu. Sorular ve öğrencilerin cevapları şu şekildeydi:

Tablo 32

Özgürlük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 2	Kod	Kategori
“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabında özgürlükle ilgili neler var? (HATIRLAMA)	Sınırlı alan	Öykülerde özgürlüğün ele alınışı
“Özgürlükle ilgili hayvanat bahçesindeki hayvanlar aklıma geldi. Oradaki hayvanlar kendi yaşadıkları ortamdan alınıp kafese kondular.” (K2)		
“Bence cezaevindeki insanlar da özgür değil. İstediklerini yapamıyorlar. Çünkü suçlular.”(K1)		

Gözlem kaydı (20.02.2018): Öğrencilerin “Yeşil Parmaklı Tistu” kitabıyla ilgili verdikleri cevapların doğru olduğu söylendikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için Çocuklarla Felsefe kitabında yer alan “Tarla Faresiyle Şehir Faresi” hikâyesinin okunacağı belirtildi. “Tarla Faresiyle Şehir Faresi isimli hikâyeyi dikkatinizi yoğunlaştırarak dinleyiniz ve daha sonra hikâyeye ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.” denildi.

Tablo 33

Özgürlük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 3	Kod	Kategori
Bu öyküde anlatılmak istenen düşünce sence nedir? (ANLAMA)	Korku	Öykülerde özgürlüğün ele alınışı
“Korkuyla güzel şeyler yemekten, kendi evinde özgürce az yemek yemek daha iyidir.”(K8)		
Tarla faresi neden evine geri dönmek istemiş? (ANLAMA)		
“Korktuğu için gitmiş, yani burada yemek çokmuş ama korku varmış. Korkmadan yaşamak için evine geri gitmiş.”(K10)		

Gözlem kaydı (20.02.2018): “Tarla Faresiyle Şehir Faresi” adlı hikâye okunduktan sonra değerlendirme için hazırlanan sorular öğrencilere soruldu. Araştırmacı soruları sırayla okudu, gönüllü olanlardan soruları cevaplamaları istendi. Öğrencilere “Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım.” denilerek öğrenciler tekrar güdüldü. Etkinlikte aşağıdaki sorular tartışılmıştır:

Tablo 34

Özgürlük Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 4	Kod	Kategori
Özgürlük nedir? (ANLAMA)	Özgürlüğü	
“Canlıların, insanların istediği yere gidebilmesi.” (K7)	niteleme	
“Kuşların kafeste olmaması.”(K2)		
“Esir olmamak.”(K3)		
“Başkalarına zarar vermeden istediğimizi yapabilmek.”(K1)		

Özgür olmak elimizde midir? (DEĞERLENDİRME)	Özgürlüğün elimizde olup olmaması	Öğrencinin değişen özgürlük algısı
“Elimizdedir, istediğim zaman arkadaşım gidebilirim.”(K10)		
“Elimizde değildir öğretmenim, güçlü olan güçsüzü eziyor. Bir şey yapmak istesek güçlüler engel olabilir. Her an her şey olabilir.”(K1)		
Elimizdedir öğretmenim, mesela okula gelebiliyorum özgürce.”(K7)		
Elimizde değil öğretmenim, şu an derste dışarı çıkamam. Kurallar var.”(K4)		
Neleri özgürce yapabiliriz? (ANLAMA)		
“Yemek yemeyi.”(K4)		
“Resim yapmayı.”(K6)		
“Okula gitmeyi.”(K10)	Özgürlüğün elimizde olup	
“Oyun oynamayı.”(K8)	olmaması	
“Spor yapmayı, hayvanları beslemeyi.”(K2)		
“Bisiklet sürmek.”(K7)		
“Yeni şeyler öğrenmeyi.”(K5)		
“Para harcamayı.”(K3)		
“Fikrimizi özgürce söyleyebiliriz.”(K2)		Öğrencinin
“Namaz kılmayı.”(K8)		değişen
Neleri yapmakta özgür değiliz? (ANLAMA)		özgürlük
“Canımız isteyince okulu bırakıp oynamaya gidemeyiz.”(K5)		algısı
“Bu yaşta araba süremeyiz, istesek bile.”(K1)		
“Telefon alamayız, yaşımız küçük.”(K6)		
“Hasta olsak, kalkıp da bisiklet süremeyiz.”(K4)		
“Dünyadaki her ülkeyi gezemeyiz.”(K9)		
“İhtiyaçlarımızı kendi başımıza gideremeyiz.”(K2)		
Her zaman her istediğimizi yapabilir miyiz? Neden? (ANLAMA)	Özgürlüğün elimizde olup	
“Yapamayız. Mesela biri adam öldürmek istiyor, ama eline tabanca alıp herkesin içinde o adamı vuramaz. Çünkü cezası var.” (K1)	olmaması	
“Yapamayız. Mesela canımız yüksek sesle müzik dinlemek istiyor, ama üst katta komşu		

var. O rahatsız olur diye yüksek sesle dinleyemeyiz.”(K9)

“Yapılmaz öğretmenim, evde bazen top oynamak istiyorum. Ama babannem rahatsız oluyor ben de oynayamıyorum.”(K5)

“Cenazede komik bir şey olsa gülmek istesek gülemeyiz.”(K2)

Özgür olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden? (ANALİZ ETME)

“Düşünmüyorum öğretmenim. Evde annem babam kızıyor ödev yap diye. Ama ben daha sonra yapmak istiyorum aslında.”(K3)

“Özgür değilim öğretmenim; öğretmenimin, annemin kuralları var. Okulun da var. Kendi başıma hareket edemiyorum o yüzden.”(K2)

“Ben özgürüm öğretmenim. İstedğim için okula geliyorum. İstedğim için ödev yapıyorum. Evde istediğim gibi fikrimi söyleyebiliyorum.”(K1)

Öğrencinin
değişen
özgürlük
algısı

Başkaları özgür olmanızı engeller mi? (DEĞERLENDİRME)

“Engeller öğretmenim. Akşam olmuştu annem bizi odamıza göndermişti. Odada da ablam ders çalışıyordu. Yatmamı söyledi. Ama ben uyumak istemedim.”(K5)

“Engeller. Annemin başı ağrıyınca televizyonu kapatmak zorunda kalıyoruz bazen, istemesek de.”(K10)

Özgür olmak için büyümek zorunda mısınız? (DEĞERLENDİRME)

“Hayır öğretmenim, küçükken daha özgürüz. Büyüyünce işe gitmek zorundayız.”(K10)

“Bence de ikisinde de özgür oluruz. Küçükken buralarda oynarım. Ama büyüyünce rahatlıkla arabayla Nevşehir’e giderim.”(K1)

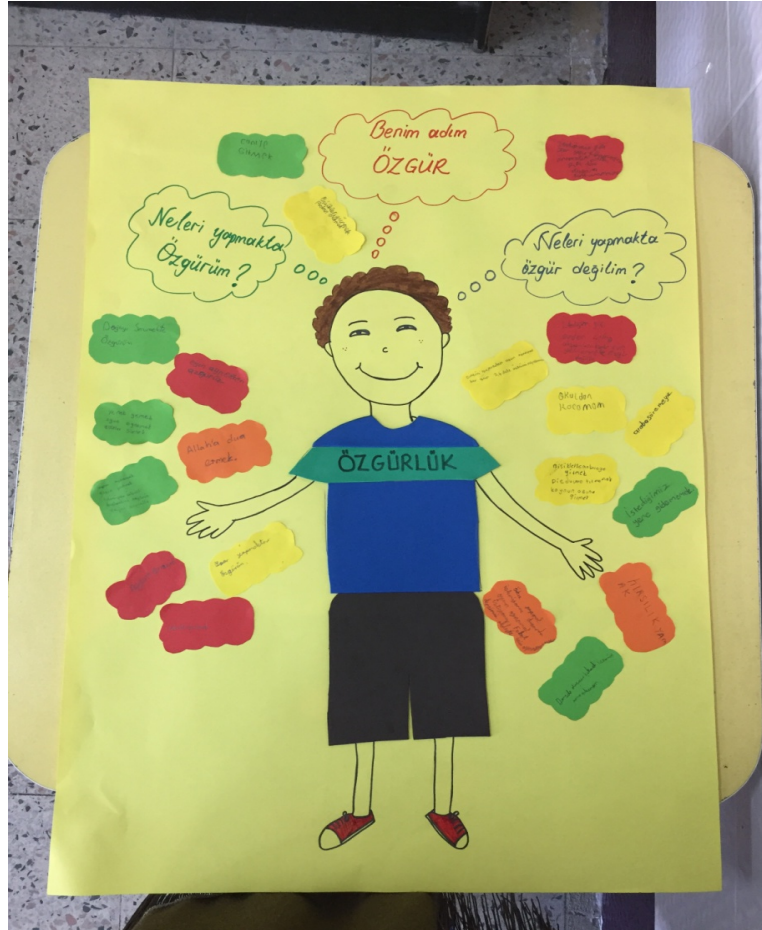
“Büyümemiz gerekmez. Küçük olunca istediğimizi daha çok yapıyoruz. Ama büyüyünce özgürlük azalır. İstedğimiz gibi yatıp uyuyamayız. Başka sorumluluklarımız olacak çünkü. Ama şimdi rahatız.”(K4)

Özgürlüğün
bağlı olduğu
bazı şeyler

Öğrencinin
değişen
özgürlük
algısı

Son iki sorunun cevaplarında özgür olmayı etkileyebilecek iki ölçütten bahsedilmektedir: büyümek, başkaları. Bu cevaplarda ölçütlerden bahsedildiği için yine “değerlendirme” düzeyi söz konusudur. Kod olarak da “özgürlüğün bağlı olduğu bazı şeyler” ortaya çıkmıştır. Bütün bu 8 soruda kategori olarak ise “öğrencinin değişen özgürlük algısı” oluşturulmuştur. Tema ise bütün kavram boyunca aynı olup “özgürlük” ismini almıştır.

Gözlem kaydı (20.02.2018): İkinci değerlendirme olarak öğrencilerden, renkli kartonlardan hazırlanan panonun bir tarafına “neleri yapmakta özgür oldukları”nı diğer tarafına da “neleri yapmakta özgür olmadıkları”nı yazmaları istendi. (UYGULAMA).



Şekil 10. Araştırmacının hazırladığı “Benim Adım Özgür” yazılı pano.

Gözlem kaydı (20.02.2018): Öğrencilere “Çocuklar bugün özgürlük kavramını öğrendik. Çok güzel fikirler ortaya koydunuz. Bir sonraki derste görüşürüz. Katılımınız için hepinize teşekkür ederim.” denilerek ders bitirilir.

Araştırmanın 8. alt problemine ilişkin olarak 4. sınıf öğrencileriyle yapılan felsefe etkinliklerinde, özgürlük temasında “Yeşil Parmaklı Tistu” ve “Tarla Faresiyle Şehir Faresi” eserleri işlenmiştir. Özgürlük temasında ortaya çıkan kod ve kategorilere bakıldığında öğrencilerin özgürlük algısının yapılan etkinliklerden sonra değiştiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilk başlarda anlama düzeyinde verdiği örnekler “Özgür olmak için büyümek zorunda mısınız?” sorusuyla eleştirme yapmalarını gerektirmiş ve değerlendirme düzeyinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu örnekleriyle; “özgürlük” kavramının kişinin elinde olup olmamasına bağlı olarak kodlandığı ve özgürlüğün bağlı olduğu durumlarla ilgili öğrencilerin yorumları ortaya konmuştur: “*Bence ikisinde de özgür oluruz. Küçükken buralarda oynarım. Ama büyüyünce rahatlıkla arabayla Nevşehir’e giderim.*”(K1)

Tema 7. Adil olma. Bu tema başlığı 7. alt problemle ilgili elde edilen verileri kapsamaktadır.

Gözlem kaydı (22.02.2018): Bu derste işlenecek kavramı buldurmaya yönelik olarak öğrencilere önce bazı resimler gösterildi (Ek-B). Birkaç öğrencinin fikri alındı.

Tablo 35

Adil Olma Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 1	Kod	Kategori
Görseller: “Bu resimlerde neler görüyorsunuz? Resimleri ders içerisinde ayrıntılı bir şekilde tartışacağız. Şimdilik sadece ne gördüğünüzü ve hangi kavramın aklınıza geldiğini söyleyiniz.”(HATIRLAMA)	Adil olmanın nitelenmesi	Görsellerde adil olma kavramı
“Simidi iki kişi paylaşıyor.”(K6)		
“Üç farklı boyda ayçiçeği var.” (K7)		
“Üç çocuk var, üçü de duvarın arkasına bakıyor, ama ikisi göremiyor.” (K8)		
“Ahtapot bir sürü koluyla bütün topları karşılar, ama diğeri hepsini karşılayamaz.” (K3)		
“Büyük balık küçük akvaryumda, küçük balık büyük akvaryumda. Haksızlık var.”(K1)		
“Adaletli olma, haksızlık kavramı aklıma geldi.”(K4)		

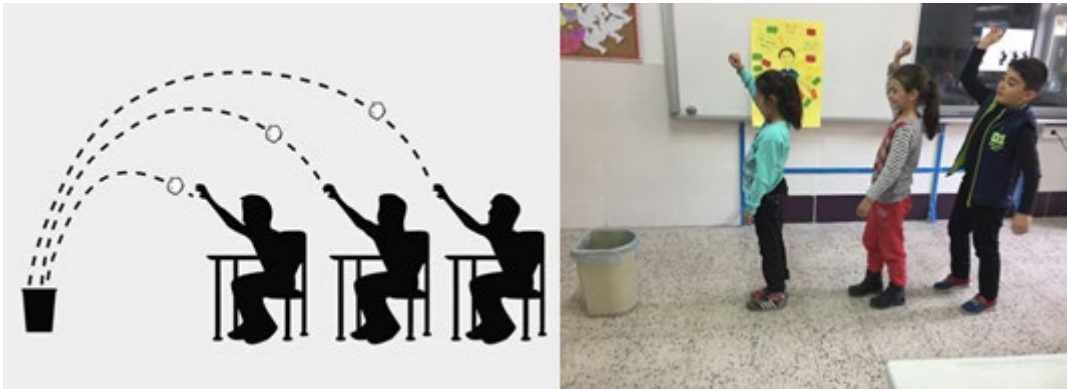
Gözlem kaydı (22.02.2018): Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra bu derste “adil olma” kavramını öğrenecekleri kendilerine söylendi. Öğrencilerden “Yeşil Parmaklı Tistu” hikâyesini hatırlamaları istendi. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak adil olma kavramıyla ilgili neler fark ettikleri soruldu. Sorular ve öğrencilerin cevapları şu şekildeydi:

Tablo 36

Adil Olma Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 2	Kod	Kategori
Yeşil Parmaklı Tistu kitabında adil olma veya adalet kavramıyla ilgili neler söylenebilir? (HATIRLAMA) “Öğretmenim hayvanat bahçesine getirilen hayvanlar vardı. Onların orada olması, izinleri olmadan kafese konmaları Tistu'ya göre haksızlık.”(K1) “Savaşların olması da öyle adil değil. İnsanlar savaşta çok şey kaybediyorlar.”(K5) “Cezaevlerinin çirkin olması da haksızlık. Tistu'nun dediği gibi biraz daha güzel olsa insanlar belki oradan kaçmak istemez.”(K3) “Yoksulluğun olması adaletli değil.”(K9)	Olumsuz durumlar	“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabında adil olma kavramının ele alınışı

Gözlem kaydı (22.02.2018): Öğrencilerin “Yeşil Parmaklı Tistu” kitabıyla ilgili verdikleri cevapların doğru olduğu söylendikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için çocuklardan kendilerine sunulan görsellerden birini canlandırmaları istendi ve bu canlandırmayla ilgili hisleri soruldu. “Çocuklar bu görseldeki durumu canlandırmanızı istiyorum. Bu canlandırma sonunda bakalım neler hissedeceksiniz?” denildi.



Şekil 11. Adil olma kavramıyla ilgili bir görsel ve bu görseli öğrencilerin canlandırması.

Uygulama düzeyindeki bu çalışma ile öğrencilerin kavramla ilgili bir durumu icra etmeleri sağlanmıştır. Uygulama sonrası öğrenciler duygu ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Tablo 37

Adil Olma Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 3	Kod	Kategori
“Öğretmenim ben en arkada olduğum için çöpe kâğıdı atamadım. En uzak benim çünkü. En öndeki arkadaşım daha yakın olduğu için atabildi. Ortadaki arkadaşım da ikinci denemede atabildi. Bana haksızlık edilmiş oldu. Böyle bir durumun olmasını istemezdim.”(K3)	Mesafe	Canlandırmada adil olmanın ele alınışı
“Ben en önden attım kâğıdı öğretmenim. Uğraşmama gerek bile olmadı. Ama diğer arkadaşlarım için zor oldu. Ben kolayca attım ama yine de diğer arkadaşlara haksızlık oluyor.”(K6)		
“Ben ortadaydım. İkinci kerede attım. Ama öndeki arkadaşım hemen attı. Arkadaki arkadaşım ve benim için adaletli olmadı. Bu durum hoş değil. Üçümüz yan yana olsaydık daha kolay olurdu ve adaletli olurdu.”(K10)		

Öğrencilerin uygulama yapıldıktan sonraki görüşlerine bakıldığında; üç öğrencinin de durumun adaletsiz olduğundan, çöp kutusuna buldukları mesafelerin aynı olmadığından söz ettikleri görülmektedir. Bu durumda, uygulama düzeyinde “uygulamada adil olmanın ele alınışı” kategorisi altında “mesafe” kodu oluşturulmuştur.

Gözlem kaydı (22.02.2018): Bu uygulamadan sonra değerlendirme için hazırlanan sorular öğrencilere soruldu. Araştırmacının sırayla okuduğu soruları, gönüllü olanlar cevapladı. Öğrencilere “Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım” denerek öğrenciler tekrar güdüldü. Aşağıdaki sorular tartışıldı:

Tablo 38

Adil Olma Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 4	Kod	Kategori
Adil olmak ne demek? (ANLAMA) "Bir şeyi ortadan ikiye bölmek demek."(K10) "Eşit paylaşmak."(K6) "Herkes'e eşit pay düşmesi."(K5) "Herkesin eşit olması."(K3) "Herkesin eşit haklara sahip olması."(K7)	Eşitlik	Öğrencinin adil olma kavramını algısı
Adil olmak eşit olmak demek midir? Görselleri düşünün. (ANLAMA) "Görsellere bakınca öğretmenim, ikisinin aynı şey olmadığını görüyoruz. Mesela şu kitaplara ulaşmaya çalışan iki çocuğa da aynı boy sandalye veriliyor. İkisine de eşit davranılıyor ama kızın boyu küçük olduğu için sandalye olsa da kitaba yetişemiyor. Ama erkek yetişiyor. İkinci resimdeki gibi boyu küçük olana büyük sandalye verilince adil oluyor."(K5) "Ayçiçeği de aynı öğretmenim. Üçüne de eşit şartlar sunuluyor, aynı boy sandalye veriliyor. Ama boyu uzun olanın sandalyeye ihtiyacı yok. Güneş zaten ona geliyor. Burada adalet yok. İkinci resimde adil olunmuş. En kısa olana iki sandalye, orta olana bir verilmiş. Hepsine, boyuna göre davranılmış, adil bir durum."(K1) "Ahtapot da sekiz kollu olduğu için elindeki raketlerle her topu karşılar. Ama yılan tek raket alabilir. Bu da adil değil."(K7) "Öğretmenim küçük balık büyüğe, büyük balık küçük akvaryuma konmuş. Tam tersi olmalıydı. O zaman adil bir durum olurdu."(K10)	Eşitlik algısının değişmesi	Öğrencinin adil olma kavramına ilişkin düşüncelerinin değişmesi

Adil olmayan bir davranışa örnek verebilir misin? (ANLAMA)	Adil olup olmama
“Annemin ikizime para verip bana vermemesi.”(K3)	
“Arkadaşımın suçsuz yere bana vurması.”(K5)	
“Öğretmenim bütün sınıfa kalem verip bana vermezse adil olmaz.”(K7)	
“Boyu uzun olanların önlere oturması.”(K2)	
Adil olan bir davranışa örnek verebilir misin? (ANLAMA)	
“Arkadaşımla keki ortadan paylaşmam.”(K10)	
“Gözlük takanların önlere oturması.”(K4)	
“Benim yaşındaki her çocuğun okula gidebilmesi.”(K7)	
“Öğretmenimin hepimize boya alması.”(K6)	
“Kütüphaneyi herkesin kullanabilmesi.(K1)	

Öğrencilerin cevaplarındaki “adil olma” algısına bakıldığında baskın olan kavramın “eşitlik” olduğu görülmektedir. Soruda çocuklardan kendilerince yorum beklendiği için cevaplar “anlama” düzeyindedir ve kod “eşitlik”tir.

Gözlem kaydı (22.02.2018): Öğrencilere “Çocuklar bugün adil olma kavramını öğrendik. Çok güzel fikirler ortaya koydunuz. Bir sonraki derste görüşürüz. Katılımınız için hepimize teşekkür ederim.” denilerek ders bitirildi.

Araştırmanın 7. alt problemine ilişkin olarak 4. sınıf öğrencileriyle yapılan felsefe etkinliklerinde, adil olma temasında “Yeşil Parmaklı Tistu” eseri incelenmiştir. İncelenen bu çocuk edebiyatı eseriyle ilgili olarak öğrencilerin hatırlama düzeyinde yorumlar yaptıkları ve hayvanat bahçesindeki hayvanların kafeste olmalarından, savaşlara, cezaevlerine ve yoksulluğa kadar birçok toplumsal konu açısından kavrama farklı boyutlarda baktıkları tespit edilmiştir. Adil olma temasında ortaya çıkan kod ve kategorilere bakıldığında öğrencilerin günlük yaşamlarında adil olma kavramını anlama düzeyinde “eşitlik” olarak algıladıkları kodu ortaya çıkmıştır. “Yeşil Parmaklı Tistu” eserine ilişkin temayla ilgili yorumlar ise şu şekildedir:

“Öğretmenim hayvanat bahçesine getirilen hayvanlar vardı. Onların orada olmaları, izinleri olmadan kafese konmaları Tistu'ya göre haksızlık.”(K1)

“Savaşların olması da öyle, adil değil. İnsanlar savaşta çok şey kaybediyorlar.”(K5)

“Cezaevlerinin çirkin olması da haksızlık. Tistu’nun dediği gibi biraz daha güzel olsa insanlar belki oradan kaçmak istemez.”(K3)

“Yoksulluğun olması adaletli değil.”(K9)

Tema 8. Güzellik-Çirkinlik. Bu tema başlığı 8. alt problemle ilgili elde edilen verileri kapsamaktadır.

Gözlem kaydı (25.02.2018): Bu son derste işlenecek kavramı buldurmaya yönelik olarak önce öğrencilere bazı resimler gösterildi (Ek-B). Birkaç öğrencinin fikri alındı.

Tablo 39

Güzellik-Çirkinlik Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 1	Kod	Kategori
Görseller: “Bu resimlerde neler görüyorsunuz?” (HATIRLAMA) “Güzel, temiz bir park.” (K3). “Güzel ve çirkin birileri var.” (K7).	Park, insanlar	
“Çok çirkin bir kadın var.” (K1).	Kadın	
Güzellik ve çirkinlik denince aklınıza ne geliyor? (ANLAMA)		
“Güzellik denince iyi kaplılık geliyor aklıma.” (K3) “Çiçekler geliyor güzellikte.” (K2) “Tanalar (dana, ineğin yavrusu) geliyor.” (K5) “Enik geliyor öğretmenim, çok tatlı onlar.” (K9) “Ben çirkinliği söylemek istiyorum öğretmenim. Belgeselde bakmıştım. Bir akrep vardı. Anneme dedim ne kadar çirkin bir hayvan, çünkü çok korkunçtu.” (K1) “Öğretmenim biz bahçede oyun oynuyorduk. Güzellik mi çirkinlik mi, havuz başında heykellik mi var ya o oyun. Orada arkadaşım çok çirkin bir surat yapmıştı. Aklıma o geldi.” (K8)	Çevredeki canlılar ve sözel olmayan davranışlar	Öğrencinin güzellik ve çirkinlik algısı

Gözlem kaydı (25.02.2018): Bunun üzerine öğrencilere “güzellik” ve “çirkinlik” kavramlarından bahsedileceği söylendi ve Yeşil Parmaklı Tistu kitabı hatırlatıldı. Öğrencilere kitapla ilgili olarak güzellik ve çirkinlik kavramlarına yönelik neler fark ettikleri soruldu.

Tablo 40

Güzellik-Çirkinlik Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 2	Kod	Kategori
Tistü neler yaparak dünyayı güzelleştirdi? (ANLAMA)		
“Öğretmenim önce kendi bahçelerine çiçek ekti, her yer çiçek oldu.” (K9).		
“Cezaevlerinin her yerini de çiçek yapıyor, hapistekiler artık kaçmak istemiyor.” (K4).		
“Gecekondu'lara gidiyor sonra. Orayı da hep çiçekle güzelleştiriyor. Orada yaşayan insanlar daha iyi yaşamaya başlıyor.” (K2)		“Yeşil Parmaklı Tistü”
“Öğretmenim gecekondu'dan sonra hastaneyi çiçeklerle kaplıyor, o küçük kızın odasını çiçek yapıyor, kız mutlu oluyor. Daha önce hayatı sevmiyordu ya artık hayatı seviyor.” (K10).	Çevredeki bitki ve hayvanlar	metninde güzellik ve çirkinliğin ele alınışı
“Yaşadıkları yerin adını değiştiriyor. Çiçekkent oluyor adı.” (K6).		
“Hayvanat bahçesine gidiyor. Orada da hayvanlara üzülüyor, kafeste kapalı oldukları için. Ama orayı da hep bitkilerle süslüyor, hayvanlar kendini doğal ortamlarında sansınlar diye.” (K1).		
“Öğretmenim bir de babasının ürettiği topların arasında çiçekler ekiyor savaş olmasın, insanlar ölmesin diye. Öyle yapınca savaş da olmuyor.”(K7).		
“Babasının fabrikası artık top satmıyor, çiçek satmaya başlıyor.” (K5).		
Tistü'ya göre neler çirkindi? (HATIRLAMA)	Olumsuz	
“Cezaevinin olması.” (K3)	durumlar	
“Düzen.” (K2)		
“Savaş.” (K9)		

Gözlem kaydı (25.02.2018): Öğrencilere kitabı çok güzel dinledikleri ve Tistü'nun çevreyi güzelleştirmek için yaptıklarını fark ettikleri söylendi. Verdikleri cevapların doğru olduğu belirtildikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için “Çirkin Ördek Yavrusu” adlı hikâyenin okunacağı vurgulandı. Çirkin Ördek Yavrusu isimli

hikâyeyi dikkatlerini yoğunlaştırarak dinlemeleri ve daha sonra hikâyeye ilgili aşağıdaki soruları cevaplamaları istendi.

Tablo 41

Güzellik-Çirkinlik Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 3	Kod	Kategori
Küresteki hayvanlar yavru ördekle niçin alay ediyorlar? Sence gri renkli bir ördek yavrusu çirkin midir? (DEĞERLENDİRME) “Rengi diğerlerinden farklı olduğu için alay ediyorlar. Renginden dolayı onunla alay edemeyiz. Bence gri renkli ördek yavrusu çirkin değil.”(K9) Yavru ördek rengini seçebilir miydi? (DEĞERLENDİRME) “Hayır seçemezdi. Allah onu öyle yarattı. Onun elinde değil ki gri renkli olmak. O yüzden alay etmek de çok yanlış. O istemedi gri renkli olmayı ama dünyaya öyle geldi.” (K3) Bu parçada vurgulanan en önemli düşünce nedir? (DEĞERLENDİRME) “Bir şeyi dış görünüşüyle yargılamamalıyız. Bizden farklı olanlara saygı göstermeliyiz ve onu öyle olduğu gibi kabul etmeliyiz.” (K6).	Dış Görünüş	“Çirkin Ördek Yavrusu” metninde güzellik ve çirkinliğin ele alınışı

Öğrencilere okunan Çirkin Ördek Yavrusu metninde kategori olarak güzellik ve çirkinlik algısı değişmiş; “dış görünüş” kodu ortaya çıkmıştır. Bu durum “değerlendirme” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Gözlem kaydı (25.02.2018): Daha sonra değerlendirme için 10 kişi olan sınıfa renkli eva ve kartonlardan yapılan pasta 10 dilime ayrıldı, her bir dilime her öğrenci için aşağıdaki sorular yazıldı. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa cevaplayabilecekleri söylendi. Öğrencilere “Haydi pasta yiyelim, herkes bir dilim alsın. Bu pastada sizi bekleyen bir sürpriz var!” dindikten sonra aşağıdaki sorular tartışılmıştır:



Şekil 12. Araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme sorularının yazıldığı pasta maketi.

Tablo 42

Güzellik-Çirkinlik Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kesit 4	Kod	Kategori
Herkesin güzel bulduğu 3 şey söyleyebilir misin? (ANLAMA)		
“Herkesin güzel bulduğu şeyler değişebilir tabi ki. Aklıma gelen üç tanesi; denizler, arabalar ve ağaçlar.”(K10)		
“Çiçekler, parklar ve kitaplar.”(K3)		
“Okul, öğretmenimiz ve evler.”(K8)		
Herkesin çirkin bulduğu 3 şey söyleyebilir misin? (ANLAMA)		
“Çamur, cezaevi ve gecekondular.” (K7).		
“Yumurtadan yeni çıkan kuş, kaynanalar ve cezaevi.” (K1)		
Bir şeyin güzel ya da çirkin olduğunu nasıl anlarız? (DEĞERLENDİRME)	Somut güzellik algısı	Değişen güzellik ve çirkinlik algısı
“Bazı şeyleri bakarak anlayabiliriz ama bazılarını da anlamak zor olur. Mesela bir kitaba bakınca güzel veya çirkin olduğunu anlayamayız ama okursak o zaman anlarız. Deriz ki bu kitap çok güzeldi.”(K1).		
“Arkadaşıma katılıyorum. Anlamak için içine girmek lazım. Ama içine girmeden de bakarak anladığımız şeyler de		

olabilir. Örnek olarak, buruşmuş elma. Elma öyle çirkin olunca yiyelimiz gelmez ki.” (K3).

“Ama mesela bir arkadaşımıza bakarak güzel ya da çirkin diyemeyiz. Bir şeye bakarak bunu anlayamayız. Arkadaşımız belki çok güzel biri değildir ama kalbi güzeldir. Ya da arkadaşımız çok çok güzeldir ama kalbi kötüdür. O zaman çok güzel olması bir işe yaramaz.”(K2).

Sana göre güzel nedir? (ANLAMA)

“Bana göre güzel, kalbi iyi olandır.” (K6)

“Bana göre insana hoş gelen şeydir.” (K1)

“Bence de sevilen şeyler güzeldir.”(K5)

“Bir şeyden mutlulukla bahsediliyorsa o şey güzeldir.” (K9)

Sana göre çirkin nedir? (ANLAMA)

“Bana göre çirkin kimse sevmez.”(K10)

“Göze hoş gelmeyen.”(K4)

“Bakınca yüzümüzü buruşturduğumuz şeyler mesela.”(K1)

“Arkadaşlarıma ek olarak görmek istemediğimiz, rahatsız olduğumuz şeyler çirkindir.” (K7).

Soyut güzellik
algısı

Senin için güzel olan bir şey herkes için güzel midir?
(DEĞERLENDİRME)

“Benim için güzel olan bir şey herkese güzel gelmek zorunda değil ki. Ben beğenebilirim ama arkadaşım beğenmeyebilir. Beğenmesi için de zorlayamam. Mesela bana göre pembe güzel, ama arkadaşıma göre güzel değil.” (K2)

“Evet öğretmenim, bence de bana güzel olan herkese güzel gelmez. Zevkler farklı sonuçta. Benim için çay güzel bir içecek, ama dayım çayı hiç sevmez.”(K3)

“Yukarıda bahsettik herkes için güzel olan şeylerden ama her şey herkes için güzel olamaz. Herkes aynı şeyi sevse bir tadı olmaz. Örnek vereyim mi öğretmenim? Mesela

Güzellik ve
çirkinliğin
göreceli olması

tarlada uğraşmak güzel bir şey. Ama sevmeyen insanlar da etrafımda.” (K1)

Çirkin olan bir şeyi sevebilir miyiz? (DEĞERLENDİRME)

“Çirkin bir şeyi tabi ki sevebiliriz. Çünkü bakınca çirkin olabilir ama dışı çirkin diye onu sevmemezlik yapmamalıyız. Belki içi çok güzeldir.”(K9)

“Bence de sevebiliriz öğretmenim. Sevmemiz gerekir. Çirkin diye sevmezsek ayıp ederiz. Mesela bir arkadaşımız çirkin ama bizi seviyor ve hep iyilik ediyor. Onu sevmemiz lazım o zaman.” (K10)

“Çirkin diye arkadaşlarımızı ya da başka şeyleri sevmezsek Allah'ın hoşuna gitmez. Her şeyi sevmek lazım çirkin-güzel diye ayırmadan.”(K3)

“Buna örnek verebilir miyim öğretmenim? Benim bir oyuncağım var bebeklikten artık çirkinleşti, eskidi ama ben onu hâlâ çok seviyorum çirkin olsa da bana hâlâ güzel geliyor.”(K1)

Güzel kelimesiyle ilgili akrostiş yazabilir misin? (YARATMA)

“**G**el sev her şeyi

Üzme kimseyi

Zengini de fakiri de eşit

En önemlisi kalp güzelliği

Lazım olan insanın içi.”(K3)

Etrafımızı güzelleştirmek elimizde midir? Olsaydı neler yapmak isterdin? (DEĞERLENDİRME)

“Bence elimizdedir. Güzel davranırsak, güzel hareket edersek her şey güzel olabilir. İnsanlara Tistu gibi iyilik yaparsak, herkesi düşünürsek güzel olur her yer.” (K2)

“Elimizdedir öğretmenim. Belki Tistu gibi yeşil parmağımız yok, bir anda her şey güzelleşmeyebilir ama çabalarsak, iyi davranırsak güzel olur her yer.” (K4)

“Mesela sınıfımız öğretmenim. Bu yaptıklarımız bizim eserimiz, biz güzelleştirdik sınıfı. Okulu da Zeki ağabey (okulun görevlisi) güzelleştiriyor, temizliyor. Evde de annemiz yapıyor bunu. O yüzden elimizdedir.” (K5)

“Bu yaptığın çok güzel bir davranış” cümlesindeki “güzel” kelimesini yorumlayabilir misin? (ANLAMA)

“Çok güzel davranış demek; doğru, iyi davranış demek.” (K6)

Somut ve soyut
unsurların
güzellik ve
çirkinlik
kavramına
genellemesi

Genelleme

“Güzel davranış derken aslında iyi bir şey yapmış demek oluyor. Mesela düşen arkadaşımıza yardım etmek güzel bir davranıştır.”(K9)

“Arkadaşlarımın da dediği gibi öğretmenim güzel derken iyi, doğru davranış demek istiyoruz. Mesela evde anneme yardım etmem, çok kitap okumam, derslerimi iyi dinlemem güzel davranış olur.” (K7)

Gözlem kaydı (25.02.2018): Öğrencilere ‘Çocuklar bugün “güzellik” ve “çirkinlik” kavramını öğrendik. Sizler çok güzel fikirler ortaya koydunuz. Bir sonraki derse hazırlık olarak en sevdiğiniz arkadaşınızı düşünmenizi istiyorum. Katılımınız için hepimize teşekkür ederim.” denilerek ders bitirildi.

Araştırmanın 8. alt problemine ilişkin olarak 4. sınıf öğrencileriyle yapılan felsefe etkinliklerinde, güzellik-çirkinlik temasında “Yeşil Parmaklı Tistu” ve “Çirkin Ördek Yavrusu” eserleri işlenmiştir. Öğrencilerle yürütülen çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrencilerin tema üzerine verdikleri cevaplardan elde edilen kod ve kategorilerin, eserlerde işlenen kavramların, öğrencilerin somut ve deneyimlerine dayalı algılarının, eserler yoluyla Bloom taksonomisinde daha üst düzey düşünme basamaklarına çıktığı tespit edilmiştir. “Güzellik ve çirkinlik” kavramlarına anlama düzeyinde çevresindeki canlılardan örnekler veren öğrenciler, kitaplarla yapılan çalışmalar sonucunda örneklerini değerlendirme düzeyine çıkarmışlardır. Örneğin K1; “çirkinlik” kavramını hayvanat bahçesindeki hayvanların kafese kapatılmasına benzetmekte, “güzellik” kavramını da onların kendilerini doğal ortamlarında sanması için bitkilerle süslemeye bağlamaktadır: *“Hayvanat bahçesine gidiyor. Orada da hayvanlara üzüyor kafese kapalı oldukları için. Ama orayı da hep bitkilerle süslüyor, hayvanlar kendilerini doğal ortamında sansınlar diye.”*(K1)

Çocuklarla felsefe etkinliklerinden sonra yapılan değerlendirme çalışmasında, öğrencilerin verdiği cevapların değerlendirme ve yaratma düzeylerine çıktığı ortaya konmuştur. “Güzel” kavramıyla ilgili olarak K3’ün yazdığı akrostiş örneği şöyledir (Yaratma Düzeyi):

“**G**el sev her şeyi

Üzme kimseyi

Zengini de fakiri de eşit”

En önemlisi kalp güzelliği

Lazım olan insanın içi.”

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırmamızın bu bölümünde, elde edilen sonuçlar, her bir araştırma sorusu altında ele alınacaktır.

Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler “isimler” kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler? “İsimler” kavramına ilişkin olarak çocuklarla yapılan felsefe etkinliklerinde öğrencilere ilk olarak “Yeşil Parmaklı Tistu” eserinin tanıtılması, etkileşimli sesli okuma yöntemiyle kendilerine okunması, bu kitapta geçen bazı kavramların derste işleneceği ve ilk kavramı buldurmaya yönelik olarak kavramla ilgili bazı resimlerin gösterilmesiyle öğrencilerin ilk kavram için heyecanlı ve istekli oldukları görülmüştür. Bu ısındırmadan sonra öğrencilere eserde hangi isimlerin geçtiğinin sorulması; öğrencilerin bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi anlamına gelen en düşük düzey olan “hatırlama” düzeyinde gerçekleşmiştir. Çalışılan ilk kavram olduğu için öğrencilere sorulan basit düzey sorularla düzeyin bir derece arttığı, çocukların en fazla “anlama” düzeyine ulaştığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışmada on öğrenciden ikisinin daha aktif davrandıkları, derse katılmaya daha istekli oldukları görülmüştür. K1 ve K2 kodlu bu iki öğrencinin zorlanmadan “anlama” düzeyine çıktıkları görülmüştür. Anlama düzeyinde sorulan “Sizin her sene büyüdüğünüz gibi adınızın da büyümesi gerekir mi?” sorusuna K1 kodlu öğrencinin verdiği “İsmimiz yemek yemez, görünmez bile, nasıl büyüsün.” cevabı ile K2 kodlu öğrencinin “İsim soyut, belki o da bizim gibi doğsaydı, dünyaya gelseydi büyürdü.” cevabı, bu öğrencilerin soyut kavram olan isim kavramını diğer öğrencilere göre daha iyi anladığını göstermektedir.

İlk kavram ve pilot çalışma olması bakımından bu etkinlikte çok yüksek bir başarı da sağlanamamıştır. Direk (2002) de “Küçük Prens Üzerine Düşünmek” adlı kitabında “Küçük Prens” kitabındaki felsefi kavramları işlemiş, “isimler” kavramını da

felsefi bir kavram olarak ele almıştır. Bilmenin bir insan etkinliği olduğunu, insanın kendini dille anlattığını bunun için de nesnelere adlandırmak gerektiğini belirtmiştir.

Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler “duygular” kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler? Öğrenciler; “duygular” kavramına ilişkin olarak yapılan felsefe etkinlikleri sayesinde, ilk başlarda resimlere bakmaları ve “Yeşil Parmaklı Tistu” eserinde geçen duyguları belirtmeleriyle ilk basamak olan “hatırlama” düzeyine ulaşmışlardır. Sonraki etkinlikte öğrencilerden, kendilerine sunulan daha önceki bilgilerden yararlanarak boş bırakılan cümleleri uygun duygularla doldurmalarının beklenmesiyle sonuç çıkarmaları istenmiş, böylece öğrencilerin “anlama” düzeyinde düşünmeye başladıkları görülmüştür. Ardından öğrencilere içinde çeşitli duyguların yer aldığı cümleler okunmuş ve bu duyguları yüzlerinde yansıtmaları istenmiştir. Bu etkinlikle anlama düzeyinden, öğrencilerin aşına oldukları şeyleri yaptıkları bir üst basamak olan “uygulama” düzeyine ulaştıkları görülmüştür. Daha sonra kendilerine yöneltilen sorularla öğrencilerin çeşitli yorumlar yapmaları, değişik örnekler vermeleri “anlama” düzeyinde gerçekleşmiş; bu düzeyle öğrencilerin uygulama gibi üst bir düzeyden, bir alt düzey olan anlama düzeyine geçtikleri görülmüştür. Sınıftaki on öğrenciden K1, K3 ve K4 kodlu öğrencilerin uygulama düzeyinde yaptıkları surat ifadelerinden, soyut olan “duygu” kavramını diğer öğrencilere göre çok daha iyi yansıttıkları, bu kavramı daha iyi içselleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Muris (2009) da çalışmasında buna destek olarak felsefi diyalogların, duyguların felsefi düşünmedeki rolünü geliştirdiğini söylemektedir.

Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler “gerçek- hayal” kavramlarına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler? İlk asıl çalışma olan “gerçek-hayal” kavramlarına ilişkin çocuklarla yapılan felsefe etkinliklerinde resimlerin gösterimi ve “Yeşil Parmaklı Tistu” eseriyle hatırlama düzeyinde düşünen öğrenciler, sorulara verdikleri cevaplarla, “gerçek-hayal” kavramlarına verdikleri örneklerle bir üst basamak olan “anlama” düzeyinde düşünmeye başlamışlardır. Bu çalışmada on öğrenciden yarısının bu kavramı daha iyi anladıkları, etkinlikteki diğer

öğrencilere göre daha aktif oldukları görülmüştür. Anlama düzeyinde sorulan “Gerçek nedir?” sorusuna K1 kodlu öğrencinin verdiği “Varlığına herkesin inandığı şeyler.” cevabı ile “Sadece görebildiğimiz şeyler mi gerçektir?” sorusuna verilen “Aklımız. Var ama göremeyiz.”(K9), “Hava var öğretmenim, bakınca göremiyoruz ama varlığını hissediyoruz.”(K2), “Allah’a inanıyoruz, var olduğunu biliyoruz ama göremiyoruz.”(K10), “Düşünceleri göremeyiz.”(K2) cevapları; verilmesi soyut olan “gerçek-hayal” kavramlarının bu öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığını ortaya koymuştur. “Gerçek-hayal” kavramlarının somut ve soyut olarak algılanmasının yanı sıra hayalin gerçekleşmesi kodunun çıkması da anlama düzeyinde gerçekleşmiştir. Direk (2013) de çocuklarla felsefe yapmak için rehber niteliğinde hazırladığı “Çocuklarla Felsefe” adlı kitabında, çocuklar için felsefe çalışmalarının “gerçek-hayal” kavramlarını anlamada etkili olduğunu belirtmiştir.

Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler “sevgi” kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler? “Sevgi” kavramına ilişkin olarak çocuklarla yapılan felsefe etkinliklerinde başlarda öğrencilerin en düşük düzey olan hatırlama basamağında düşündükleri, ancak “Yeşil Parmaklı Tistu” eseriyle ilgili bir soruyla da bir anda değerlendirme yapabilecek düzeye geldikleri görülmüştür. Öğrencilerden sevdikleri bir şeyi konuşmadan beden diliyle anlattıkları etkinlikle birlikte, düzeyin yine üst basamak sayılabilecek uygulama düzeyine düştüğü görülse de asıl çalışmanın ikinci kavramı olması bakımından ilk asıl çalışmaya göre ilerleme kaydedildiği görülmüştür. Kavramla ilgili genel soruların sorulmasıyla öğrenciler ilk sorulara anlama düzeyinde cevaplar vermişler, sonraki sorularda ise tekrar değerlendirme yapabilecek düzeye gelmişlerdir. “Ayırmadan sevmek” kodu üst düzeylerde yer alan değerlendirme düzeyinde oluşturulmuştur. Değerlendirme düzeyinde sorulan “‘İnsanları iyi etmek için onları çok sevmek gerekir.’ diyordu doktor. Bu söze katılıyor musun?” sorusuna verilen “Ben de katılıyorum öğretmenim, bence her şeyin başı sevgi, öğretmen bile dersi sevgiyle anlatırsa, bizi sevdiğini belli ederse biz de daha çok çalışmak isteriz, derslerimizde başarılı oluruz.”(K1), “Bence de öğretmenim, mesela siz demiştiniz, çiçeklere güzel söz söylersek, onları seversek onlar bizi hisseder demiştiniz, çiçekleri bile sevmek onlara iyi geliyor.”(K2) cevapları ve yine değerlendirme düzeyinde sorulan “Sadece güzel ve zengin

insanları sevsek gerçek sevgiyi tatmış olur muyuz?” sorusuna verilen “Hayır olmayız çünkü gerçek sevgi herkesi, her şeyi karşılık beklemeden sevmekle olur. Karşılık beklediğimiz an gerçek sevgi gider. Ayırt etmeden seversek gerçek sevgiyi tatmış oluruz.”(K9) cevabı; bu öğrencilerin soyut kavram olan “sevgi” kavramını üst düzey değerlendirme basamağında algılayabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuca destek olarak Wartenberg (2009) çocuklarla felsefe yapmak için öğretmenlere ve çocuklarla felsefe yapmak isteyen herkese rehber olarak hazırladığı “Big Ideas For Little Kids” adlı kitabında, çocuklar için felsefenin sevginin doğasının algılanmasına yarar sağladığını belirtmektedir.

Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler “mutluluk” kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler? “Mutluluk” kavramına ilişkin felsefe etkinliklerinin başında diğer kavramlarda olduğu gibi öğrencilere resimler gösterilmiştir. İşlenen çocuk kitabının kavramla ilgili çalışılmasıyla öğrenciler hatırlama basamağında düşünmüşlerdir. Bir sonraki etkinlikte öğrencilere onları mutlu ve mutsuz eden bazı durumlar okunmuş; okunan durum kendilerini mutlu ediyorsa gülen yüz, mutsuz ediyorsa üzgün yüz göstermeleri istenmiştir. Böylece çocuklar uygulama düzeyine ulaşmışlardır. Ardından öğrencilere yine kavramla ilgili genel sorular sorularak “Mutluluk almak mıdır vermek midir?” sorusuyla kendilerinden ilk kez seçim yapmaları istenmiştir. Öğrenciler kendilerince tercihlerde bulunmuşlar ve böylece çocukların analiz etme düzeyine çıktıkları görülmüştür. Değerlendirme düzeyindeki “‘Mutsuzluk bir şeyin eksikliğini hissetmektir.’ sözüne katılıyor musun?” sorusuyla da öğrencilerin üst düzeylerde düşünmeye devam ettikleri belirlenmiştir.

İşlenen diğer kavramlara göre “mutluluk” kavramıyla ilgili aşamada öğrencilerin düzeyinde oldukça ilerleme görüldüğü söylenebilir. Diğer sorularla beraber düzey artmış, gerçek mutluluğun ne olduğunu düşünme koduyla öğrenciler, üst düzey basamak olan değerlendirme basamağında düşünmeye başlamışlardır. Karakaya (2006) “Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi” adlı makalesinde çocuk felsefesi ile çocuk eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve “çocuk felsefesi” üzerinde yapılan bilimsel çalışmalara yer vermiştir. Karakaya, çocuk felsefesinin eğitim ve

öğretimdeki uygulamalarını da ele aldığı çalışmasında “mutluluk” gibi soyut bir kavramın felsefe sayesinde açıklığa kavuşacağından bahsetmiştir.

Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler “arkadaşlık” kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler? “Arkadaşlık” kavramına ilişkin olarak gerçekleştirilen çocuklarla felsefe etkinliklerinin başında öğrenciler, resimlerin gösterilmesi ve eserin işlenmesiyle en alt düzey olan hatırlama basamağında düşünmüşlerdir. Etkinlikler ilerledikçe öğrenciler, kavramla ilgili asıl soruları cevaplama sırasında, iyi bir arkadaşı nitelendirmeleri ve arkadaşlığın sadece insanlar arasında olmayacağını vurgulamalarıyla, kötü davranışlarda bulunan biriyle arkadaş olunmayacağını söylemeleriyle analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzeyde düşünmeye başlamışlardır. Oldukça aşına oldukları bu kavramı, on öğrenciden yaklaşık 8’i üst düzeylerde anlamıştır. Mary Ann Chamberlain, 1993 yılında üstün zekâlılarla yaptığı çalışmanın sonucunda, felsefe etkinliklerinin “arkadaşlık” kavramının öğrenilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler “iyilik-kötülük” kavramlarına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler? “İyilik” ve “kötülük” kavramlarına ilişkin çocuklarla yapılan felsefe etkinliklerinin başında öğrenciler, insan ilişkileri koduyla hatırlama gibi alt düzeylerde düşünürlerken, kavramı genel olarak anlamaya yönelik sorularla ilk olarak anlama düzeyinde düşünmeye başlamışlardır.

“Sence yapılan bir iyiliğin karşılığını beklemek doğru mudur? Niçin?”, “İyilik eden iyilik; kötülük eden kötülük bulur.” sözü doğru mudur? Niçin?” gibi sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplarda, iyiliğin karşılığının beklenmemesinin gerektiğini söylemeleri; K1 kodlu öğrencinin de “iyilik” kavramıyla ilgili olarak “Fare ile Aslan” masalını anlatması, metinler arası bağlantı kurulduğunu göstermiş ve böylece değerlendirme düzeyine ulaşıldığı görülmüştür. Bu çalışmayla öğrencilerin “iyilik” ve “kötülük” gibi soyut olan kavramları üst düzey olan değerlendirme basamağına kadar algılayabildikleri ortaya çıkmıştır. Direk (2016) “Çocuklara Felsefe” adlı kitabında bu kavramların çocuklarla yapılan felsefe etkinlikleri sayesinde anlaşılacağını düşünmektedir.

Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler “özgürlük” kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler? “Özgürlük” kavramına ilişkin olarak gerçekleştirilen çocuklarla felsefe etkinliklerinin başında öğrenciler, diğer etkinliklerde olduğu gibi kavramları anlamaya yönelik olarak gösterilen resimler ve işlenen “Yeşil Parmaklı Tistu” adlı eserle, en alt düzey olan hatırlama basamağında düşünmüşlerdir. “Tarla Faresiyle Şehir Faresi” isimli öyküyle bir üst düzeye çıkılmış, öğrenciler anlama düzeyinde düşünmeye başlamışlardır. Kavramı pekiştirmeye yönelik hazırlanan değerlendirme düzeyindeki “Özgür olmak elimizde midir?” sorusuyla özgürlüğün elde olup olmaması tartışılmış, analiz etme düzeyindeki “Özgür olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuyla da öğrenciler özgür olup olmadıklarını düşünmüşlerdir. On öğrencinin tamamına yakını, bu soyut kavramı üst düzey değerlendirme basamağına kadar düşünebilmişlerdir. Çalışmanın sonuna yaklaşması bakımından bu durum oldukça önemlidir.

Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler “adil olma” kavramına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler? “Adil olma” kavramına ilişkin olarak çocuklarla yapılan felsefe etkinliklerinde, öğrenciler önce en düşük düzey olan hatırlama basamağında düşünmüşlerdir. Bu düzeyden sonra çocukların, işlenen son kavramdan önceki kavram olması sebebiyle daha üst düzeylere ulaşmaları beklenirken, verilen bir resmi canlandırmalarıyla, gelinen düzeyin en fazla uygulamada kaldığı görülmüştür. Her ne kadar üst düzeylere çıkılamasa da öğrencilerin verdikleri cevaplar ve örneklerle soyut olan “adil olma” kavramını anlayabildikleri görülmüştür. Buna örnek olarak öğrencilerin adil olmanın eşitlik olmadığını kavrayabilmiş olmaları vurgulanabilir. Bu bakımından sınıf genelinin bu kavramda zorlandığını söylemek mümkün olacaktır. Bu sonuca destek olarak, Akkocaoğlu ve Celepoğlu (2013) tarafından hazırlanan “İlkokul Öğretmenlerinin Çocuklar İçin Hazırlanan Felsefe Kitapları Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmada, “özgürlük” ve “adil olma” gibi kavramların felsefe sayesinde somutlaştığı belirtilmiştir. Bahsedilen bu çalışmanın amacı, çocuklar için hazırlanan felsefe kitaplarının sahip olması gereken özelliklerle ilgili ilkokul öğretmenlerinin görüşlerini

belirlemektir. 6 ilköğretim öğretmeni felsefenin çocuklara yönelik özelliklerini kullanarak 7 felsefe kitabını çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ilkökul öğretmenleri; özgürlük, hak, adalet ve mutluluk gibi kavramların çocukların günlük yaşamlarında somutlaştığını belirtmişlerdir.

Çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çocuklarla felsefe etkinliklerinde, öğrenciler “güzellik” ve “çirkinlik” kavramlarına ilişkin olarak, güncelleştirilmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında, neler düşünmektedirler? Asıl çalışmanın son basamağı olan “güzellik” ve “çirkinlik” kavramlarına ilişkin çocuklarla yapılan bu felsefe etkinliğinde öğrenciler; etkinliğin başında en alt düzey olan hatırlama basamağında düşünürlerken, “Çirkin Ördek Yavrusu” adlı metnin değerlendirme düzeyindeki “Kümeşteki hayvanlar yavru ördekle niçin alay ediyor? Sence gri renkli bir ördek yavrusu çirkin midir?”, “Yavru ördek rengini seçebilir miydi?” sorularıyla değerlendirme yapabilir hâle gelmişlerdir. Etkinliklerle sınıfın çoğu üst düzeylerde düşünmeye başlamıştır. Bazı öğrencilerin değerlendirme, bazılarının analiz etme ve akrostiş yazmalarının istenmesiyle de ilk kez K3 kodlu bir öğrencinin yaratma basamaklarında düşünmeye başladıkları görülmüştür. Analiz etme düzeyinde sorulan “‘Bu yaptığın çok güzel bir davranış’ cümlesindeki güzel kelimesini yorumlayabilir misin?” sorusuna “Çok güzel davranış demek; doğru, iyi davranış demek.” (K6), “Güzel davranış derken aslında iyi bir şey yapmış demek oluyor. Mesela düşen arkadaşımıza yardım etmek güzel bir davranıştır.”(K9) şeklinde verilen cevaplarla öğrenciler, “güzel” kelimesini “iyi davranış” kavramıyla bütünleştirmişlerdir. Akkocaoğlu (2015) “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı doktora tezinde “güzellik” ve “çirkinlik” kavramlarını işlemiş, felsefe etkinlikleri sayesinde bu kavramların daha iyi öğrenildiğini belirtmiştir. Çocuklar için felsefe eğitiminin, ilkökul 3. sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini bulmayı amaçlayan Akkocaoğlu’nun nitel yöntem kullanılan bu çalışması, 14 hafta sürmüştür. Araştırma için çocuklarla felsefe yapmak üzere bir çocuk kitabı eşliğinde hazırlanan ders planları, iki ayrı sınıfta, 48 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonunda bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanda çocuklarda önemli değişiklikler görüldüğü belirtilmiştir.

Öneriler

Araştırmaya Dönük Öneriler.


- Çocuklar için felsefeyle ilgili çalışmalar çok az olduğu için bu alanla ilgili nitel ve nicel çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Bu araştırmanın katılımcıları tek bir köy okulundan seçilmiştir. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı köy okulları seçilerek birine çocuklar için felsefe etkinlikleri uygulanırken diğer köy okuluyla bilişsel yönden farklarına bakılabilir.
- Yapılacak diğer araştırmalarda bir köy okulu bir de merkez okul seçilebilir. Felsefe etkinliklerinin bilişsel yönden fark oluşturup oluşturmadığına bakılabilir.
- Öğrenciler felsefe etkinlikleri sayesinde Bloom Taksonomisinin üst basamaklarında düşünmeye başladığı için çocuklar için felsefeye Türkiye’de daha fazla önem gösterilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.
- Ortaokullarda ve liselerde bu alanla ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada yapılan etkinliklere öğretmenler yeterli ilgiyi göstermemişlerdir. Bu yüzden öğretmenler, çocuklar için felsefe konusunda yeterince bilgilendirilmelidirler.
- Çocuklarla felsefe yapmak için “Yeşil Parmaklı Tistu” adlı kitapla ve başka kitaplarla çalışmalar yapılabilir.

Uygulamaya Dönük Öneriler.

- Çocuklar için felsefe eğitimine ilkokullardan başlanmalı, okullarda bu eğitime yer verilmelidir.
- Sınıflarda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde çocuklar için felsefe etkinlikleri kullanılabilir.
- Öğretmenlik lisans programlarına “Çocuklar İçin Felsefe” dersi eklenebilir. Bu ders seçmeli veya zorunlu olabilir. Öğretmen adaylarına bu konuyla ilgili uygulama yapabilme fırsatı verilebilir.

Kaynaklar

- Akkocaoğlu, N.-Celepoğlu, A. (2014). Views of primary school teachers on philosophy books prepared for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2498-2503.
- Akkocaoğlu, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. (Yayımlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Amer, A. (2006). "Reflections on Bloom's revised taxonomy." *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(4), 214-230.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J.,-Wittrock, M. C. (Eds.). (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Arslan, A. (2012). *Felsefeye giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through Interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36-43.
- Baum, L. F. (2016). *Oz büyücüsü*. Volkan Yalçıntoklu (Çeviri). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Booy, H. (2013). *Philosophy in primary schools-Developing teachers' manuals for different age groups*. (Master of Science Thesis). University of Amsterdam.
- Brooks, J. G.-Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.,-Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2011). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Chamberlain, M. A. (1993). *Philosophy for children program and the development of critical thinking of gifted elementary students*. (Published doctorate thesis). Kentucky University.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. Selçuk Beşir Demir (Çeviri.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2008). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Druon, M. (2014). *Yeşil parmaklı Tistu*. İstanbul: Can Çocuk.
- Elkind, D.H. & Sweet, F. (1997). "The socratic approach to character education". *Social and Emotional Learning*, 54(8), 56-59. 
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may97/vol54/num08/The-Socratic-Approach-to-Character-Education.aspx> adresinden erişildi.
- Farahani, M. F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141 – 2145.
- Fard, F. A. M., Nasrabadi, H. A. B.-Heidari, M. H. (2016). Philosophy for children: capacity evaluation of humorous stories in *Masnavi* based on "Lipman's views on philosophical thinking components". *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1154-1160.
- Fisher, R. (1996). *Philosophy for children*. (Published doctorate thesis). Brunel University.
- Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141, 1-15.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E.-Hyun, H. H. (2012). *How to design evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill Companies.
- Garcia Padilla, M. D. C. (1993). *Doing philosophy and the education of teachers*. (Published doctorate thesis). Harvard University.

- Gaut, B. and Gaut, A. M. (2012). *Philosophy for young children: a practical guide*: New York: Routledge.
- Gökberk, M. (1966). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gönül, L. (2012). *Çocuklar için Shakespeare ile felsefe Atinalı Timon*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Gülenç, K. (2006). Polemikçi bir gelenek olarak felsefe: eleştiri kültürüne açılan bir pencere. İçinde B. Çotuksöken ve S. İyi (Ed.). *Kimin İçin Felsefe*, 59-75. İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Günay, M. (2011). Felsefe eğitiminde edebiyatın yeri. *Özne*, 14, 215-223.
- Güneş, F. (2012). Eğitimde zihinsel bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 3-21.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, Ç. (2010). Çocuklarla felsefe. *Civilacademy Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 43-54.
- Hösle, V. (2015). *Ölü filozoflar kahvesi*. Çağlar Tanyeri (Çeviri) İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- İyi, S. (2011). Çocuklar için felsefe eğitiminde edebî eserlerin yeri. *Özne*, 14, 211-214.
- Jackson, E. T. (1989). *Philosophy for children- the art and craft of gently socratic inquiry*.
- Jaspers, K. (1981). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education*. Oulu: Oulu University Press.
- Kale, N. (1994). Felsefe öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 113-120.
- 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: Ayşe teyze'nin çantası. *Özne*, 14, 199-210.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe öğretimi sorunları ve yeni yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 334-342.
- Kyle, J. A. (2000). *Investigating philosophical discussion with children as co-researchers*. (Published doctorate thesis). McGill University.
- Lennox, S. P. (2013). Interactive read-alouds—an avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: a review of recent research. *Early Childhood Education*, 41, 381–389.
- Lionni, L. (2015). *Frederick*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Lipman, M., Sharp, M. A.-Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-What it can be?. *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2010). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Lobel, A. (2011). *Ayrılmaz ikili: kurbağa ve murbağa*. İstanbul: Kelime Yayınları.
- Marashi, M. S. (2008). Teaching philosophy to children: a new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB TTKB). (2005). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB TTKB). (2018). *Ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB TTKB). (2016). *Ortaöğretim düşünme eğitimi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- Mikul, L. (2015). *How do interactive read-alouds promote engagement and oral language development in kindergarten*. (Published master thesis). Hamline University.

- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- O’Riordan, N. (2013). Implementing P4C in the primary classroom: some fuzzy predictions. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(2), 30-47.
- Piaget, J. (1974). *To understand is to invent: the future of education*. New York: The Viking Press.
- Ritche, A. (1983). *The role of philosophy in a child’s liberal education*. (Published doctorate thesis). Indiana University.
- Scholl, R., Nichols, K.,-Burgh, G. (2009). Philosophy for children: towards pedagogical transformation. Refereed paper presented at “teacher education crossing borders: cultures, contexts, communities and curriculum” the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury, 28 June-1 July.
- Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). *Why philosophy for children?* Ekim 2017 tarihinde <https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/what-is/why-philosophy/> adresinden erişildi.
- See, B. H. (2016). Evaluation of the impact of Philosophy for Children on children’s academic outcomes.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Shammas, M. (2013). For a better society, teach philosophy in high schools. Ekim 2017 tarihinde https://www.huffingtonpost.com/mike-shammas/for-a-better-society-teac_b_2356718.html adresinden erişildi.
- Siddiqui, N. and Gorard, S.-See, B.H. (2017). *Non-cognitive impacts of philosophy for children*. Project Report. School of Education, Durham University, Durham.
- Silverstein, S. (2009). *Cömert ağaç*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Şahin, S.,-Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 192-206.

- Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Taşdelen, V. (2015). *Felsefe kültürü*. Ankara: Hece Yayınları.
- Tepe, H. (2013). UNESCO verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. İçinde Betül Çotuksöken ve Harun Tepe (Yayına Haz.). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, 77-94. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara: Pegem Akademi.
- The P4C Co-operative. Teacher's guide. Ekim 2017 tarihinde <https://p4c.com/about-p4c/teachers-guide/> adresinden erişildi.
- Trausch, D. A. (2001). *Creating a community of inquiry: philosophy in public schools*. (Published master thesis). California State University.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2007). *Philosophy a scholl of freedom teaching philosophy and learning to philosophize*. Paris: UNESCO Publishing.
- Vansielegheem, N. (2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 18-35.
- Vansielegheem, N.-Kennedy D. (2012). Introduction: What is philosophy for children, what is philosophy with children-after Matthew Lipman. In N. Vansielegheem-D. Kennedy (Ed.). *Philosophy For Children in Transition Problem and Prospects*, 1-12. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publication.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids*. Lanham: The Rowman-Littlefield Publishing Group.
- Weller, C. (2015). Schools are starting to teach kids philosophy—and it's completely changing the way students think. Ekim 2017 tarihinde <http://www.businessinsider.com/teaching-philosophy-in-schools-has-huge-impacts-2015-7> adresinden erişildi.
- Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education*, 38, 431–438.
- Yalçın, A.,-Aytaş, G. (2011). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yamada, K. (2017). *Bir fikirle ne yaparsın?*. İstanbul: Nar Çocuk.

Yardım, Z. A. (2005). *Metinlerarası evrensel ögeler bağlamında çocuk edebiyatında çocukluk felsefesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi

Yazıcı, S. (2014). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

EK-A: Lipman'la Çocuklar İçin Felsefenin Gelişimi

1974	Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children-IAPC) Montclair Devlet Üniversitesinde kuruldu (şimdiki adıyla Montclair State University). Harry Stottlemeier'in Keşfi adlı kitap IAPC tarafından yayımlandı.
1976	1969'da yazmaya başladığı, Harry Stottlemeier'in Keşfi'yle birlikte Felsefi Sorgulama (Philosophical Inquiry) adlı eğitsel kullanım kılavuzu ve Lisa adlı kitap 14-15 yaş aralığı çocuklar için, IAPC tarafından yayımlandı.
1977	Ahlaki Etik (Ethical Inquiry) adlı eğitsel kılavuz Lisa'nın yanında, IAPC tarafından yayımlandı. Philosophy in the Classroom (Sınıf İçeri Felsefe) IAPC tarafından yayımlandı.
1978	Growing up with Philosophy (Felsefeyle Büyümek) adlı kitap Temple Üniversitesi yayınları tarafından yayımlandı. Suki (14-15 yaş grubu için) ve Mark adlı kitaplar (ortaokul için) IAPC tarafından yayımlandı.
1979	Thinking: The Journal of Philosophy for Children yayımlandı.
1980	Philosophy in the Classroom (Sınıfta Felsefe) Temple University Press tarafından yayımlandı. IAPC tarafından, Writing: How and Why (Yazmak: Nasıl ve Ne İçin) adlı kullanım kılavuzu Suki'yi desteklemek amacıyla yayımlandı.
1981	IAPC tarafından Pixie adlı kitap yayımlandı.
1982	Looking for Meaning (Anlamı Aramak) adlı eğitsel kılavuz Pixie'yi desteklemek amacıyla IAPC tarafından yayımlandı. IAPC tarafından Kio and Gus yayımlandı.
1983	Ronald Reed'in yazmış olduğu Talking with Children (Çocuklarla Konuşmak) adlı eser, Arden Press tarafından yayımlandı.
1984	IAPC tarafından New Jersey Test of Reasoning yayımlandı.
1985	Mihael Pritchard tarafından yazılan Philosophical Adventures with Children (Çocuklarla Felsefi Maceralar) University Press of America tarafından yayımlandı. Danimarka'da ICPIK kuruldu. Master's Program in Teaching Philosophy to Children (Çocuklara Felsefeyi Öğretmek İçin Ustalara Program) Montclair State Collegede başladı.
1986	Wondering at the World (Dünyayı Merak Etmek) adlı eğitsel kullanım kılavuzu Kio and Gus'ı desteklemek amacıyla IAPC tarafından yayımlanmıştır.
1987	IAPC, Elfie (5-6 yaş için) adlı kitabı yayımladı.
1988	Getting Our Thoughts Together (Düşüncelerimizi Bir Araya Getirmek) adlı eğitsel kılavuz, Elfie'yi desteklemek üzere IAPC tarafından yayımlandı. Temple University Press, Philosophy Goes to School (Felsefe Okulda) adlı eseri yayımladı. Montclair State Collegede Institute for Critical Thinking (Eleştirel Düşünme Enstitüsü) kuruldu.
1990	BBC tarafından Çocuk Felsefesi üzerine Socrates for Six-Year-Olds (Altı Yaşındaki Sokratlar) adıyla, bir saatlik film yayımlandı.
1991	Thinking in Education (Eğitimde Düşünme) Cambridge University Press tarafından yayımlandı.
1992	Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery Temple (Çocuk Felsefesi Üzerine Çalışmalar: Harry Stottlemeier'in Kesif Mabedi), University Press tarafından yayımlandı.

-
- 1993 Thinking Children and Education (Çocuklar ve Eğitim Hakkında Düşünme), Kendall/Hunt tarafından yayımlandı. Phil Cam tarafından Thinking Stories Vol. 1 (Hikâyeleri Düşünme-1. bölüm), yayıma hazırlandı.
-
- 1994 Phil Cam tarafından Thinking Stories Vol. 2 (Hikâyeleri Düşünme-2.bölüm) yayıma hazırlandı. Gareth Matthews'in The Philosophy of Childhood (Çocukluk Felsefesi) adlı kitabı, Harvard University Pres tarafından yayımlandı.
-
- 1995 Montclair State College, Montclair State University adını aldı.
-
- 1996 Natasha: Vygotskian Dialogues (Natasha: Vygotski Tarzı Söyleşiler), Cambridge University Pres tarafından yayımlandı.
-

EK-B: Ders Eylem Planları

Ders Eylem Planı 1

Biçimsel Bölüm

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Mevcut: 10

Konu: İsimler

Süre: 40+40 dakika

Araç-gereçler: Renkli kartonlar, Yeşil Parmaklı Tıstı kitabı, Çocuklarla Felsefe kitabı, Küçük Prens Üzerine Düşünmek kitabı

Öğretim Yöntem Teknikleri: Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği

Kazanımlar

T.4.1. Dinleme/İzleme

T.4.1.3. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.

T.4.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede, nasıl, neden ve ne zaman) yöneltir.

T.4.1.9. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.

T.4.1.10. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları sağlanır.

T.4.2. Konuşma

T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) *Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.*

b) *Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.*

T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

a) *Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.*

b) *Farklı bakış açılarına hoşgörüyle yaklaşmanın önemi vurgulanır.*

c) *Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.*

T.4.4. Yazma

T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) *Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.*

b) *Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir.*

T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler.

a) *Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir.*

b) *Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*

T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.

a) *Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.*

T.4.4.18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.

“de” ve “ki” bağlaçlarını doğru yazmaları sağlanır.

T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.

Giriş Bölümü

Dikkati Çekme: Öğretmen öğrencilere bazı resimler gösterir ve bu resimleri incelemelerini ister.

Gözden Geçirme: Öğretmen öğrencilere öğrenecekleri felsefi kavramları buldurmaya çalışır.

“Bu resimlerde neler görüyorsunuz?” (HATIRLAMA)



Güdüleme: Öğretmen öğrencilere “Bu dersin sonunda ‘isim’ kavramını öğreneceğiz; bugün neler yapacağımızı hep birlikte göreceğiz.” der.

Derse Geçiş: Öğretmen öğrencilere “Haydi şimdi herkesin beni görebileceği şekilde etrafımda toplanın ve ‘Yeşil Parmaklı Tistu’ hikâyesini hatırlayalım.” der.

Geliştirme Bölümü

Etkinlik 1

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabı hatırlanır. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak isim kavramına yönelik neleri fark ettikleri sorulur.

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabında hangi isimler yer almaktadır? (HATIRLAMA)

Ara Özet: Öğretmen öğrencilere “Kitapta geçen isimleri fark etmeniz çok güzel.” der.

Ara Geçiş: Öğretmen öğrencilere verdikleri cevapların doğru olduğunu söyledikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için öğrencilerden bir halka oluşturmalarını ve herkesin yanındaki arkadaşının adını ve soyadını söylemesini ister. Ad soyadı söylendikten sonra her öğrenciden aşağıdaki örneklere benzer şeyler söylemelerini ister.

Etkinlik 2

Öğretmen “Çocuklar bir halka olalım, herkes yanındaki arkadaşının adını ve soyadını söyleyebilir mi? Sonra da ‘Benim adım..... ; adında bir arkadaşım var.’ gibi örnekler vereceğiz.” der. (ANLAMA)

Benim adım..... ;adında bir arkadaşım var.

Benim adım..... ;adında bir kardeşim var.

Benim adım..... ;adında bir ağabeyim/ablam var.

Benim adım..... ;adında bir kedim/köpeğim/kuşum var.

Ara özet: Öğretmen “Çocuklar isimleri çok güzel ifade ettiniz.” der.

Ara geçiş: Bu etkinlikten sonra öğretmen tahtaya bazı nesne isimleri yazar. Bu nesnelerin hangisinin bir tek nesnenin, hangisinin bir nesne grubunun ortak adı olduğunu sorar.

Etkinlik 3

Hangileri bir nesnenin, hangileri bir grup nesnesinin ortak adıdır? (ANLAMA)

Melek	Midilli	Babanızın adı	Hayvanat bahçesi
Gecekondu	Trunadis	Okulunuzun adı	Baba
Tistu	Begonya	Çiçek	Boncuk
Hapishane	İnsan	Kedi	Masa

Sonuç Bölümü

Son Özet: Bu etkinlikten sonra değerlendirme için öğrencilere öğretmenin hazırladığı sorular sorulur. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa cevaplayabilecekleri söylenir.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilere “Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım!” denilerek öğrenciler tekrar güdülenir. Aşağıdaki sorular tartışılmıştır:

Değerlendirme 1

1. Sizinle aynı adı taşıyan birini tanıyor musunuz? (HATIRLAMA)
2. Sizinle aynı soyadını taşıyan birini tanıyor musunuz? (HATIRLAMA)
3. Dünyada sizinle aynı adı ve soyadını taşıyan bir başkası var mı? (ANLAMA)
4. Sizin her sene büyüdüğünüz gibi adınızın da büyümesi gerekir mi? (ANLAMA)
5. Taşların, sebzelerin, günlerin ve haftaların adı var mı? (ANLAMA)
6. Adsız insanlar var mıdır? (ANLAMA)
7. İnsanlar genel ve özel adlar olmadan anlaşabilirler mi? (ANLAMA)

Değerlendirme 2

İlk değerlendirmeden sonra ikinci değerlendirme olarak öğretmen, öğrencileri bahçeye çıkarır. Öğrencilerden taş toplamalarını, topladıkları taşlarla isimlerini yazmalarını ister.

Öğretmen “Çocuklar, taşlarla isminizi yazabilir misiniz?” der. (UYGULAMA)

Kapanış

Bu etkinlikten sonra “Bugün birlikte çok eğlendik, duygularımızı gösterdik ve öğrendik. Bir sonraki derste görüşürüz. Heyecanlı, istekli katılımlarınız ve derse keyif kattığınız için teşekkür ederim.” denilerek ders bitirilir.

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
A. Olgusal bilgi		x	x			
B. Kavramsal Bilgi	x					
C. İşlemsel Bilgi			x			
D. Üstbilişsel Bilgi						

Ders Eylem Planı 2

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Mevcut: 10

Konu: Duygular

Süre: 40+40 dakika

Araç-Gereçler: Renkli kartonlar, Yeşil Parmaklı Tıstı kitabı, Çocuklarla Felsefe kitabı, Küçük Prens Üzerine Düşünmek kitabı

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği

Kazanımlar

T.4.1. Dinleme/İzleme

T.4.1.3. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.

T.4.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede, nasıl, neden ve ne zaman) yöneltilir.

T.4.1.9. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.

T.4.1.10. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları sağlanır.

T.4.2. Konuşma

T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) *Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.*

b) *Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.*

T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

a) *Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.*

b) *Farklı bakış açılarına hoşgörüyle yaklaşmanın önemi vurgulanır.*

c) *Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.*

T.4.4. Yazma

T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) *Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.*

b) *Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir.*

T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler.

a) *Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir.*

b) *Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*

T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.

a) *Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.*

T.4.4.18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.

“de” ve “ki” bağlaçlarını doğru yazmaları sağlanır.

T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.

Giriş Bölümü

Dikkati Çekme: Öğretmen öğrencilere bazı resimler gösterir ve bu resimleri incelemelerini ister.

Gözden Geçirme: Öğretmen öğrencilere öğrenecekleri felsefi kavramları buldurmaya çalışır.

“Bu resimlerde neler görüyorsunuz? Hangi kavram aklınıza geliyor?”
(HATIRLAMA)



Güdüleme: Öğretmen öğrencilere “Bu dersin sonunda ‘duygu’ kavramını öğreneceğiz; bugün neler yapacağımızı hep birlikte göreceğiz.” der.

Derse Geçiş: Öğretmen öğrencilere “Haydi şimdi herkesin beni görebileceği şekilde etrafımda toplanın ve ‘Yeşil Parmaklı Tistu’ hikâyesini hatırlayalım.” der.

Geliştirme Bölümü

Etkinlik 1

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabı hatırlanır. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak duygu kavramına yönelik neleri fark ettikleri sorulur.

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabında hangi duygular yer almaktadır?
(HATIRLAMA)

Ara Özet: Öğretmen öğrencilere “Çocuklar kitabı unutmamanız çok güzel, kitapta geçen duyguları fark etmişsiniz.” der.

Ara Geçiş: Öğretmen öğrencilere verdikleri cevapların doğru olduğunu söyledikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için öğrencilere, bazı kelimeleri boş bırakılmış cümleler gösterir. Boş bırakılan yere uygun düşen duyguların neler olabileceğini düşünerek tamamlamalarını söyler.

Etkinlik 2

Öğretmen “Çocuklar aşağıda yazılan cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun düşen duyguları düşünerek tamamlayabilir misiniz?” (ANLAMA) der.

Ayşe kendisinden daha iyi dans ettiği için Pelin'i

Annem, evlenme yıldönümlerini unuttuğu için babama çok

Bizim takım final maçını kazanınca kabıma sığamadım.

Birdenbire karanlıkta karşıma iri bir köpek çıkınca çok

Hasta olduğunuzu duyunca çok

Zamanında eve dönmezsem, annem eder.

Verdiğim sözü tutacağım, lütfen bana

Haksızlığa uğradığım zaman çok

Ara Özet: Öğretmen “Çocuklar söylediğiniz ifadeler doğrudur, hepiniz uygun olan kelimeyi buldunuz.” der.

Ara Geçiş: Öğretmen kelimelerinin uygun olduğunu söyledikten sonra öğrencilere içinde çeşitli duyguların bulunduğu bazı cümleler okur ve bu cümlelerde yer alan duyguyu bulup yüz ifadelerinde o duyguyu vermelerini ister.

Etkinlik 3

Öğretmen “Çocuklar size birazdan okuyacağım cümlelerde çeşitli duygular yer almaktadır. Bu duyguları yüz ifadenizde verebilir misiniz?” (UYGULAMA) der.

- *Çok sevdiğin bir eşyanı kaybettin.*
- *Karşıdan sana doğru havlayarak koşan bir köpek geliyor.*
- *Bütün arkadaşların tatil için bir yerlere gitti, hiç arkadaşın kalmadı.*
- *Baban yalanını yakaladı.*
- *Otobüste giderken hıçkırık tuttu.*
- *Hayran olduğun biri seninle arkadaş olmak istediğini söyledi.*
- *Sizin okulun takımı şampiyon oldu.*
- *Bir kuş gelip omzuna kondu.*
- *Arkadaşın sana kötü bir şaka yaptı.*
- *Kocaman bir çocuk kardeşine tokat attı.*

Sonuç Bölümü

Son Özet: Bu etkinlikten sonra değerlendirme için öğrencilere öğretmenin hazırladığı sorular sorulur. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa cevaplayabilecekleri söylenir.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilere “Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım” denilerek öğrenciler tekrar güdülenir. Aşağıdaki sorular tartışılmıştır:

Değerlendirme 1

1. Duygularını göstermek kötü müdür? (ANLAMA)
2. Duygusuz insanlar var mıdır? (ANLAMA)

3. Bazı duyguları yerine göre saklamak gerekir mi? (ANLAMA)

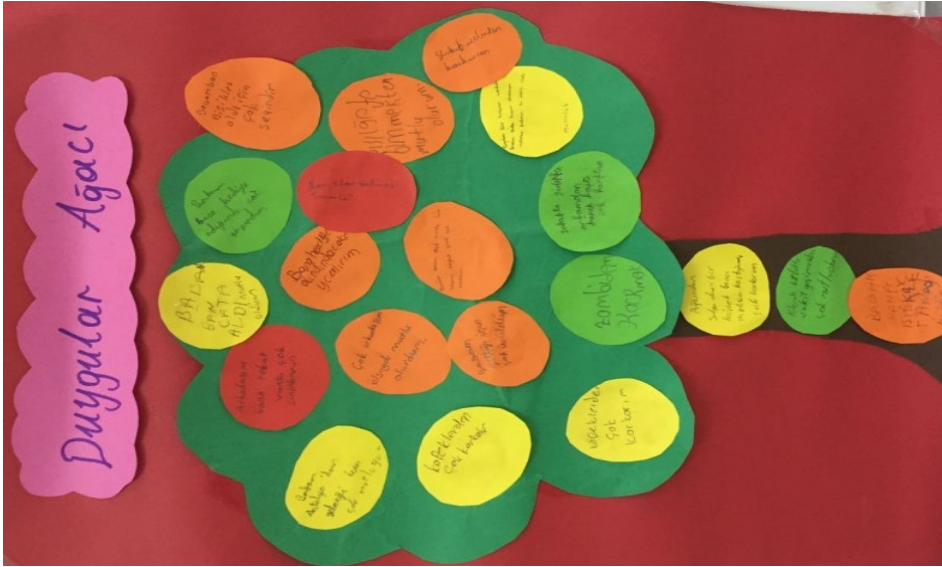
4. Duygusal davranmak her zaman iyi midir? (ANLAMA)

5. Duygular mantıklı davranmayı engelleyebilir mi? (ANLAMA)

Değerlendirme 2

İlk değerlendirmeden sonra ikinci değerlendirme olarak öğretmen, Duygu Ağacı adını verdiği kartona içinde herhangi bir duygu barındıran cümleler yazmalarını öğrencilerden ister.

Duygular Ağacı'mıza içinde herhangi bir duygu barındıran cümleler yazabilir misiniz? (ANLAMA)



Kapanış

Bu etkinlikten sonra “Bugün birlikte çok eğlendik, duygularımızı gösterdik ve öğrendik. Bir sonraki derste görüşürüz. Heyecanlı, istekli katılımlarınız ve derse keyif kattığınız için teşekkür ederim.” denilerek ders bitirilir.

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
A.Olgusal bilgi		x	x			
B. Kavramsal Bilgi	x					
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi						

Ders Eylem Planı 3

Biçimsel Bölüm

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Mevcut: 10

Konu: Gerçek-Hayal

Süre: 40+40 dakika

Araç-gereçler: Renkli kartonlar, Yeşil Parmaklı Tistu kitabı, Çocuklarla Felsefe kitabı

Öğretim Yöntem Teknikleri: Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği

Kazanımlar

T.4.1. Dinleme/İzleme

T.4.1.3. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.

T.4.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede, nasıl, neden ve ne zaman) yöneltir.

T.4.1.9. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini ifade eder.

T.4.1.10. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları sağlanır.

T.4.2. Konuşma

T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.

b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.

T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.

b) Farklı bakış açılarına hoşgörüyle yaklaşmanın önemi vurgulanır.

c) Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.

Giriş Bölümü

Dikkati Çekme: Öğretmen öğrencilere bazı resimler gösterir ve bu resimleri incelemelerini ister.

Gözden Geçirme: Öğretmen öğrencilere öğrenecekleri felsefi kavramları buldurmaya çalışır.

“Bu resimlerde neler görüyorsunuz? Hangi kavram aklınıza geliyor?”
(HATIRLAMA)





Güdüleme: Öğretmen öğrencilere “Bu dersin sonunda gerçek-hayal kavramlarını öğreneceğiz, bugün neler yapacağımızı hep birlikte göreceğiz.” der.

Derse Geçiş: Öğretmen öğrencilere “Haydi şimdi herkesin beni görebileceği şekilde etrafımda toplanın ve ‘Yeşil Parmaklı Tistu’ hikâyesini hatırlayalım.” der.

Geliştirme Bölümü

Etkinlik 1

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabı hatırlanır. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak gerçek-hayal kavramlarına yönelik neler fark ettikleri sorulur.

Yeşil Parmaklı Tistu kitabında gerçek ve hayal ürünü neler bulunmaktadır?
(HATIRLAMA)

Ara Özet: Öğretmen öğrencilere “Çocuklar kitapta gerçek ve hayal ürünü öğeleri bulmanız çok güzel.” der.

Sonuç Bölümü

Son Özet: Bu etkinlikten sonra değerlendirme için öğrencilere öğretmenin hazırladığı sorular sorulur. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa cevaplayabilecekleri söylenir.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilere “Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım.” denilerek öğrenciler tekrar güdülenir. Aşağıdaki sorular tartışılmıştır:

Değerlendirme 1

Gerçek nedir? (ANLAMA)

Sadece görebildiğimiz şeyler mi gerçektir? (ANLAMA)

Hayal ürünü ne demek? (ANLAMA)

Gerçekleşmesini istediğiniz hayaliniz var mı? (ANLAMA)

Hayaller gerçek olabilir mi? (ANLAMA)

Değerlendirme 2

Öğretmen öğrencilere verdikleri cevapların gayet güzel olduğunu söyledikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için ilk derste kullanılan canavar maketinin içine 30 tane gerçek-hayal ürünü kelime yazılı kâğıtlar koyar. Her çocuğun iki tane kâğıt almasını, aldıkları kâğıtları gerçek-hayal ürünü diye iki bölüme ayrılan renkli kartondan hazırlanmış panoya yapıştırmalarını ister.

Öğretmen “Çocuklar bu canavarımızdan herkes 2 tane kâğıt seçecek. Seçtiğiniz kâğıtlardaki kelimeleri dışarıdan okuyun. Okuduklarınız gerçekse panodaki gerçek yazan bölüme, hayal ürünüyse hayal ürünü yazan bölüme yapıştırın. Anlaştık mı? ”(ANLAMA) der.

Bu değerlendirme etkinliğine ek olarak öğretmen çocuklardan “gerçek” ve “hayal” ürünü kavramlarına uygun örnekler vermelerini ister.

“Çocuklar siz de gerçek ve hayal ürününe örnekler verebilir misiniz” (ANLAMA)

Kapanış

Bu etkinlikten sonra “Bugün sizinle çok eğlendik, gerçek-hayal ürünü ne demek onu öğrendik. Bir sonraki derste görüşürüz. Heyecanlı, istekli katılımlarınız ve derse keyif kattığınız için teşekkür ederim.” denilerek ders bitirilir.

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
A.Olgusal bilgi	x	x				
B. Kavramsal Bilgi	x					
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi						

Ders Planı 4

Biçimsel Bölüm

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Mevcut: 10

Konu: Sevmek

Süre: 40+40 dakika

Araç-gereçler: Renkli kartonlar, Yeşil Parmaklı Tistu kitabı, Çocuklarla Felsefe kitabı

Öğretim Yöntem Teknikleri: Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği

Kazanımlar

T.4.1. Dinleme/İzleme

T.4.1.3. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.

T.4.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede, nasıl, neden ve ne zaman) yöneltir.

T.4.1.9. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini ifade eder.

T.4.1.10. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları sağlanır.

T.4.2. Konuşma

T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) *Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.*

b) *Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.*

T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

a) *Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.*

b) *Farklı bakış açılarına hoşgörüyle yaklaşmanın önemi vurgulanır.*

c) *Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.*

T.4.4. Yazma

T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) *Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.*

b) *Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir.*

T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler.

a) *Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir.*

b) *Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*

T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.

a) *Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.*

T.4.4.18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.

“de” ve “ki” bağlaçlarını doğru yazmaları sağlanır.

T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.

Giriş Bölümü

Dikkati Çekme: Öğretmen öğrencilere bazı resimler gösterir ve bu resimleri incelemelerini ister.

Gözden Geçirme: Öğretmen öğrencilere öğrenecekleri felsefi kavramları buldurmaya çalışır.

“Bu resimlerde neler görüyorsunuz? Hangi kavram aklınıza geliyor?”
(HATIRLAMA)



Güdüleme: Öğretmen öğrencilere “Bu dersin sonunda ‘sevgi’ kavramını öğreneceğiz, bugün neler yapacağımızı hep birlikte göreceğiz.” der.

Derse Geçiş: Öğretmen öğrencilere “Haydi şimdi herkesin beni görebileceği şekilde etrafımda toplanın ve ‘Yeşil Parmaklı Tistu’ hikâyesini hatırlayalım.” der.

Geliştirme Bölümü

Etkinlik 1

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabı hatırlanır. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak “sevgi” kavramına yönelik neler fark ettikleri sorulur.

Yeşil Parmaklı Tistu kitabına yönelik sevgi kavramıyla ilgili neler söylenebilir?
(HATIRLAMA)

“İnsanları iyi etmek için onları çok sevmek gerekir.” diyordu doktor. Bu söze katılıyor musun? (DEĞERLENDİRME)

Ara Özet: Öğretmen öğrencilere “Çocuklar kitabı unutmamanız çok güzel, kitaptaki sevgi kavramının geçtiği yerleri fark etmişsiniz.” der.

Ara Geçiş: Öğretmen öğrencilere verdikleri cevapların doğru olduğunu söyledikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için çocuklardan sevdikleri herhangi bir şeyi konuşmadan, beden diliyle anlatmaları istenir.

Etkinlik 2

Öğretmen “Çocuklar sevdiğiniz herhangi bir şeyi konuşmadan, beden dilinizle anlatabilir misiniz? Biz de ne olduğunu bulmaya çalışacağız.”(UYGULAMA) der.

Sonuç Bölümü

Son Özet: Bu kavram anlatımından sonra değerlendirme için öğrencilere öğretmenin hazırladığı sorular sorulur. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa cevaplayabilecekleri söylenir.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilere “Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım!” denilerek öğrenciler tekrar güdülenir. Aşağıdaki sorular tartişılmıştır:

Değerlendirme 1

Seni sevmeyen birini de sevebilir misin? (ANLAMA)

Sadece iyi insanlar mı sevmeye layıktır? (DEĞERLENDİRME)

Hiçbir şeyi olmayan insanları da sevebilir miyiz? (ANLAMA)

Sence hiçbir şeyi sevmeden yaşamak mümkün mü? (ANLAMA)

Sadece güzel ve zengin insanları sevsek gerçek sevgiyi tatmış olur muyuz?
(DEĞERLENDİRME)

Değerlendirme 2

İkinci değerlendirme olarak öğretmen her öğrenciye kalp şeklinde renkli kartonlar hazırlar. Öğrencilerden kalp şeklindeki bu kartonlara sevdikleri bir şeyi yazmaları istenir. Bu yazılan kalpler mandallarla ipe asılır, bir araya getirilir. Buna “Sevgi Bağı” ismi verilir.

“Çocuklar bu kalplere sevdiğiniz bir şeyi yazabilir misiniz? (ANLAMA)



Kapanış

Bu etkinlikten sonra “Bir sonraki derste görüşmek üzere çocuklar. Heyecanlı, istekli katılımlarınız için teşekkür ederim.” denilerek ders bitirilir.

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
A. Olgusal bilgi	x	x	x		x	
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi		x			x	

Ders Eylem Planı 5

Biçimsel Bölüm

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Mevcut: 10

Konu: Mutluluk

Süre: 40+40 dakika

Araç-Gereçler: Renkli kartonlar, Yeşil Parmaklı Tistu kitabı, çubuklar

Öğretim Yöntem Teknikleri: Sesli Okuma, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği

Kazanımlar

T.4.1. Dinleme/İzleme

T.4.1.3. Dinlediği metni ana hatlarıyla anlatır.

T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.4.1.9. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.

T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

T.4.2. Konuşma

T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.

b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.

T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.

b) Farklı bakış açılarına hoşgörüyle yaklaşmanın önemi vurgulanır.

T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.

Öğrencilerin sesli, sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapmalarını sağlar.

Giriş Bölümü

Dikkati Çekme: Öğretmen öğrencilere çeşitli resimler gösterir ve bu resimlerin onlara neleri çağrıştırdığını sorar.

Gözden Geçirme: Öğretmen öğrencilere öğrenecekleri felsefi kavramları buldurmaya çalışır.

“Bu resimlerle ilgili hangi kelime ve kavramlar aklınıza geliyor?”
(HATIRLAMA)



Güdüleme: Öğretmen öğrencilere “Bu dersin sonunda mutluluk kavramını öğreneceğiz, bakalım bugün neler yapacaksınız.” der.

Derse Geçiş: Öğretmen öğrencilere “Haydi şimdi herkesi düşünmeye davet ediyorum, ‘Yeşil Parmaklı Tistu’ hikâyemizi hatırlayalım.” der.

Geliştirme Bölümü

Etkinlik 1

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabı hatırlanır. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak mutluluk kavramına yönelik neler fark ettikleri sorulur.

Tistu, mutluluk kavramıyla ilgili neler söylemişti? (HATIRLAMA)

Tistu, insanları mutlu etmek için neler yaptı? (ANLAMA)

Ara Özet: Öğretmen öğrencilere “Çocuklar kitabı unutmamışsınız ve kitaptaki mutluluk kavramının geçtiği yerleri fark etmişsiniz.” der.

Ara Geçiş: Öğretmen öğrencilere verdikleri cevapların doğru olduğunu söyledikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için her çocuğa çubuktan ve kartondan yapılmış mutlu ve üzgün surat materyallerini verir, çocukları mutlu eden ve üzen aşağıdaki örnekleri okur.

Etkinlik 2

Öğretmen “Çocuklar, Tistu’nun nelerden mutlu olduğunu, onu nelerin üzdüğünü gördük değil mi? Bakalım sizi neler mutlu ediyor, neler üzüyor? Şimdi size bazı örnekler okuyacağım, sizi mutlu eden bir örneğe mutlu surat, üzen bir örneğe üzgün surat göstereceksiniz. Anlaştık mı?” der ve aşağıdaki örnekleri çocuklara okur: (UYGULAMA)

- *Bisiklete binmek*
- *Sana birinin hediye alması*
- *Bir hayvanın aç kalması*
- *Bir arkadaşının hastanede yatması*
- *Kitap okumak*
- *İnsanlara yardım etmek*
- *Sevdiğimiz birinin ölmesi*

- Karnedeki notlarınızın 5 olması
- Resim yapmak
- Çikolata yemek
- Oyun oynamak
- Arkadaşının seni kıskanması
- Deprem olması

Sonuç Bölümü

Son Özet: Bu etkinlikten sonra değerlendirme için öğrencilere öğretmenin hazırladığı renkli kâğıtlara kendileri için yazılan aşağıdaki 10 soru dağıtılır. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa cevaplayabilecekleri söylenmiştir.

Tekrar Güdülenme: Öğretmen “Çocuklar sizin için 10 tane soru hazırladım. Herkese soruları dağıtacağım, dikkatle okuyun.” diyerek öğrencileri tekrar güdülemiştir. Aşağıdaki sorular tartışılmıştır:

Değerlendirme

1. Mutluluk nedir sence? (ANLAMA)
2. Mutlu olmak ihtiyaçlarını karşılayabilmek midir? (ANLAMA)
3. Mutluluk, almak mı yoksa vermek midir? (ANALİZ ETME)
4. Mutluluk ne kadar sürer? (ANLAMA)
5. Seni en çok mutlu eden şey nedir? (ANLAMA)
6. Mutlu olmak elimizde midir? (DEĞERLENDİRME)
7. Kahramanımız Tistu “İnsan mutlu olunca onu herkese söylemek, hatta haykırmak ister.” der. Tistu’ya katılıyor musun? (DEĞERLENDİRME)
8. Gerçekten mutluysak o zaman düzen de var mıdır? (DEĞERLENDİRME)
9. Her şeyi olan insanlar mutlu insanlar mıdır? (DEĞERLENDİRME)

Kapanış

Öğretmen öğrencilere “Çocuklar mutluluk kavramını öğrendik. Çok güzel fikirler ortaya koydunuz. Katılımınız için hepinize teşekkür ederim.” diyerek dersi bitirir.

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
A. Olgusal bilgi	x	x	x	x	x	
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi		x			x	

Ders Eylem Planı 6

Biçimsel Bölüm

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Mevcut: 10

Konu: Arkadaşlık

Süre: 40+40 dakika

Araç-Gereçler: Renkli kartonlar, Yeşil Parmaklı Tıstı kitabı, Mabel ve Ben: En İyi Arkadaşım kitabı

Öğretim Yöntem Teknikleri: Sesli Okuma, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma, Beyin Fırtınası.

Kazanımlar

T.4.1. Dinleme/İzleme

T.4.1.1. Görsellerden hareketle dinleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.4.1.3. Dinlediği metni ana hatlarıyla anlatır.

T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.4.1.9. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.

T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

T.4.2. Konuşma

T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.

Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.

T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.

b) Farklı bakış açılarına hoşgörüyle yaklaşmanın önemi vurgulanır.

T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.

Öğrencilerin sesli, sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapmaları sağlanır.

T.4.4. Yazma

T.4.4.6. Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.

T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

b) Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir.

T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler.

a) Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir.

b) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.

a) Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

Giriş Bölümü

Dikkati Çekme: Öğretmen öğrencilere çeşitli resimler gösterir ve bu resimlerin onlara neleri çağrıştırdığını sorar.

Gözden Geçirme: Öğretmen öğrencilere öğrenecekleri felsefi kavramları buldurmaya çalışır.

“Bu resimlerle ilgili hangi kelime ve kavramlar aklınıza geliyor?”
(HATIRLAMA)



Güdüleme: Öğretmen öğrencilere “Bu dersin sonunda ‘arkadaşlık’ kavramını öğreneceğiz, bakalım nasıl çalışmalar yapacaksınız. Çok merak ediyorum.” der.

Derse Geçiş: Öğretmen öğrencilere “Haydi şimdi herkesin beni görebileceği şekilde etrafımda toplanın ve ‘Yeşil Parmaklı Tistu’ hikâyesini hatırlayalım.” der.

Geliştirme Bölümü

Etkinlik 1

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabı hatırlanır. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak arkadaşlık kavramına yönelik neler fark ettikleri sorulur.

Tistu, kimlerle arkadaşlık etmektedir sizce? (HATIRLAMA)

Tistu arkadaşları için neler yaptı? (HATIRLAMA)

Ara Özet: Öğretmen öğrencilere “Çocuklar kitabı unutmamışsınız ve kitaptaki arkadaşlık kavramının geçtiği yerleri fark etmişsiniz.” der.

Ara Geçiş: Öğretmen öğrencilere verdikleri cevapların doğru olduğunu söyledikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için “Mabel ve Ben, En İyi Arkadaşım” adlı öyküyü okur.

Etkinlik 2

“Mabel ve Ben, En İyi Arkadaşım” isimli hikâyeyi dikkatinizi yoğunlaştırarak dinleyiniz ve daha sonra hikâyeye ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Kitabın konusu nedir? (ANLAMA)

Fareye göre Mabel neden onun en iyi arkadaşıdır? (ANLAMA)

Kitapta vurgulanan düşünce nedir? (ANLAMA)

Sonuç Bölümü

Son Özet: Bu metnin okunmasından sonra değerlendirme için öğretmenin yaptığı kartondan canavar maketinin içine yine öğretmenin hazırladığı renkli kâğıtlara öğrenciler için yazılan aşağıdaki 10 soru konur. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa cevaplayabilecekleri söylenmiştir.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilere “Bu canavarımızın içinde sizin için 10 tane soru var. Yalnız canavarımız çok aç, soruları alırken dikkatli olun elinizi kapmasın!” denilerek öğrenciler tekrar güdülenmiştir. Aşağıdaki sorular tartışılmıştır:



Değerlendirme 1

Arkadaşında bulunmasını istediğin 3 özelliği söyleyebilir misin? (ANLAMA)

En iyi arkadaşla, arkadaş arasındaki fark nedir? (ANLAMA)

Güvenmediğin biri arkadaşın olabilir mi? (ANLAMA)

İyi bir arkadaş nasıl olmalıdır? (ANLAMA)

Sana kötü davranan biri yine de senin arkadaşın olabilir mi?
(DEĞERLENDİRME)

Arkadaşlık sadece insanlar arasında mı olur? (ANALİZ ETME)

Arkadaş deyince aklına ne geliyor? (ANLAMA)

Arkadaşınla neler yapmaktan hoşlanırsın? (ANLAMA)

Yalan söyleyen biriyle arkadaşlık etmek ister misin? (DEĞERLENDİRME)

Senin için arkadaşlıktaki en önemli şey nedir? (ANLAMA)

Değerlendirme 2

İkinci değerlendirme olarak büyük renkli bir kartona öğretmen, iri harflerle “arkadaşlık” yazar ve öğrencilerden her bir harfe denk gelecek şekilde arkadaşlıkla ilgili akıllarına gelen bir kelimeyi yazmaları istenir. Kelimeler yazıldıktan sonra parmak boyasıyla öğrencilerin elleri boyanır ve onlardan ellerini kâğıda basmaları istenir. Böyle yapılarak öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri pekiştirilmek istenir.



Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
A. Olgusal bilgi	x	x		x	x	
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi		x			x	

Kapanış

Öğretmen öğrencilere “Çocuklar bugün arkadaşlık kavramını öğrendik. Sizler çok güzel fikirler ortaya koydunuz. Katılımınız için hepinize teşekkür ederim.” der ve ders bitirilir.

Ders Eylem Planı 7

Biçimsel Bölüm

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Mevcut: 10

Konu: İyilik-Kötülük

Süre: 40+40 dakika

Araç-Gereçler: Renkli kartonlar, Yeşil Parmaklı Tistu kitabı, Çocuklarla Felsefe kitabı

Öğretim Yöntem Teknikleri: Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği

Kazanımlar

T. 4. 1. Dinleme/İzleme

T.4.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.4.1.3. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.

T.4.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.4.1.9. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini ifade eder.

T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları sağlanır.

T.4. 2. Konuşma

T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.4.2.3. Hazırlıklı konuşmalar yapar.

a) Öğrencilerin izledikleri bir filmi tanıtmaları, görüş ve düşüncelerini belirterek anlatmaları sağlanır.

T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.

b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.

T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.

b) Farklı bakış açılarına hoşgörüyle yaklaşmanın önemi vurgulanır.

c) Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.

T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler.

a) Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir.

b) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.

a) Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

Giriş Bölümü

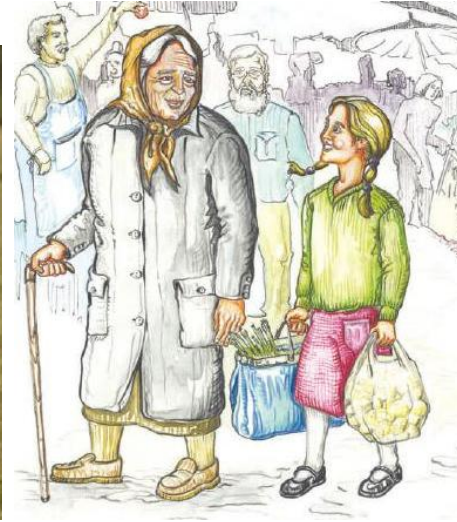
Dikkati Çekme: Öğretmen öğrencilere çeşitli resimler gösterir ve bu resimlerin onlara neleri çağrıştırdığını sorar. Resimlerin ardından öğrencilere video izletilir ve videoyla ilgili konuşmaları istenir.

Gözden Geçirme: Öğretmen öğrencilere öğrenecekleri felsefi kavramları buldurmaya çalışır.

“Bu resimlerle ilgili aklınıza neler geliyor?” (HATIRLAMA)

“Videoyla ilgili neler söylenebilir?” (ANLAMA)

“Adam yaptıklarının karşılığında ne kazandı?” (ANLAMA)



Güdüleme: Öğretmen öğrencilere “Bu dersin sonunda ‘iyilik’ kavramını öğreneceğiz, bakalım neler yapacağız bugün.” der.

Derse Geçiş: Öğretmen öğrencilere “Haydi şimdi herkesi düşünmeye davet ediyorum, ‘Yeşil Parmaklı Tistu’ hikâyemizi hatırlayalım.” der.

Geliştirme Bölümü

Etkinlik 1

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabı hatırlanır. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak iyilik kavramına yönelik neler fark ettikleri sorulur.

Tistu kimlere iyilik yaptı? (HATIRLAMA)

Tistu, bu dünyaya aslında neden ve kim olarak gelmişti? (ANLAMA)

Ara Özet: Öğretmen öğrencilere “Çocuklar kitabı hâlâ hatırlamanız çok güzel ve kitaptaki iyilik kavramının geçtiği yerleri fark etmişsiniz.” der.

Ara Geçiş: Öğretmen öğrencilere verdikleri cevapların doğru olduğunu söyledikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için “Çocuklarla Felsefe” kitabında yer alan “Keloğlan ile Arkadaşı” hikâyesini okur.

Etkinlik 2

Öğretmen “Çocuklar ‘Keloğlan ile Arkadaşı’ isimli hikâyeyi dikkatinizi yoğunlaştırarak dinleyiniz ve daha sonra hikâyeye ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.” der.

Sence yapılan bir iyiliğin karşılığını beklemek doğru mudur? Niçin?
(DEĞERLENDİRME)

“İyilik eden iyilik; kötülük eden kötülük bulur.” sözü doğru mudur? Niçin?
(DEĞERLENDİRME)

Sonuç Bölümü

Son Özet: Bu metnin okunmasından sonra değerlendirme için öğretmenin hazırladığı sorular, öğrencilere sorulur. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa cevaplayabilecekleri söylenir.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilere “Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım.” denilerek öğrenciler tekrar güdülenmiştir. Aşağıdaki sorular tartışılmıştır:

Değerlendirme 1

İyi bir insandan kastedilen sizce nedir? (DEĞERLENDİRME)

Neler yaparsak iyi biri oluruz? (ANLAMA)

İyilik ve kötülük kavramlarından ne anlıyorsunuz? (ANLAMA)

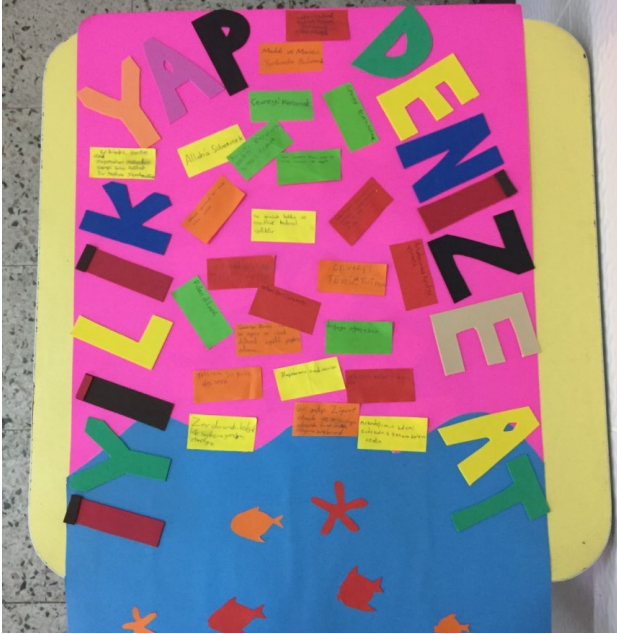
Neler yaparsak kötü biri oluruz? (ANLAMA)

Birisi sana kötülük ettiğinde sen de mi ona kötülük edersin? (ANLAMA)

İyilik yapmak her zaman iyi bir şey midir? (ANLAMA)

Değerlendirme 2

İkinci değerlendirme olarak öğretmenin renkli kartonlardan hazırladığı “İyilik yap, denize at.” atasözünün yazılı olduğu bir panoya öğrencilerden akıllarına gelen iyilikleri yazmaları istenir.



Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
A.Olgusal bilgi	x	x			x	
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi		x			x	

Kapanış

Öğretmen öğrencilere “Çocuklar iyilik-kötülük kavramlarını öğrendik. Çok güzel fikirler ortaya koydunuz. Katılımınız için hepinize teşekkür ederim.” diyerek dersi bitirir.

Ders Eylem Planı 8

Biçimsel Bölüm

DERS: Türkçe

SINIF: 4

MEVCUT: 10

KONU: Özgürlük

SÜRE: 40+40 dakika

Araç-Gereçler: Renkli kartonlar, Yeşil Parmaklı Tistu kitabı, Çocuklarla Felsefe kitabı

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği

Kazanımlar

T. 4. 1. Dinleme/İzleme

T.4.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.4.1.3. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.

T.4.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede, nasıl, neden ve ne zaman) yöneltir.

T.4.1.9. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.

T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları sağlanır.

T. 4. 2. Konuşma

T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.

b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.

T4.2. 5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.

b) Farklı bakış açılarına hoşgörüyle yaklaşmanın önemi vurgulanır.

c) Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.

T. 4. 3. Okuma

Akıcı Okuma

T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T. 4. 4. Yazma

T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

b) Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir.

T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler.

a) Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir.

b) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.

a) Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları

konusunda

ısrar

edilmemelidir.

4.4.18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.

“de” ve “ki” bağlaçlarını doğru yazmaları sağlanır.

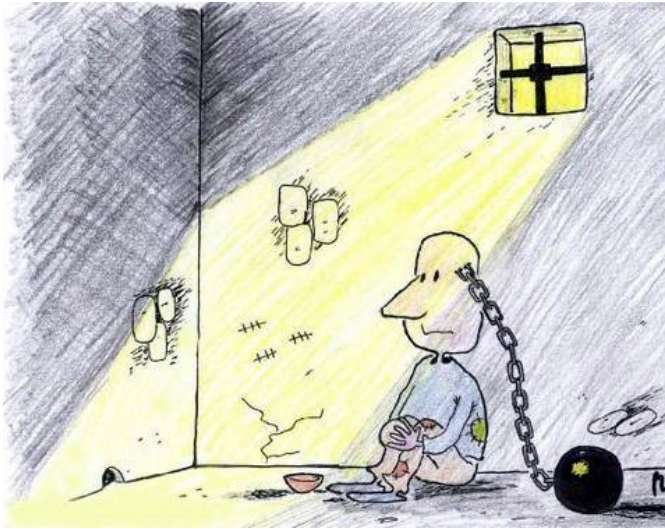
T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.

Giriş Bölümü

Dikkati Çekme: Öğretmen öğrencilere çeşitli resimler gösterir ve bu resimlerin onlara neleri çağrıştırdığını sorar.

Gözden Geçirme: Öğretmen öğrencilere öğrenecekleri felsefi kavramları buldurmaya çalışır.

“Bu resimlerle ilgili aklınıza neler geliyor, neler düşünüyorsunuz?”
(HATIRLAMA)



Güdüleme: Öğretmen öğrencilere “Bu dersin sonunda ‘özgürlük’ kavramını öğreneceğiz, bakalım neler yapacağız bugün.” der.

Derse Geçiş: Öğretmen öğrencilere “Haydi şimdi herkesi düşünmeye davet ediyorum, ‘Yeşil Parmaklı Tistu’ hikâyemizi hatırlayalım.” der.

Geliştirme Bölümü

Etkinlik 1

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabı hatırlanır. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak özgürlük kavramına yönelik neler fark ettikleri sorulur.

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabında özgürlükle ilgili ne söylenebilir?
(HATIRLAMA)

Ara Özet: Öğretmen öğrencilere “Çocuklar kitaptaki özgürlük kavramının geçtiği yerleri fark etmişsiniz. Bu çok güzel bir farkındalık.” der.

Ara Geçiş: Öğretmen öğrencilere verdikleri cevapların doğru olduğunu söyledikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için Çocuklarla Felsefe kitabında yer alan “Tarla Faresiyle Şehir Faresi” hikâyesini okur.

Etkinlik 2

Öğretmen “Tarla Faresiyle Şehir Faresi” isimli hikâyeyi dikkatinizi yoğunlaştırarak dinleyiniz ve daha sonra hikâyeye ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.” der.

Bu hikâyede anlatılmak istenen düşünce sence nedir? (ANLAMA)

Tarla faresi neden evine geri dönmek istemiş? (ANLAMA)

Sonuç Bölümü

Son Özet: Bu metnin okunmasından sonra değerlendirme için öğretmenin hazırladığı sorular öğrencilere sorulur. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa cevaplayabilecekleri söylenir.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilere “Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım.” denilerek öğrenciler tekrar güdülenmiştir. Aşağıdaki sorular tartışılmıştır:

Değerlendirme 1

Özgürlük nedir? (ANLAMA)

Özgür olmak elimizde midir? (DEĞERLENDİRME)

Neleri özgürce yapabiliriz? (ANLAMA)

Neleri yapmakta özgür değiliz? (ANLAMA)

Her zaman her istediğimizi yapabilir miyiz? (ANLAMA)

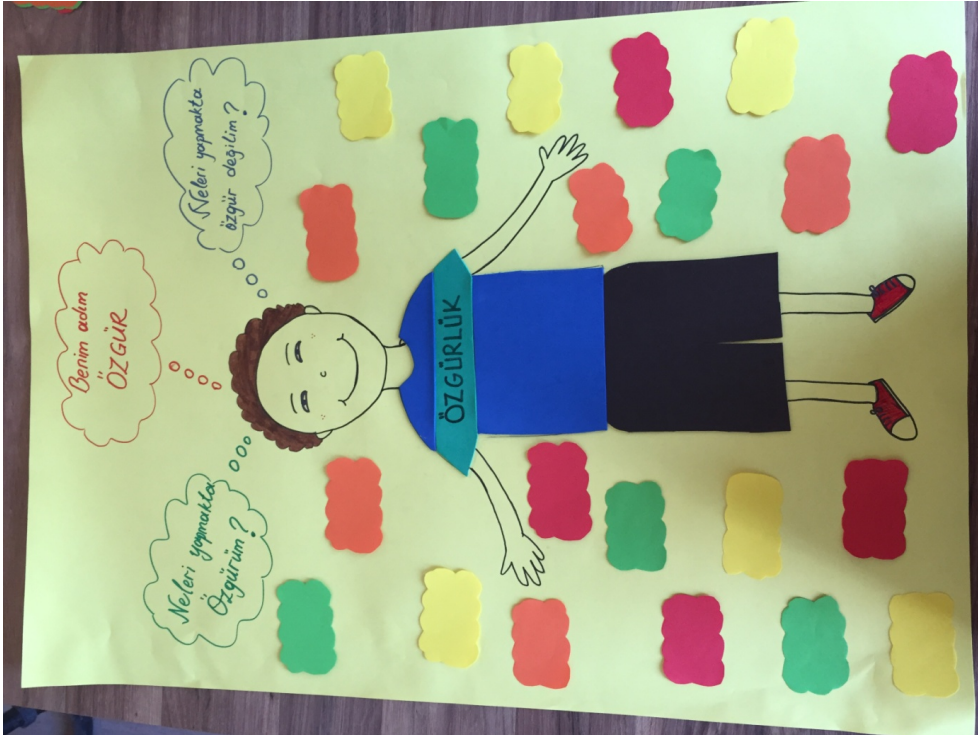
Özgür olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden? (ANALİZ ETME)

Başkaları özgür olmanızı engeller mi? (DEĞERLENDİRME)

Özgür olmak için büyümek zorunda mısınız? (DEĞERLENDİRME)

Değerlendirme 2

İkinci değerlendirme olarak öğretmen öğrencilerden, renkli kartonlardan hazırladığı panonun bir tarafına neleri yapmakta özgür olduklarını diğer tarafına da neleri yapmakta özgür olmadıklarını yazmalarını ister.



Kapanış

Öğretmen öğrencilere “Çocuklar bugün ‘özgürlük’ kavramını öğrendik. Çok güzel bir gün oldu. Bir sonraki derste görüşürüz. Katılımınız için hepinize teşekkür ederim.” diyerek dersi bitirir.

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
A. Olgusal bilgi	x	x	x	x	x	
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi		x			x	

Ders Eylem Planı 9

Biçimsel Bölüm

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Mevcut: 10

Konu: Adil olma

Süre: 40+40 dakika

Araç-Gereçler: Renkli kartonlar, Yeşil Parmaklı Tistu kitabı, Çocuklarla Felsefe kitabı

Öğretim Yöntem Teknikleri: Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği

Kazanımlar

T. 4. 1. Dinleme/İzleme

T.4.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.4.1.3. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.

T.4.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.4.1.9. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini ifade eder.

T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları sağlanır.

T. 4. 2. Konuşma

T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.

b) *Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.*

T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

a) *Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.*

b) *Farklı bakış açılarına hoşgörüyle yaklaşmanın önemi vurgulanır.*

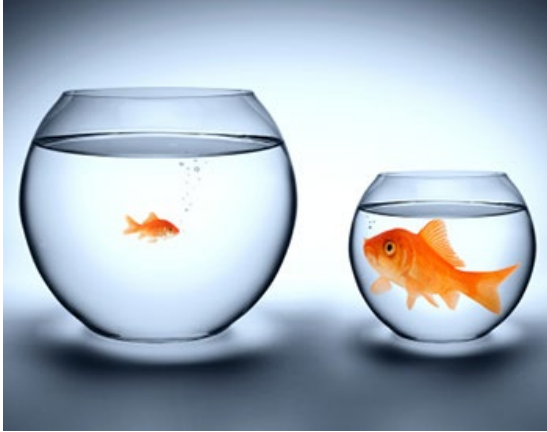
c) *Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.*

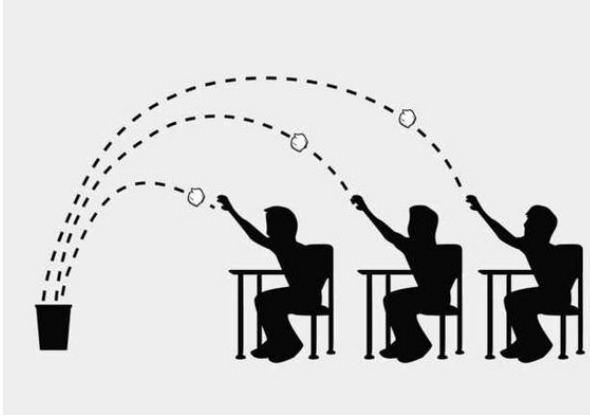
Giriş Bölümü

Dikkati Çekme: Öğretmen öğrencilere bazı resimler gösterir ve bu resimleri incelemelerini, sadece ne gördüklerini söylemelerini ister.

Gözden Geçirme: Öğretmen öğrencilere öğrenecekleri felsefi kavramları buldurmaya çalışır.

“Bu resimlerde neler görüyorsunuz? Resimleri ders içerisinde ayrıntılı bir şekilde tartışacağız. Şimdilik sadece ne gördüğünüzü ve hangi kavramın aklınıza geldiğini söyleyiniz.” (HATIRLAMA)





Güdüleme: Öğretmen öğrencilere “Bu dersin sonunda ‘adil olma’ kavramını öğreneceğiz, eğlenceli etkinlikler yapacağız.” der.

Derse Geçiş: Öğretmen öğrencilere “Haydi şimdi herkesin beni görebileceği şekilde etrafımda toplanın ve ‘Yeşil Parmaklı Tistu’ hikâyesini hatırlayalım.” der.

Geliştirme Bölümü

Etkinlik 1

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabı hatırlanır. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak “adil olma” kavramına yönelik neler fark ettikleri sorulur.

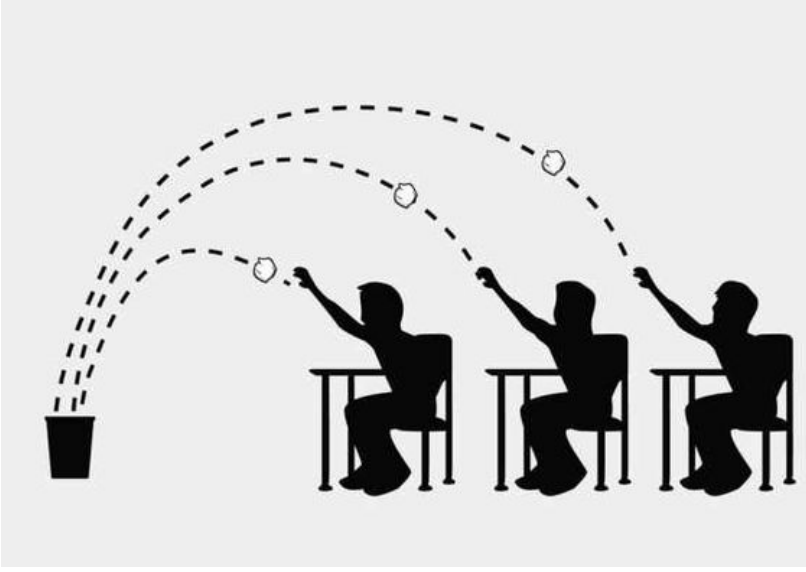
“Yeşil Parmaklı Tistu kitabında adil olma ya da adalet kavramıyla ilgili neler söylenebilir?” (HATIRLAMA)

Ara Özet: Öğretmen öğrencilere “Çocuklar kitabı unutmanız çok güzel, kitaptaki ‘adil olma’ kavramının geçtiği yerleri fark etmişsiniz.” der.

Ara Geçiş: Öğretmen öğrencilere verdikleri cevapların doğru olduğunu söyledikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için sunulan görsellerden bir tanesini öğrencilerden canlandırmalarını ister ve bu canlandırmayla ilgili hislerini sorar.

Etkinlik 2

Öğretmen “Çocuklar bu görseldeki durumu canlandırmanızı istiyorum. Bu canlandırma sonunda bakalım neler hissedeceksiniz?” der. (UYGULAMA)



Sonuç Bölümü

Son Özet: Bu canlandırmadan sonra değerlendirme için öğretmenin hazırladığı sorular öğrencilere sorulur. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa cevaplayabilecekleri söylenir.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilere “Sizin için sorular var. Bu soruları güzelce cevaplayalım!” denilerek öğrenciler tekrar güdülenir. Aşağıdaki sorular tartışılmıştır:

Değerlendirme 1

Adil olmak ne demek? (ANLAMA)

Adil olmak eşit olmak demek midir? (ANLAMA)

Adil olmayan bir davranışa örnek verebilir misin? (ANLAMA)

Adil olan bir davranışa örnek verebilir misin? (ANLAMA)

Kapanış

Öğretmen öğrencilere “Çocuklar bugün adil olma kavramını öğrendik. Çok güzel bir gündü. Bir sonraki derste görüşürüz. Katılımınız ve enerjiniz için hepinize teşekkür ederim.” der.

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratıcılık
A.Olgusal bilgi	x	x	x			
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi		x				

Ders Eylem Planı 10

Biçimsel Bölüm

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Mevcut: 10

Konu: Güzellik-Çirkinlik

Süre: 40+40 dakika

Araç-Gereçler: Renkli eva ve kartonlar, Çocuklarla Felsefe kitabı, Yeşil Parmaklı Tistu kitabı, Küçük Prens Üzerine Düşünmek kitabı

Öğretim Yöntem Teknikleri: Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği

Kazanımlar

T. 4. 1. Dinleme/İzleme

T.4.1.1. Görsellerden hareketle dinleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.4.1.3. Dinlediği metni ana hatlarıyla anlatır.

T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.4.1.9. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.

T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

T. 4. 2. Konuşma

T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.

Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.

T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.

b) Farklı bakış açılarına hoşgörüyle yaklaşmanın önemi vurgulanır.

T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.

Öğrencilerin sesli, sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapmaları sağlanır.

T. 4. 4. Yazma

T.4.4.6. Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.

T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

b) Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir.

T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler.

a) Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir.

b) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.

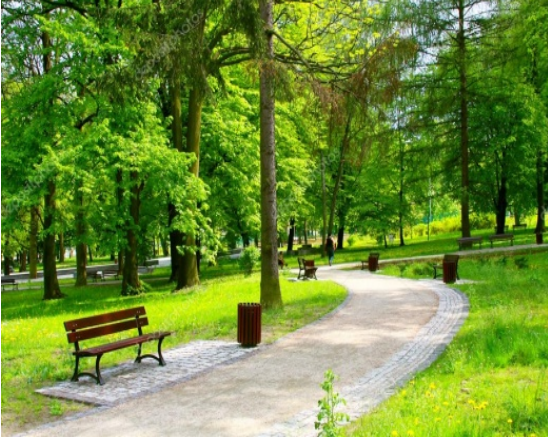
a) Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

Giriş Bölümü

Dikkati Çekme: Öğretmen öğrencilere çeşitli resimler gösterir ve bu resimlerin kendilerine neleri çağrıştırdığını sorar.

Gözden Geçirme: Öğretmen öğrencilere öğrenecekleri felsefi kavramları buldurmaya çalışır.

“Bu resimlerle ilgili hangi kelime ve kavramlar aklınıza geliyor?”
(HATIRLAMA)



Güdüleme: Öğretmen öğrencilere “Bu dersin sonunda güzellik-çirkinlik kavramlarını öğreneceğiz, bakalım nasıl çalışmalar yapacaksınız. Çok merak ediyorum.” der.

Derse Geçiş: Öğretmen öğrencilere “Haydi şimdi herkesin beni görebileceği şekilde etrafımda toplanın ve sizlere okuyacağım ‘Yeşil Parmaklı Tistu’ hikâyesini hatırlayalım.” der.

Geliştirme Bölümü

Etkinlik 1

“Yeşil Parmaklı Tistu” kitabını hatırlanır. Öğrencilere bu kitapla ilgili olarak “güzellik” ve “çirkinlik” kavramlarına yönelik neler fark ettikleri sorulur.

Tistu neler yaparak dünyayı güzelleştirdi? (ANLAMA)

Tistu'ya göre neler çirkindi? (HATIRLAMA)

Ara Özet: Öğretmen öğrencilere “Çocuklar kitabı çok güzel dinlemiştir ve Tistu’nun çevreyi güzelleştirmek için yaptıklarını fark etmiştir.” der.

Ara Geçiş: Öğretmen öğrencilere verdikleri cevapların doğru olduğunu söyledikten sonra kavramın daha iyi pekişmesi için “Çirkin Ördek Yavrusu adlı hikâyeyi okumamı ister misiniz?” der.

Etkinlik 2

Öğretmen öğrencilere “Çocuklar, ‘Çirkin Ördek Yavrusu’ isimli hikâyeyi dikkatinizi yoğunlaştırarak dinleyiniz ve daha sonra hikâyeye ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.” der.

Küresteki hayvanlar yavru ördekle niçin alay ediyorlar? Sence gri renkli bir ördek yavrusu çirkin midir? (DEĞERLENDİRME)

Yavru ördek rengini seçebilir miydi? (DEĞERLENDİRME)

Bu parçada vurgulanan en önemli düşünce nedir? (DEĞERLENDİRME)

Sonuç Bölümü

Son Özet: Bu metnin okunmasından sonra değerlendirme için renkli eva ve kartonlardan yapılan pasta 10 dilime ayrılmış, her bir dilime her öğrenci için aşağıdaki sorular yazılmıştır. Arkadaşlarının sorularına cevap vermek isteyen olursa cevaplayabilecekleri söylenmiştir.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilere “Haydi pasta yiyelim, herkes bir dilim alsın. Bu pastada sizi bekleyen bir sürpriz var!” denilerek öğrenciler tekrar güdülenmiş, aşağıdaki sorular tartışılmıştır:



Değerlendirme

Herkesin güzel bulduğu 3 şey söyleyebilir misin? (ANLAMA)

Herkesin çirkin bulduğu 3 şey söyleyebilir misin? (ANLAMA)

Bir şeyin güzel veya çirkin olduğunu nasıl anlarız? (DEĞERLENDİRME)

Sana göre güzel nedir? (ANLAMA)

Sana göre çirkin nedir? (ANLAMA)

Senin için güzel olan bir şey herkes için güzel midir? (DEĞERLENDİRME)

Çirkin olan bir şeyi sevebilir miyiz? (DEĞERLENDİRME)

Güzel kelimesiyle ilgili akrostiş yazabilir misin? (YARATMA)

Etrafımızı güzelleştirmek elimizde midir? Elimizde olsaydı neler yapmak isterdin? (DEĞERLENDİRME)

“Bu yaptığın çok güzel bir davranış” cümlesindeki güzel kelimesini yorumlayabilir misin? (ANLAMA)

Kapanış

Öğretmen öğrencilere “Çocuklar bugün “güzellik-çirkinlik” kavramını öğrendik. Sizler çok güzel fikirler ortaya koydunuz. Bir sonraki derste hazırlık olarak en sevdiğiniz arkadaşınızı düşünmenizi istiyorum. Katılımınız için hepinize teşekkür ederim.” diyerek dersi bitirir.

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratıcılık
A.Olgusal bilgi	x	x		x	x	x
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi		x			x	

EK-C: Çocuk/Ergen Gönüllü Katılım Formu



Resim1.” Yeşil Parmaklı Tistu” kitabının kapağı

Sevgili Çocuklar! Sizi Doç. Dr. Özlem Baş danışmanlığında, Fatma Zehra Karasu tarafından yürütülen “Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İlkokullarda Çocuklarla Felsefe Yapmak Üzerine Bir Durum Çalışması” başlıklı tez çalışmasına davet ediyoruz. Çalışmada çocukça felsefe yapmak için “Yeşil Parmaklı Tistu” adlı, parmaklarıyla harika işler yapan bir çocuğun anlatıldığı eğlenceli bu kitabı okuyacağız ve aşağıda verilen soruları cevaplayacağız. Neler yapacağımız konusunda bu bilgi kâğıdına göz atabilirsiniz.

Bu çalışmaya katılmakta tamamen özgürsünüz. Çalışmamız, gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen; bütün soruları eksiksiz olarak, kimsenin baskısı altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onayladığınız takdirde, araştırmaya katılmayı kabul etmiş olacaksınız. Ancak, şunu da bilmelisiniz ki çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkınız da var. Bu çalışma sizde herhangi bir rahatsızlık hissi uyandırdığı anda araştırmacı tarafından müdahale edilecek ve sorunun giderilmesi için elimizden gelen yapılacaktır.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya zehrakrs@gmail.com e-posta adresi ve 05358575004 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Fatma Zehra Karasu

Araştırmada yürütülecek çocukça felsefe yapma etkinlikleri için hazırlanan sorular:





İsmimiz büyür mü?

Duyguların var olduğunu nasıl anlarız?

Sadece gördüklerimiz mi gerçektir?

Hiçbir şeyi sevmeden yaşamak mümkün mü?

Gerçekten mutluyuksa o zaman düzen de var mıdır?

Arkadaşıktaki en önemli şey nedir sence?

İyi bir insan nasıl olmalıdır?

Yukarıda araştırmaya ilişkin verilen bilgileri okudum. Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum.

Ad

Soyadı: _____

Sınıf: _____

Okul: _____



EK-Ç: Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

EBEVEYN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sizi Yrd. Doç. Dr. Özlem Baş danışmanlığında, Fatma Zehra Karasu tarafından yürütülen “Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İlkokullarda Çocuklarla Felsefe Yapmak Üzerine Bir Durum Çalışması” başlıklı tez çalışmasına davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı çocuk felsefesini konu alan çocuk edebiyatı eserlerini okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle çocuklarla felsefe yapılarak, Bloom Taksonomisine göre felsefi kavramlar hakkında nasıl düşündüklerini incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın uygulamaları için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Aynı şekilde Doğala İlkokulu Yönetimi ve araştırmaya katılan siz değerli öğrencilerimizin velilerinden de gerekli izinlerin alınması planlanmıştır.

Bu çalışmaya katılmakta tamamen özgürsünüz. Çalışma gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz olarak, kimsenin baskısı altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışma sizde herhangi bir rahatsızlık hissi uyandırdığı anda araştırmacı tarafından müdahale edilecek ve sorunun giderilmesi için elimizden gelen yapılacaktır.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya zehraks@gmail.com e-posta adresi ve 05358575004 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının :

Ad

Soyadı:.....
.....

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; kabul ediyorum kabul etmiyorum (Lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz.)

Araştırmacının

Adı

Soyadı:.....
.....

İmzası:

EK-D: Veli İzin Belgesi

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı:

Baba adı:

Sınıfı:

Ana adı:

No.:

Cinsiyeti:

K () E ()

Doğum YeriTarihi:

Ev tel.:

Cep Telefonları:

Baba

Anne

Diğer

.....OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Velisi bulunduğum/bulduğumuz yukarıda açık kimliği yazılı okulunuz öğrencisinin, Doç. Dr. Özlem Baş danışmanlığında, Fatma Zehra Karasu tarafından yürütülen “Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İlkokullarda Çocuklarla Felsefe Yapmak Üzerine Bir Durum Çalışması” başlıklı tez çalışması kapsamında yapılan etkinliklerde yer almasına, bu etkinliklerin öğretime destek sağlamak koşuluyla bilimsel araştırma amaçlı yayımlanmasına izin veriyorum. Öğrencinin; “etkinlik boyunca görüntüsünün yayımlanmasından dolayı olumsuz bir durumla karşı karşıya kalındığında” her türlü sorumluluğu üstlenir, gereğini bilgilerinize arz ederim.

...../...../201..

Anne(Ad Soyadı - İmza)

Baba (Ad Soyadı_ - İmza)

Anne- Baba ikisi de yaşamıyorsa Yasal Velisinin

Ad	Yakınlığı	İmzası
Soyadı		

AÇIKLAMALAR:

1. Bu izin belgesi, yukarıda belirtilen etkinliğe katılacak olan öğrencinin annesi veya babasınca (annesi, babası yaşamıyorsa yasal velisince) 2 adet doldurulup imzalanacaktır. Bir örneği okulunda saklanacak; bir örneği de ailede kalacaktır.

2. Cep telefonları bölümünde yer alan "Diğer" bölümüne ulaşılabilen en yakın kişilerin adları, telefonları kesinlikle yazılacaktır.

3. İzin Belgesi olmayan öğrenci çalışma grubu kapsamı dışında tutulacaktır.

4. Gerçek dışı beyan ve imzanın sorumluluğu, belgeyi dolduranlara, imzalayana aittir.

Onaylanır.

.../.../201..

(Okul-Kurum Müdürü Adı Soyadı İmza Mühür)

.....

EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Sayı : 35853172/

433 - 3332

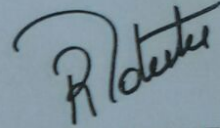
09 Eyl 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 22.09.2017 tarih ve 1908 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Fatma Zehra KARASU'nun Yrd. Doç. Dr. Özlem BAŞ danışmanlığında yürüttüğü "Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İlkokullarda Çocuklarla Felsefe Yapmak Üzerine Bir Durum Çalışması" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 26 Eylül 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992
E-posta: vazimd@hacettene.edu.tr • www.hacettene.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

EK-F: Etik Beyanı

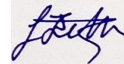
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

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

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)
Ad SOYADI



EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

19/09/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: İlkokul Çocuklarıyla Felsefe Yapmak Üzerine Nitel Bir Çalışma: Dördüncü Sınıf Örneği

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
30/04 /2018	194	37069	25/06/2018	%12	956127180

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Fatma Zehra KARASU


Öğrenci No.: N13229140

Ana Bilim Dalı: İlköğretim

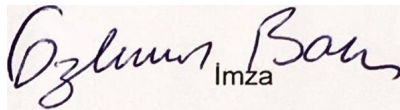
Programı: İlköğretim-Yüksek Lisans

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza



DANIŞMAN ONAYI

 İmza

UYGUNDUR.
(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-Ğ: Thesis Originality Report

19/09/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: A Qualitative Study On Making Philosophy With Primary School Children: Fourth Grade Example

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
30/04 /2018	194	37069	25/06 /2018	%12	956127180

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Fatma Zehra KARASU

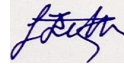
Student No.: N13229140

Department: Pirmary Education

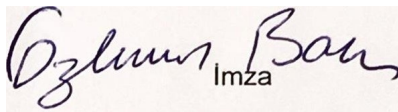
Program: Primary Educaion-Master

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature



ADVISOR APPROVAL



Imza

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

EK-H: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Öğrencinin Adı SOYADI



"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

