



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DESTEK EĞİTİMİNDE YÜRÜTÜLEN ÇOCUKLAR İÇİN  
FELSEFE ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK DENEYİMLERİ

Derya AKAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DESTEK EĞİTİMİNDE YÜRÜTÜLEN ÇOCUKLAR İÇİN  
FELSEFE ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK DENEYİMLERİ

EXPERIENCES OF GIFTED STUDENTS TOWARDS PHILOSOPHY FOR CHILDREN  
ACTIVITIES APPLIED IN THE RESOURCE ROOM

Derya AKAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Derya AKAR' ın hazırladığı "zel Yetenekli ğrencilerin Destek Eğitiminde Y¼r¼t¼len ocuklar İçin Felsefe Etkinliklerine Yönelik Deneyimleri" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

|                       |  |      |
|-----------------------|--|------|
| J¼ri Başkanı          | Doç. Dr. Yalçın YALAKI                   | İmza |
| J¼ri Üyesi (Danışman) | Dr. Öğr. Üyesi Nihan<br>AKKOCAOğLU ÇAYIR | İmza |
| J¼ri Üyesi            | Doç. Dr. İbrahim AKAR                    | İmza |

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 31 / 01 / 2023 tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik görüş ve deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi desenlerinden, durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bir devlet ilkokulunda eğitim gören, 4.sınıf düzeyinde özel yetenekli üç öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılara sekiz hafta boyunca, haftada iki ders saati olmak üzere toplam 16 ders saati çocuklar için felsefe etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma verileri gözlem, görüşme ve doküman analizi teknikleri ile toplanmış, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları; özel yetenekli öğrencilerin, çocuklar için felsefe etkinliklerinde düşünmeyi ve düşüncelerini ifade etmeyi zorlayıcı bulduklarını; etkinliklerin öğrencileri düşüncelerini ifade etmeye, düşüncelerinde değişiklik yapmaya, farklı bakış açılarını öğrenmeye ve üst düzey düşünmeye yönelttiğini göstermiştir. Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odası çalışmalarına katıldıklarında, genel eğitim sınıfındaki sevdikleri ders ve etkinlikleri kaçırdıkları için sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Araştırmada ayrıca çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik problemi çözme becerilerine, kelime dağarcıklarının artmasına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar sözcükler:** özel yetenekli öğrenci, çocuklar için felsefe, destek eğitim odası, üst düzey düşünme, P4C

### **Abstract**

The study was aimed to examine the opinions and experiences of gifted students about the philosophy for children activities carried out in the resource room. The research was conducted with the case study design, one of the qualitative research method designs. The participants of the study consisted of three gifted students at the 4th grade level, studying in a public primary school in Yenimahalle district of Ankara province. Philosophy for children activities were applied to the participants for a total of 16 lesson hours, for eight weeks. Research data were collected by observation, interview and document analysis techniques and data analyzed by content analysis technique. Research findings showed that gifted students found challenging to think and express their thoughts in philosophy for children activities. This study reveals that philosophy for children activities lead gifted students to express their thoughts, make changes in their thoughts, learn from different perspectives and high level thinking. In addition, it has been observed that when gifted students participate in resource room studies, they feel distress because of missing the lessons and activities they like in the general education class. In the research, it was also revealed that philosophy for children activities contributed to students' reading comprehension, mathematical problem-solving skills and increasing their vocabulary.

**Keywords:** gifted student, philosophy for children, resource room, high level thinking, P4C

## Teşekkür

Tez çalışmam boyunca yanımda olup, bana her anlamda destek olan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR' a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bana her zaman güvendiğini ve yanımda olduğunu hissettirdi. Kendisini bu kadar yakından tanıma fırsatı yakaladığım için kendimi çok şanslı hissediyorum. Tez savunma sınavıma katılıp, çalışmamla ilgili değerli fikirlerini paylaşan hocalarım Doç. Dr. İbrahim AKAR ve Doç. Dr. Yalçın YALAKİ' ye teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans eğitimimde bilimsel bakış açısı kazanmamda büyük katkısı olan hocam Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN' e ve özel yetenekli öğrenciler alanındaki bilgilerinden faydalanma fırsatı yakaladığım hocam Dr. Öğr. Üyesi Sezen CAMCI ERDOĞAN' a teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Yine çalışmamda uzman görüşü sunarak, değerli katkılar sağlayan hocalarım Öğr. Gör. Sıdika Demirtaş ve Dr. Arş. Gör. Filiz KARADAĞ' a teşekkürlerimi sunuyorum. Tez çalışmamda veri analizi sürecinde uzman incelemesi yaparak katkılarını sunan Doç. Dr. Filiz AKAR' a teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmam boyunca bana ihtiyaç duyduğum her türlü desteği sağlamaya çalışan okul yöneticilerime ve çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca burada tek tek isimlerini saymadığım, bu süreçte yanımda olan tüm arkadaşlarıma destekleri için teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmam boyunca zorlandığım her an yanımda olan, yaşadığım süreci olgunlukla karşılayan ama bitirmemi de dört gözle bekleyen oğlum Özgür Ege ŞAHİN' e sabrı, desteği ve anlayışı için çok teşekkür ediyorum. Her zaman sevgileriyle ve destekleriyle yanımda olan annem Reyhan AKAR' a, babam Mehmet AKAR' a ve kardeşlerime teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmam boyunca beni fikirleriyle şaşırtan ve çocuklar için felsefeyle düşünmeyi öğrendiklerini söyleyen öğrencilerime, düşünmeyi hiç bırakmamalarını umarak sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Babam Mehmet AKAR' in anısına...



## İçindekiler

|  |     |
|--|-----|
| Kabul ve Onay.....   | ii  |
| Öz.....  | iii |
| Abstract.....  | iv  |
| Teşekkür.....  | v   |
| Tablolar Dizini.....   | x   |
| Şekiller Dizini.....   | xi  |
| Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....                                | xii |
| Bölüm 1 Giriş.....   | 1   |
| Problem Durumu.....  | 1   |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi.....                                   | 4   |
| Araştırma Problemleri.....   | 5   |
| Sayılıtlar.....  | 6   |
| Sınırlılıklar.....   | 6   |
| Tanımlar.....  | 6   |
| Bölüm 2.....   | 8   |
| Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....           | 8   |
| Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi.....                                 | 8   |
| Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Amacı ve Önemi.....               | 9   |
| Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde İçerik.....                       | 10  |
| Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Yöntem.....                       | 12  |
| Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Değerlendirme.....                | 13  |
| Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Uygulanışı.....                   | 14  |
| Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....              | 16  |
| Özel Yetenekli Kavramı.....  | 18  |
| Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimleri.....                        | 22  |
| Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Stratejiler..... | 24  |

|  |           |
|--|-----------|
| Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Destek Eğitim Odası ..... | 30        |
| İlgili Araştırmalar .....  | 32        |
| Bölüm 3 Yöntem .....   | 49        |
| Araştırmanın Türü .....  | 49        |
| Katılımcılar .....   | 50        |
| Araştırmacı Rolü .....   | 51        |
| Araştırmacı Duruşu .....   | 52        |
| Araştırma Ortamı.....  | 52        |
| Süreç.....   | 54        |
| Veri Toplama Süreci ve Araçları .....                            | 63        |
| Verilerin Analizi .....  | 66        |
| Araştırmanın Zayıf Noktaları .....                               | 69        |
| Geçerlik ve Güvenirlik .....                                     | 69        |
| Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....                                | 73        |
| Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular .....                | 73        |
| İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular .....                 | 111       |
| Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular .....                 | 119       |
| Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....                | 132       |
| Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....                        | 140       |
| Tartışma ve Sonuç.....   | 140       |
| Öneriler .....   | 164       |
| Kaynaklar .....  | 168       |
| EK- A: Veli Onam Formu .....                                     | clxxxvi   |
| EK-B: Öğrenci Gönüllü Katılım Formu.....                         | clxxxviii |
| .....  | clxxxix   |
| EK-C: Uzman Sunuş Notu.....                                      | cxc       |
| EK-D: Uzman Görüşü Alma Formu .....                              | cxci      |

|  |          |
|--|----------|
| EK-E: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu 1 .....           | cxcii    |
| EK-F: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu 2 .....           | cxciv    |
| EK-G: Ders Planları .....  | cxcvi    |
| EK-H: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....                 | ccxxx    |
| EK-I: MEB Araştırma İzin Onay Bildirimi .....                      | ccxxxı   |
| EK-İ: Etik Beyanı .....  | ccxxxı   |
| EK-J: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu ..... | ccxxxııı |
| EK-K: Thesis/Dissertation Originality Report.....                  | ccxxxıv  |
| EK-L: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....             | ccxxxv   |

**Tablolar Dizini**

|   |    |
|---|----|
| <b>Tablo 1</b> <i>Ders Planlarının İçeriğine İlişkin Bilgiler</i> .....       | 57 |
| <b>Tablo 2</b> <i>Uygulama Sürecine İlişkin Zaman Çizelgesi</i> .....         | 63 |
| <b>Tablo 3</b> <i>Görüşmelerin Tarih ve Sürelerine İlişkin Bilgiler</i> ..... | 65 |
| <b>Tablo 4</b> <i>Kod Kitabından Alınan Kesit</i> .....                       | 69 |
| <b>Tablo 5</b> <i>Geçerlik ve Güvenirliliğe İlişkin Alınan Önlemler</i> ..... | 72 |

**Şekiller Dizini**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Şekil 1</b> Stenberg ve Zhang'ın Beşgen Kuramı .....                    | 19  |
| <b>Şekil 2</b> Renzulli'nin Üç Halka Modeli.....                           | 20  |
| <b>Şekil 3</b> Tannenbaum'un Deniz Yıldızı Modeli.....                     | 21  |
| <b>Şekil 4</b> Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Oluşan Temalar ..... | 73  |
| <b>Şekil 5</b> İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Oluşan Temalar .....  | 106 |
| <b>Şekil 6</b> İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Oluşan Temalar.....       | 112 |
| <b>Şekil 7</b> Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Oluşan Temalar.....       | 119 |
| <b>Şekil 8</b> Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Oluşan Temalar .....    | 132 |

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**BİLSEM:** Bilim ve Sanat Merkezi

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**ÜYEP:** Üstün Yetenekliler Eğitim Programı

## Bölüm 1

### Giriş

#### Problem Durumu

Çağımızda sorunlar karşısında çözüm yolları üretebilen, bilgi ve düşünceleri kritik edebilen, yeni düşünceler üretebilen, düşünme gücü gelişmiş bireylerin yetişmesi önemli bir hale gelmiştir (Taşdelen, 2022). Modern eğitim programları bilgi sahibi olmanın yanı sıra bilgiyi kullanabilen, yorumlayabilen, sorunlara çözüm üretebilen, eleştirel ve özgür düşünebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle de çocuklara düşünme becerilerinin öğretilmesinin önemi artmıştır (Çelebi ve diğerleri, 2022). Özellikle de özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemli görülmektedir. Çünkü özel yetenekli öğrencilerin ancak üst düzey düşünme becerisine ulaştıklarında mevcut potansiyellerini ortaya çıkarmaya başladıkları düşünülmektedir (Evans, 2008). Bu nedenle özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan programlarda, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların temel alınması gerektiği belirtilmektedir (VanTassel- Baska & Wood, 2010). Ancak özel yetenekli öğrenciler için üst düzey düşünme becerilerinin öneminin vurgulanmasına rağmen, mevcut programlarda bu becerilere yönelik çalışmalara yeterince yer verilmediği belirtilmektedir (Burns & Reis, 1991). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla çocuklar için felsefe eğitiminden faydalanılabileceği düşünülmektedir.

Çocuklar için felsefe eğitimi, 1970'lerde Matthew Lipman tarafından ortaya çıkmış bir eğitim programıdır (Vansielegheem & Kennedy, 2011). Çocuklar için felsefe eğitimi öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Tunç, 2017). Bu yaklaşımda öğrencilerin felsefe bilgisi öğrenmesi yerine fiilen felsefe yapması, böylece düşünmeyle meşgul olması hedeflenmektedir (Lipman, 1998). Bu doğrultuda çocuklar için felsefe eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygun bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Çocuklar için felsefe eğitimi özel yetenekli öğrencilerin düşünme becerilerini desteklemenin yanı sıra, bu öğrencilerde erken yaşlarda başlayan meraklı olma ve soru sorma özelliklerinden doğan ihtiyacı da karşılayabilecek niteliktedir. Ayrıca felsefe bu öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve özelliklerini anlamalarına da yardımcı olmaktadır. Araştırma sonuçları felsefe etkinliklerine katılan özel yetenekli öğrencilerin; özel yetenekli olmanın onlar için bir yük değil şans olduğunu anlamalarına, kendilerini tanıma ve başkalarının düşüncelerine saygı gösterme davranışlarının gelişimine yardımcı olduğunu göstermiştir (Kefeli ve diğerleri, 2021).

Çocuklar için felsefe eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin iş birliği becerilerinin gelişimine de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Çünkü çocuklar için felsefe eğitiminde öğrencileri rekabete değil, iş birliğine dayalı bir tartışmaya yönlendirmek hedeflenmektedir (Daniel, 2007). Bu da rekabetçi özelliklere sahip olabilen özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlarıyla iş birliği içinde öğrenmesine ve doğru cevabı vermek için değil soruyu anlamak için çabalamasına olanak sağlayacaktır (Lim, 2006).

White'a (1999) göre felsefe özel yetenekli öğrencilere hem akademik alanda hem de sosyal yaşamda pratik faydalar sağlamaktadır. White, felsefenin özel yetenekli öğrencilerin toplumsal konularda daha çok bilinç kazanmasında, sorunların çözümünde doğru kararlar almasında ve bu kararları hayata geçirmesinde katkısı olacağını belirtmiştir. Özel yetenekli bireylerin çağın getirdiği birçok sorunla karşı karşıya kalacakları göz önünde bulundurulduğunda, onların öğrendikleri bilgileri kullanabilmeleri noktasında felsefe büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin programlarını hazırlayan uzmanların, felsefenin bu öğrencilere sağlayacağı katkıya daha çok dikkat çekmeleri gerektiği düşünülmektedir (McGregor, 2001).

Çocuklar için felsefe özel yetenekli öğrencilere değerler eğitimine yönelik de uygulanabilir. Özel yetenekli öğrencilerin mükemmel oldukları, hata yapmadıkları ya da öyle olmaları gerektiği; bu nedenle de saygı, sevgi, yardımlaşma ve hoşgörü gibi değerlere bütünüyle sahip oldukları şeklinde inanışlar vardır. Ancak özel yetenekli öğrencilerin bu



değerlerin tamamını bütünüyle taşıdıklarını ve değerler eğitimine ihtiyaç duymadıklarını söylemek mümkün değildir. Ayrıca özel yetenekli öğrenciler sahip oldukları potansiyeli toplum yararına kullanabilecekleri gibi toplum için olumsuz sonuçlar yaratacak biçimde de kullanabilirler. Bu nedenle de özel yetenekli öğrenciler için değerler eğitiminin önemli olduğu düşünülmektedir (Turgut Yıldırım, 2016). Çocuklar için felsefe eğitimi de değerler eğitimine yönelik kullanılabilen bir yaklaşımdır (Cam, 2014; Sharp, 1995). Bu doğrultuda özel yetenekli öğrencilere bazı değerlerin kazandırılması ve bu öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli topluma yararlı bir biçimde kullanmalarının sağlanması konusunda çocuklar için felsefe eğitiminin katkısı olacağı düşünülmektedir.

Çocuklar için felsefe eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin akademik motivasyonlarının artmasına da yardımcı olacağı söylenebilir. Bu öğrencilerin akademik motivasyonun artmasını sağlayan durumlardan biri onlara zorlayıcı bir müfredat sunmaktır. Bu öğrencilerin basit ve tekrarlar içeren müfredatlarda sıkıldıkları ve motivasyonlarının azaldığı; bu nedenle onlara karmaşıklık, derinlik içeren zorlayıcı müfredatlar sunarak motivasyonlarının artırılması gerektiği belirtilmektedir (Little, 2012). Felsefe soruları da özel yetenekli öğrencilere bu zorlayıcılığı sağlayacak niteliktedir. Çünkü çocuklar için felsefe yaklaşımında kullanılan felsefe soruları yanıtlanması kolay olmayan, derin düşünme gerektiren sorulardır (Kaytancı & Dombaycı, 2020).

Özel yetenekli öğrencilerin bilim, teknoloji ve çevre alanındaki sorunlarla karşı karşıya kalarak çözüm üretmesi gereken bireyler olacağı düşünüldüğünde; onların üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemli bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Çocuklar için felsefe eğitiminin de bu ihtiyacın karşılanmasını destekleyecek nitelikte olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmada özel yetenekli öğrencileri çocuklar için felsefe etkinlikleri ile karşılaştırmak ve onların bu etkinliklere yönelik görüş ve deneyimlerini incelemek hedeflenmiştir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik de araştırma sürecinin destek eğitim odasında yürütülmesi planlanmış ve bunun nedenlerinden aşağıda bahsedilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin benzer ilgi ve yeteneklere sahip başka özel yetenekli akranlarıyla bir arada olma ve seviyelerine uygun zorlayıcılıkta çalışmalara katılma gereksinimleri vardır (Öpengin, 2018). Bu doğrultuda özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine, benzer ilgi ve yeteneklere sahip özel yetenekli arkadaşlarıyla katılmalarının, öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamalarına fırsat sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencilere yönelik yürütülecek çalışmaların zorlayıcı, karmaşık, soyut bir içeriğe sahip olması ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir (Belcastro, 2010). Bu doğrultuda destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilere zorlayıcı, karmaşık, soyut bir içerik ve düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunarak destek eğitim odasının gerekliliklerini sağlayabileceği düşünülmüş ve araştırmanın destek eğitim odasında yürütülmesi uygun görülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine ilişkin deneyimlerinin; bu etkinliklerin öğrencilerin düşünme süreçlerine yansımalarının ve diğer dersleriyle ilişkisine yönelik görüşlerinin nasıl olduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

21. yüzyılda bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler doğrultusunda üst düzey düşünme becerilerinin öneminin daha çok fark edildiği ve eğitimde düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların artmaya başladığı görülmektedir. Yine 21. yüzyılda bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler doğrultusunda, bu gelişmelerde önemli bir role sahip olan özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen birçok model ve stratejide üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hedeflere yer verildiği görülmektedir. Çocuklar için felsefe eğitimi de bu hedeflerle paralel bir biçimde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle çocuklar için felsefe eğitiminin özel

yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılacak bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Ulusal ve uluslararası boyutta özel yetenekli öğrencilerle çocuklar için felsefe eğitimine yönelik bazı araştırmalara rastlansa da özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine ilişkin deneyimlerinin nasıl olduğunun incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın literatüre sağlayacağı katkının da önemli olduğu düşünülmektedir.

Bunların dışında özel yetenekli öğrencilerin benzer bilişsel özellikler taşıyan akranlarıyla bir arada olma ve eğitim alma ihtiyacı olduğu belirtilmektedir. Ülkemizde de özel yetenekli öğrencilerin kendileriyle benzer özellikler taşıyan akranlarıyla bir araya gelerek farklılaştırılmış eğitim programlarına katılmalarını sağlamak amacıyla buldukları okullarda destek eğitim odası çalışmaları yürütülmektedir. Bu nedenle araştırmada çocuklar için felsefe etkinliklerinin destek eğitim odasında yürütülerek, öğrencilerin destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik deneyimlerinin nasıl olduğunu incelemenin ilgili literatüre de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Belirtilenler doğrultusunda planlanan araştırmanın problem ve alt problemleri aşağıda verilmiştir.

### **Araştırma Problemleri**

1. Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine ilişkin deneyimleri nasıldır?
  - 1.1. Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin tartışma sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?
  - 1.2. Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin değerlendirme sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?
2. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin düşünme süreçlerine yansması nasıldır?

3. Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin diğer derslerle ilişkisine yönelik görüşleri nasıldır?

4. Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin destek eğitim odasında yürütülmesine ilişkin deneyimleri nasıldır?

### **Sayıtlılar**

Öğrencilerin bireysel görüşmelerde sorulara herhangi bir etki altında kalmadan içtenlikle yanıt verdikleri düşünülmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan bir devlet okulunda eğitim gören özel yetenekli üç öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Özel yetenekli: “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” (MEB, 2018).

Destek eğitim odası: “Okul ve kurumlarda, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamlarıdır” (Destek Eğitim Odası Kılavuzu, 2016).

Üst düzey düşünme: Araştırmada üst düzey düşünme ifadesi odaklanarak, derinlemesine, sorgulayarak, farklı açılardan bakarak, düşünceler arası ilişki kurarak,

düşüncelerini esneterek, bağlama duyarlı, kriter odaklı gerçekleşen düşünme eylemini içerir.

Genel eğitim sınıfı: Araştırmaya katılan öğrencilerin örgün eğitim aldıkları okulda devam ettikleri sınıf.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi

Çocuklar için felsefe eğitimi Matthew Lipman tarafından 1970'lerde ortaya çıkmış bir eğitim programıdır (Vansieleghem & Kennedy, 2011). Bu programın öncüsü olarak bilinen Lipman, Uluslararası Çocuklar İçin Felsefe Derneği'nden meslektaşlarıyla bir araya gelerek çocuklar için felsefe eğitimine yönelik bir müfredat geliştirmiştir. Bu müfredat sekiz öğrenci ve öğretmen kılavuz kitabından oluşmaktadır. Bu kitaplardan yola çıkarak sorulan açık uçlu sorular doğrultusunda öğrencileri sorgulamaya teşvik etmek istenmektedir (Lipman, 1998).

Lipman ve meslektaşları geliştirdikleri bu müfredatı yaygınlaştırmak amacıyla, farklı ülkelerden öğretmenlere müfredata ilişkin eğitimler düzenlemişlerdir. Bu eğitimlere katılan öğretmenlerden bazıları da kendi ülkelerinde eğitimler düzenleyerek deneyimlerini farklı öğretmenlere aktarmış ve müfredatı kendi dillerine çevirmişlerdir. Böylece Lipman ve arkadaşları tarafından geliştirilen çocuklar için felsefe müfredatı uluslararası boyuta taşınmıştır (Lipman, 1998).

Lipman başta olmak üzere birçok düşünür çocukların felsefi düşünme becerisi kazanabilmesi için felsefe ile erken yaşlarda tanışması gerektiğini; çünkü insanların çocukluk döneminden sonra merak duygularını kaybettiklerini, soru sormaktan ve sorgulamaktan vazgeçtiklerini düşünmektedir (Özkan, 2020). Lipman düşünme yeteneğinin doğuştan sahip olunan bir yetenek olduğunu, ancak bu yeteneğin yine de geliştirilmesi gerektiğini belirtmiş ve çocuklara konuşmayı öğrendikleri andan itibaren düşünmeyi öğretmek gerektiğini savunmuştur (Costa, 2014).

Çocuklar için felsefe eğitimi öğrencilere doğrudan bilgi aktarımı yapılan bir yaklaşım değildir (Daniel, 2007). Öğrencileri düşünmeye teşvik eden, düşünme eğitimine yönelik bir yaklaşımdır. Yani öğrencilerin felsefe bilgisi öğrenmesi yerine fiilen felsefe yapması ve böylece düşünmeyle meşgul olması hedeflenmektedir. Felsefe yapmak, bir grup insanın

beraber sorgulamaya katıldığı ve düşünce ürettiği bir diyalog sürecini ifade etmektedir (Lipman, 1998). Çocuklar için felsefe eğitiminde öğrencilerin fikirlerini sunmaları, sundukları fikirlerin gerekçelerini belirtmeleri ve birbirlerinin fikirlerine yönelik bağlantı kurmaları gerekmektedir (Cassidy & Christie, 2013). Bu anlamda çocuklar için felsefe eğitimi diyaloglar yoluyla eleştirel, yaratıcı ve etik düşünceyi geliştirmeyi amaçlamaktadır (Costa, 2014).

### **Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Amacı ve Önemi**

Son yıllarda çağın ihtiyaçları doğrultusunda öğrencileri ezbere yönelik eğitim ve öğretim sisteminden kurtarmak, düşünen ve üreten bireyler olarak yetiştirmek istenmektedir (Karakaya, 2006). Öğrencilerin bilgiyi alıp olduğu gibi kabullenmesi yerine, o bilgiye ilişkin anlam çıkarabilmesi beklenmektedir (Tunç, 2017). Çocuklar için felsefe eğitimi de öğretmen merkezli ve bilgi aktarımına dayanan bir yaklaşımdan öğrenci merkezli ve keşif yoluyla öğrenmeyi amaçlayan bir yaklaşıma doğru köklü bir değişimi hedeflemektedir (Vansieleghem, 2005). Felsefe eğitimi bağımsız düşünebilen, önyargısız, doğru değerlendirmeler yapabilen (Tunç, 2017), problemleri fark edebilen, başkalarının düşüncelerini kopyalamayan, kendi öğrenme sorumluluğunu alan, bilgi arayışında olan, eleştirel düşünen bireyler yetişmesini hedeflemektedir (Daniel, 2007).

Çocuklar için felsefe eğitimi öğrencilerin düşünmesini, sorgulamasını, birbirleriyle düşüncelerini paylaşmasını, düşüncelerini gerekçeleriyle açıklamasını ve birbirlerinin düşünceleri üzerine yeni düşünceler üretmesini amaçlamaktadır (Boyraz, 2022). Ayrıca kendini sorgulamasını, problemlere çözümler sunmasını, başkalarını dinlemesini, kendi sesini duyurmasını, farklı bakış açılarını öğrenmesini, taklitten kaçınmasını sağlamaktadır (Costa, 2014). Böylece öğrencilerin ilk düşünceleriyle yola çıkma alışkanlığından kurtulmasına, diğer insanların bakış açılarını dikkate almasına, farklı olasılıkları değerlendirmesine, fikirleri tartışma ortamında iş birliği içinde keşfederek öğrenmesine fırsat sağlamaktadır (Cam, 2014).

Çocuklar için felsefe eğitimi aynı zamanda öğrencilerin okuma becerisini de desteklemektedir. Çünkü çocuklar için felsefe eğitimi yalnızca fiziksel bir okuma değil, sözcüklerin ve cümlelerin anlam ve önemini fark etmeyi sağlayacak nitelikte bir okuma yapmayı sağlamaktadır (Şeker, 2022). Ayrıca derslere az katılım gösteren öğrencilerin de derse katılımlarını teşvik etmektedir. Çünkü bu eğitimde öğrencilerin derse katılımları sahip oldukları akademik bilgilerinden ziyade; hayal gücü, düşünce ve deneyimleriyle ilişkilidir. Bu da öğrencilerin herhangi bir akademik bilgiye ihtiyaç duymadan tartışma ortamında seslerini duyurabilmelerine fırsat sağlamaktadır (Lipman, 1998).

### **Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde İçerik**

Felsefe alanı oldukça zengin bir içeriğe sahiptir. Doğru, yanlış, adalet, özgürlük, sorumluluk, bilgi gibi kavramlar felsefenin konuları arasında yer almaktadır. Bu kavramların felsefi tartışmalarda ele alınması, öğrencilerin bu kavramları derinlemesine incelemelerine fırsat sağlamaktadır. Felsefe toplumu ilgilendiren konuları ve problemleri konu almaktadır. (Cam, 2014). Ayrıca felsefenin konuları çağın ihtiyaçları doğrultusunda uyarlanmaya da açıktır (Gruioniu, 2013). Ancak ele alınacak konularının öğrencilerin ilgi ve deneyimlerine göre uyarlanması (Cam, 2014), günlük yaşama ve içinde yaşadıkları gerçekliğe yaklaştırması gerekmektedir (Costa, 2014).

Çocuklar küçük yaşlardan itibaren doğru ve yanlışın ne olduğu, kuralları kimin belirlediği gibi konuları merak etmektedirler. Bu nedenle çocuklarla ve gençlerle felsefe yapmaya etik ve adaletle ilgili sorularla başlamanın uygun olabileceği düşünülmektedir. “Sevgi nedir?”, “Zaman nedir?”, “Kuralları kim koyar?”, “En iyi arkadaş nasıl olur?” “Doğru ne demek?”, gibi sorular çocuklarla tartışılabilir sorular arasındadır (Tunç, 2017). Bunların dışında “Ben kimim?”, “Her şey neden yapılmıştır?”, “Zaman var mıdır?”, “Tanrı nerededir?” gibi sorular akademik boyutta felsefi sorular olduğu gibi çocukların da merak ederek cevap arayabilecekleri sorular arasındadır (Tunç, 2022).



Çocuklar için felsefe eğitiminde önemli aşamalardan biri de tartışma sürecini başlatmak için seçilen uyarıcının belirlenmesidir (Şeker, 2022). Çocuklar dikkatlerinin belirli bir konu üzerine uzun süre odaklanmasına, soruları sistematik ve sürekli bir şekilde tartışmaya ya da olayları çeşitli bakış açılarından değerlendirmeye alışkın değildirler. Ancak hikâye, vb. uyarılar onların sorulara felsefi olarak adlandırılabilir şekilde yanıtlar verebilmelerine yardımcı olmaktadır. Çünkü çocuklar uyarının sahip olduğu somutluk ve gerçeklikten yola çıkarak, kavramsal ve soyut bir boyuta geçebilmektedirler (Fisher, 2007).

Çocuklar için felsefe eğitiminde uyarı olarak genellikle edebi metinler kullanılmaktadır (Boyraz, 2022). Ancak edebi metinlerin yanı sıra nesnelere, müzikler, düşünce deneyleri (Haynes & Murriss, 2016), diyaloglar, yaşam deneyimleri, videolar, filmler, resimler, felsefi metinler (Taşdelen, 2014), çizgi filmler (Boyraz, 2022), şiirler, gazete haberleri ve denemeler de (Akkocaoğlu Çayır, 2015) kullanılabilirlerdir.

Resimlerin ve resimli kitapların çocukların ilgisini çekecek komik ve yaratıcı özellikler taşıması nedeniyle çocuklar için felsefe eğitiminde kullanılabilir uygun uyarılar olduğu düşünülmektedir. Ayrıca resimli kitapların genellikle kısa hikâyeler içermesinden dolayı da bir saatlik oturumlarda süre açısından ideal olduğu ifade edilmektedir (Haynes & Muris, 2001). Yine çocukların düşünceleri somutlaştırmasına yardımcı olduğu için de resimli materyallerin tercih edilebileceği belirtilmektedir (Tozduman Yaralı, 2019).

Boyraz çocukların daha fazla duyu organına hitap edebilmesi nedeniyle çocuklar için felsefe eğitiminde çizgi filmlerin uyarı olarak kullanılmasının uygun olabileceğini düşünmüş ve yaptığı araştırmada çizgi filmlerin kullanılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır (Boyraz, 2022). Şeker ise çocuklar için felsefe yaklaşımının Türkçe derslerinde kullanıldığı durumlarda uyarı olarak öykü, masal gibi yazılı metinler seçilebileceğini belirtmiştir (Şeker, 2022).

Çocuklar için felsefe eğitiminde kullanılacak uyarıların taşıması gereken bazı özellikler vurgulanmıştır. Öncelikle çocukları sorgulama sürecine dahil edebilmek ve bunu devam ettirebilmek için uyarının felsefi bir içeriğe sahip olması önemlidir (Boyraz, 2022).

Uyaranların çocukların günlük hayatlarıyla ilişkili ve gelişim dönemlerine uygun olması, tartışmaya uygun felsefi kavram ya da sorular içermesi gerekmektedir. Ayrıca uyaran olarak kullanılacak metinlerin anlaşılması güç soyutlamalar içermemesi, metinlerdeki karakterlerin öğrencileri sorgulamaya yöneltecek modeller ve günlük yaşamın içinden kişiler olması gerektiği vurgulanmaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2015). Bunların dışında uyaranların; belirsizlik içeren, şaşkınlık yaratan, tepki uyandıran (Haynes & Muris, 2001), hayal gücüne hitap eden, ilgi çekici, eğlenceli (Tunç, 2017) materyaller olması gerektiği belirtilmektedir.

Bu doğrultuda çocuklar için felsefe eğitiminin zengin bir içeriğe sahip olduğu ve çok çeşitli konuları tartışmaya uygun olduğu söylenebilir. Uyaran olarak da öğrencileri tartışmaya yöneltecek nitelikte birçok materyalin kullanılabileceği görülmektedir. Edebi metinler, görseller, çizgi filmler, videolar, gazete haberleri uyaran olarak kullanılabilecek materyallere örnek gösterilebilir. Ancak bu uyaranların öğrenciler için ilgi çekici olması, belirsizlik içermesi, gelişimlerine uygun olması ve böylece tartışma sürecine katılabilmelerini sağlaması gerekmektedir.

### **Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Yöntem**

Çocuklar için felsefe eğitimi temelini Sokratik yöntemden almaktadır. Sokratik yönetime benzer biçimde kişilerin günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkar ve incelenecek kavramı özelden genele doğru tanımlamaya çalışır (Tunç, 2017). Ancak çocuklar için felsefenin Sokratik yöntemden ayrıştığı noktalar da bulunmaktadır. Bu ayrışmanın temel nedeni ise çocuklar için felsefe yaklaşımının düşünme becerilerini desteklemeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olmasıyla ilişkilidir. Çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmenler Sokratik yöntemi kullanırken öğrencileri derin düşünmeye yöneltecek sorular sormalı, onlara düşünceleri için zaman tanımalı, diyalogları kendi düşünceleriyle yönlendirmemeli, öğrencilerin belirttiği düşünceleri doğru ya da yanlış olarak nitelendirmemeli ve tartışmanın kurallarını açıkça ifade etmelidir. Ayrıca öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebileceği demokratik bir ortam oluşturmaya çalışmalıdır (Akkocaoğlu Çayır, 2015).

Çocuklar için felsefe eğitiminde Sokratik yöntem dışında yöntemler de kullanılabilir. Tartışma, soru cevap, beyin fırtınası, münazara gibi yöntemler bu yöntemlere örnek gösterilebilir. Ayrıca oyunlardan, kuklalardan ve dramatizasyondan da faydalanılabilmektedir (Tunç, 2017). Felsefe bilgisi ve soyut anlatımlar yerine somut örneklere ve yaşam deneyimlerine yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca tüm aşamaların çocukların algı ve bilişsel gelişim düzeyine uygun bir nitelikte olmasına dikkat edilmelidir (Taşdelen, 2014).

### **Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Değerlendirme**

Çocuklar için felsefe eğitiminde öğrencilerin dinleme, özgün fikirler belirtme ve etkin dinleme gibi becerilerinin değerlendirilmesi felsefe tartışmalarının etkisini artırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin tartışmaya yönelik duygu ve düşünce ve değerlendirmeleri öğretmenlere tartışma sürecine ilişkin geri bildirim sağlamaktadır (Özdemir, 2021). Değerlendirme sürecinde öğretmenler kendilerini ya da birbirlerini; öğrenciler öğretmenlerini, birbirlerini ya da tartışma sürecini değerlendirebilirler. Ayrıca öğrencilerin düşünme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik de değerlendirme çalışmaları yapılabilir (Akkocaoğlu Çayır, 2015). Fisher (2007) değerlendirme sürecinde felsefi tartışmada uyulması gereken kurallara ilişkin de değerlendirme çalışmalarının yapılabileceğini belirtmiş ve buna yönelik aşağıdaki soruları örnek göstermiştir:

- Bugün iyi bir tartışma yaptık mı?
- Tartışmamızda iyi olan neydi?
- Daha iyi neler olabilirdi? Nasıl?
- Bir dahaki sefere neyi hatırlamamız gerekiyor?

Çocuklar için felsefe eğitiminde değerlendirme çalışmalarında çeşitli araçlar kullanılabilir. Öz değerlendirme ve öğretmen gözlem formları, öğrenci günlükleri bu

araçlara örnek gösterilebilir. Öğrenci günlüklerinde ya da farklı değerlendirme araçlarında felsefeye ilişkin aşağıdaki soru örneklerine yer verilebilir:

- Felsefe çalışmaları size bir şeyler öğretti mi? Nasıl?
- Felsefe tartışmaları günlük yaşamınızı etkiledi mi? Nasıl?
- En sevdiğiniz tartışma hangisiydi? Neden?
- En çok hangi felsefe sorusu üzerine düşünmeyi sevdim? Neden? (Akkocağlu Çayır, 2021).

Değerlendirme sürecinde öğrencilerin katılımını artırmak ve bu süreci eğlenceli hale getirmek için öğrencilerin ilgilerine yönelik çeşitli oyun ya da etkinliklerden de faydalanılabilir. Böylece değerlendirme sürecinin daha verimli hale gelmesi sağlanabilir.

### **Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Uygulanışı**

Çocuklar için felsefe eğitiminin uygulanmasında kullanılmak üzere Lipman ve arkadaşları, yedi roman ve öğretmen kılavuz kitabından oluşan bir program hazırlamışlardır. Bu program altı ile on altı yaş aralığındaki çocuklara yöneliktir. Programda yer alan romanlar tartışma sürecinin başlaması için sıçrama tahtası görevi görmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu romanlardaki karakterleri model alarak akıl yürütmeye yöneltilmesi amaçlanmaktadır (Trickey & Topping, 2004).

Lipman tarafından oluşturulan çocuklar için felsefe eğitim programı aynı zamanda “araştırma topluluğu” olarak da bilinmektedir. Araştırma topluluğunda çocuklar öğretmenle birlikte çember şeklinde oturmaktadır. Öğretmen ilk olarak öğrencileri soru üretmeye teşvik edecek bir uyarı sunar. Ardından öğrencilerin ürettiği sorular oylamaya sunulur ve en çok oyu alan soru tartışılır (Worley, 2009).

Lipman ve arkadaşlarının hazırladığı çocuklar için felsefe eğitim programı elli farklı ülkede uygulanmış ve materyalleri yirmi farklı dile çevrilmiştir (Daniel, 2007). Böylece birçok öğretmenin bu materyallerle çalışmasına fırsat sağlanmıştır (Lipman, 1976). Lipman

hazırladığı eğitim materyallerinin öğrencilere üç adımda sunulmasını önermiştir. Bu adımlar okuma, soru hazırlama ve tartışmadır. Lipman bu adımların uygulanmasına yönelik şu açıklamaları yapmıştır:

**Okuma:** Lipman romanların her bir bölümünün öğrenciler tarafından sırayla ve yüksek sesle okunmasını önermiştir. Bunun öğrenciler arasında iş birliğini başlatan bir adım olduğunu belirtmiştir. Lipman okuma sürecinin derse katılımı olmayan veya az olan öğrencilerin de kendilerini ifade edebilmelerine ve katılım sağlayabilmelerine yönelik bir fırsat oluşunu belirtmiştir.

**Soru hazırlama:** Bu aşamada öğrencilerden okunan uyarandan yola çıkarak tartışmak istedikleri soruları hazırlamaları beklenir. İlk aşamada sadece herhangi bir türde sorular hazırlamaları beklenirken, ilerleyen süreçlerde felsefi sorular hazırlamaları hedeflenmektedir. Bu aşama öğrencilere tartışma gündemini belirleme fırsatı sağladığı için, öğrencilerin tartışma sürecine olan motivasyonlarının artmasına yardımcı olmaktadır.

**Tartışma:** Çocuklar için felsefe eğitiminin temeli tartışmaya dayanmaktadır. Tartışma sürecinde öğrencileri rekabete değil, iş birliğine dayalı bir tartışmaya yönlendirmek gerekmektedir. Tartışma sürecinde katılımcıların düşüncelerini ifade etmeleri grubun bakış açısını zenginleşmesine yardımcı olmaktadır (Daniel, 2007).

Çocuklar için felsefe yaklaşımını kullanmayı planlayan öğretmenler, sınıfının özellik ve ihtiyaçları doğrultusunda ders planları hazırlayabilirler (Demir Çelebi, 2017). Çocuklar için felsefe yaklaşımı öğretmen tarafından öncesinden planlanarak uygulanabileceği gibi süreç içerisinde oluşan bir durumdan yola çıkarak fırsat eğitimine de dönüştürülebilir. Planlanmış uygulamalarda öğretmenin önceden belirlediği bir uyarı kullanılırken, fırsat eğitimine yönelik uygulamalarda yaşanan olay veya durumlar uyarı olarak kullanılmaktadır (Gür, 2010).

Çocuklar için felsefe eğitiminin uygulama sürecinde katılımcıların aktif katılım sağladığı ve birbirlerinin fikirlerine saygı gösterdiği bir tartışma ortamının oluşturulmasına

dikkat edilmelidir. Aksi takdirde diyalog ve tartışmalar ilkel bir seviyede olur ve çocuklar böyle bir ortamda bulunmak istemezler. Bunun için de katılımcıların tartışma kurallarını iyi anlamalarını sağlamak gerekmektedir (Costa, 2014).

### **Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Öğretmenin Rolü**

Çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmen öğrencilere sorular yöneltmekle sorumludur. Öğretmenin yönelttiği soruların her birinin bir amacı olmalıdır. Öğretmen öğrencilere yönelteceği soruları tartışma konusu çerçevesinde daha önceden belirlemeli ve öğrencilerden gelebilecek farklı yanıtlara karşı hazırlıklı olmalıdır (Akkocaoğlu Çayır, 2015). Çünkü öğretmenin görevi sadece öğrencilerin düşüncelerini dinlemek değil; aynı zamanda onları düşünmeye, kavramsallaştırmaya, sınıflandırmaya ve değerlendirmeye yönlendirmektir. Bunu sağlamak için öğretmenlerin tartışma sürecinde kullanabileceği bazı soru örneklerine aşağıda yer verilmiştir (Daniel, 2007):

- X ve Y arasındaki fark nedir?
- Az önce kullandığınız ifadeleri tanımlayabilir misiniz?
- Bu ifadenizi nasıl haklı çıkarırsınız?
- Açıklamanızı hangi kriterlere dayandırılıyorsunuz?
- Karşı bir örneğiniz var mı?
- Bu bakış açısını geliştirmek için neler ekleyebilirsiniz?
- Az önce söylenenlere katılıyor musunuz?
- Belirtilen iddialar ile sınıfın ahlaki ilkeleri arasında ne gibi ilişkiler kurabilirsiniz?
- Belirtilen kriterleri nasıl önceliklendirirsiniz?
- Tartışmanın başlangıcı ve bitişi arasında sizin veya grubun bakış açısında nasıl değişimler oldu? (Daniel, 2007).

Çocuklar için felsefe eğitiminde, öğretmenin tartışma sürecini derinleştirmesi gerekmektedir. Öğrencileri düşüncelerini ve düşüncelerinin gerekçelerini açıklamaya, örnekler ve karşı örnekler üzerinde düşünmeye, düşünceler arasında bağlantılar kurmaya teşvik etmelidir. Bunların yanı sıra tartışmayı kendi düşünceleri doğrultusunda yönlendirmemelidir (Haynes & Muris, 2001).

Çocuklarla felsefe yapacak öğretmenlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin bazı görüşler bulunmaktadır. Worley çocuklarla felsefe yapacak öğretmenlerin felsefe bilgisine sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Worley matematik hakkında hiçbir şey bilmeyen bir öğretmenin matematik, tarih hakkında hiçbir şey bilmeyen bir öğretmenin tarih öğretmesinin beklenmediği gibi; felsefe hakkında hiçbir şey bilmeyen bir öğretmenin de çocuklarla felsefe yapmasının beklenmemesi gerektiğini belirtmiştir (Worley, 2009). Karakaya ise çocuklarla felsefe yapacak öğretmenin felsefenin çeşitli alanlarıyla ilgili bilgi sahibi olmasının yanı sıra; yüksek düzeyde sezgi, empati, algılama, hissetme gücüne sahip olması ve felsefi içerikli kaynaklarla ilgilenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Karakaya, 2006). Taşdelen ise çocuklarla felsefe yapacak öğretmenin felsefi konuları konuşabilecek kadar bilgi ve deneyim sahibi olması gerektiğini belirtmiştir (Taşdelen, 2022).

Öğretmenler için felsefe yapmak yeni bir görevdir. Bu nedenle öğretmenlerin konu hakkında bilgi edinmeleri ve çocuklarla felsefe yapabilecek bir konuma gelmeleri gerekmektedir (Karakaya, 2006). Gruioniu (2013) felsefe ve çocuklar için felsefe eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin çocuklar için felsefe eğitimine yaklaşmak istemediklerini, bu nedenle üniversitelerde ya da başka eğitim kurumlarında öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenlerin bu tutumlarının değiştirilebileceğini ifade etmiştir. Bu eğitimlerin öğretmenlerin bu konuda bilinçlenmesini ve bilgi sahibi olmasını sağlayacağı, böylece uygulamaların eğitim sürecinde yaygınlaşacağı düşünülmektedir (Tunç, 2017).

Belirtilenler doğrultusunda çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmenlerin öğrencileri düşünmeye yöneltecek nitelikte sorular sorması, tartışmayı derinleştirmesi ve öğrencileri

kendi düşünceleri doğrultusunda yönlendirmemesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca çocuklar için felsefe yaklaşımını uygulayacak öğretmenin felsefe bilgisine sahip olmasının yanı sıra empati, sezgi ve algılama becerisinin yüksek olması gerektiği ifade edilebilir.

### **Özel Yetenekli Kavramı**

Özel yetenekli kavramına ilişkin olarak ülkemizde bugüne kadar; üstün zekâlı, üstün yetenekli, dahi, deha, özel yetenekli gibi çeşitli ifadeler kullanılmış ve kullanılmaya devam etmektedir (Camcı Erdoğan & Güçyeter, 2019). MEB'in son yıllarda bunlar arasından özel yetenekli ifadesini kullanıyor olması nedeniyle araştırmada da bu ifade kullanılmıştır (MEB, 2018). Özel yetenekli ve özel yeteneklilik kavramlarıyla ilişkili olarak uluslararası literatüre bakıldığında ise gifted, talented, giftedness ifadeleri ile karşılaşıldığı, ancak daha sık gifted ifadesinin kullanıldığı görülmektedir (Davis ve diğerleri, 2014).

Özel yetenekli kavramı daha öncesinde genel zekâ üzerinden tek boyutlu olarak ele alınırken, son yıllarda alana özgü yetenekleri de kapsayarak çok boyutlu bir biçimde ele alınmaya başlamıştır (Sak ve diğerleri, 2015). Ancak bu kavrama ilişkin yapılan tanımların farklılık gösterdiği görülmektedir. Ülkemizde ve dünyada kavrama yönelik yapılmış bazı tanımlara ve ilişkili tanımlama yöntemlerine aşağıda yer verilmiştir.

MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel yetenekli birey; "Yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). MEB'in özel yetenekli birey tanımında yetenek alanlarına da yer veriyor olmasına rağmen; özel yetenekli öğrencilerin tanımlama sürecinde sadece zekâ testlerini ölçüt aldığı görülmektedir (Sak ve diğerleri, 2015). Bu nedenle MEB'in özel yetenekli öğrencilerin tanımlama sürecindeki uygulamaları ile tanımlamaları arasında tutarsızlık olduğu söylenebilir.

Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik olarak geliştirilmiş, "Üstün Yetenekliler Eğitim Programı" (ÜYEP) modeline göre özel yeteneklilik; "İnsanlık yaşamı için

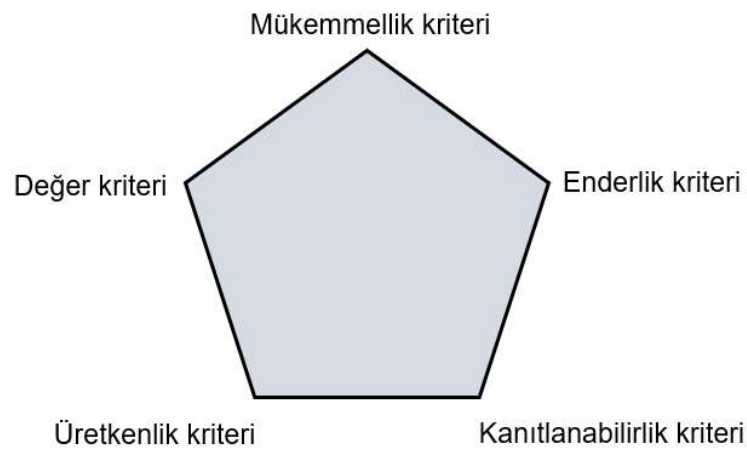


temel değeri olan ve tanımlanmış yetenek alanlarında sahip olunan olağanüstü potansiyel.” olarak tanımlanmıştır. Bu modele göre öğrenci tanılama süreci; örnekleme dayalı tanılama, yeteneğin alana özgü ölçümü, çoklu ölçüt kullanımı ve doğal seleksiyon uyumsal ayıklanma modeli olmak üzere dört özelliği kapsamaktadır (Sak, 2011).

Stenberg ve Zhang (1995), geliştirdikleri beşgen kuramında özel yetenekliliği beş kriter üzerinden ele almışlardır. Bu kriterler; mükemmellik, enderlik, değer, üretkenlik ve kanıtlanabilirliktir. Mükemmellik kriteri, bireyin bazı alanlarda akranlarından daha üstün performans göstermesidir. Enderlik kriteri mükemmellik kriterini tamamlayan bir kriterdir. Bireyin yetenekli olarak tanımlanabilmesi için başarılı olduğu yeteneğin akranları arasında ender görülmesi gerekmektedir. Üretkenlik kriteri bireyin yetenekli olduğu alanlarda bir ürün ortaya koyabilecek potansiyele sahip olması olarak açıklanmaktadır. Kanıt kriteri bireyin yeteneğinin bir testle, performansla ya da ürünle kanıtlanabilir olmasıdır. Son olarak değer kriteri ise, bireyin bulunduğu toplum tarafından önemli görülen bir alanda yetenek göstermesi olarak açıklanmaktadır. Bu kurama ilişkin belirlenen kriterler Şekil 1’de paylaşılmıştır.

### Şekil 1

*Stenberg ve Zhang’ın Beşgen Kuramı*



Gagne (2000) farklılaştırılmış üstün zekâ ve yetenek kuramında, zekâ ve yetenek kavramlarını birbirinden ayırmaya dayalı bir tanımlamaya gitmiştir. Gagne zekanın doğuştan gelen bir potansiyel olduğunu ve bu potansiyelin gelişip yeteneğe dönüştüğünü belirtmiştir. Yeteneğin gelişimini ise kişisel, çevresel ve şans faktörlerinin etkileyeceğini ifade etmiştir.

Renzulli (2002), üç halka modelinde özel yetenekli kavramını üç temel özellik üzerinden ele almıştır. Bunlar; ortalamanın üzerinde yetenek, yaratıcılık ve göreve bağlılıktır. Modele göre özel yetenekli bireyin bu üç özelliği bir arada taşıması beklenir ve hiçbir özellik bir diğerinden daha önemli değildir. Modelde ortalama üzeri yetenek; genel yetenek ve özel yetenek olarak ikiye ayrılır. Bilgiyi işleme, soyut düşünme, hafıza, sözel ve sayısal akıl yürütme genel yeteneğe; bir matematikçinin veya arkeoloğun yetenekleri ise özel yeteneğe örnek gösterilebilir. Göreve bağlılık; sıkı çalışmak, motivasyon sahibi olmak şeklinde açıklanabilir. Üçüncü özellik olan yaratıcılık ise ilginç ve uygulanabilir fikirler üretmek olarak açıklanabilir. Modelde vurgulanan özellikler Şekil 2’de paylaşılmıştır.

## Şekil 2

*Renzulli'nin Üç Halka Modeli*

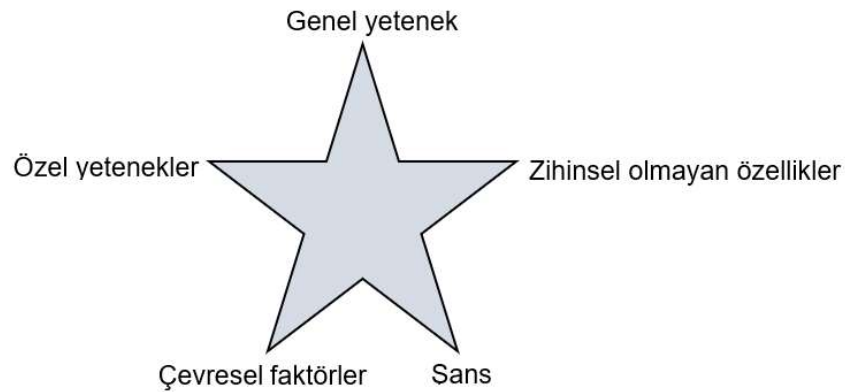


Gardner ise çoklu zekâ kuramında zekayı çok boyutlu olarak ele almış ve sekiz zekâ alanı ortaya koymuştur. Bunlar; sözel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, müziksel, bedensel-kinestetik, sosyal, içsel ve doğacı zekadır (Davis ve diğerleri, 2014).

Tannenbaum, geliştirdiği deniz yıldızı modelinde özel yetenekliliği beş bileşen üzerinden tanımlamıştır. Bunlar; genel yetenek, güçlü özel yetenekler, zihinsel olmayan özellikler (kişilik özellikleri, vb.), çevresel faktörler ve şans faktörüdür (Leavitt, 2017). Modele ilişkin beş bileşen Şekil 3'te paylaşılmıştır.

### Şekil 3

*Tannenbaum'un Deniz Yıldızı Modeli*



Subotnik vd. (2011), yaptıkları literatür taraması sonucunda özel yeteneklilik kavramına ilişkin kabul gören çeşitli bakış açılarının ortak noktalarını belirlemişlerdir. Belirledikleri bu ortak noktalara göre özel yeteneklilik;

- Toplumun değerlerini yansıtır.
- Özellikle yetişkinlikte gerçek sonuçlarda kendini gösterir.
- Çaba alanlarına özgüdür.
- Biyolojik, pedagojik, psikolojik ve psiko-sosyal faktörlerin bir araya gelmesinin sonucudur.

- Olağanüstü bir yetenek olarak kendini gösterir.

Özel yetenekli kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde; özel yetenekliliğin farklı açılardan ele alındığı, herkes tarafından kabul görmüş ortak bir tanımın olmadığı görülmektedir. Yine tanımlarda özel yetenekliliğin yalnızca genel zekâ üzerinden değil, farklı boyutlar da göz önünde bulundurularak ele alındığı söylenebilir.

### **Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimleri**

Özel yetenekli öğrenciler sahip oldukları bireysel farklılıklar nedeniyle, geleneksel eğitimin dışında farklı eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadır. Geleneksel eğitim ortamları ve müfredatları özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Geleneksel müfredatın basit ve sık tekrarlara yer veren içeriğe sahip olması, özel yetenekli öğrencilerin sıkılmasına ve motivasyonlarının azalmasına neden olmaktadır (Tsai, 2007). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin ilgilerine, ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve özelliklerine göre farklılaştırılmış bir program ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Emir & Yaman, 2017).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programları esnek ve onların daha hızlı ilerlemelerine fırsat sağlayacak nitelikte olmalıdır. Çünkü bu öğrenciler akranlarına göre daha hızlı, derin ve kapsamlı öğrenme becerisine ve farklı hazır bulunuşluk düzeylerine sahiptirler. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları karşılanmadığı takdirde mevcut potansiyellerini ortaya çıkarmaları mümkün olmamaktadır (Tsai, 2007).

Gentry ve Ferris (1999), özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak bir programın zorlayıcı olma, seçenek sunma, ilgilere yönelik olma, eğlenceli olma, anlamlı olma gibi bazı özellikler taşıması gerektiğini belirtmişler ve bunları şu şekilde açıklamışlardır:

#### **Zorlayıcı Olma (Challenge)**

Zorlayıcılık özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan programların ayrılmaz bir parçasıdır. Programda zorlayıcılık; ileri düzey içerik, üst düzey düşünme becerilerine yönelik çalışmalar, gelişmiş ve özgün teknikler, müfredatı sıkıştırma gibi yöntemler kullanılarak sağlanabilir.

### ***Seçenek Sunma (Choice)***

Özel yetenekli öğrencilerin programlarında seçenek sunma, bu öğrenciler için güçlü bir motivasyon kaynağı olmaktadır. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilere keşfetme, sorgulama, problem çözme vb. becerilere yönelik seçeneklere sahip bir program sunulması gerekmektedir.

### ***İlgiye Yönelik Olma (Interest)***

Özel yetenekli öğrencilerin programlarının ilgiye yönelik olması, bireysel ve akademik başarılarını artıran bir diğer motivasyon kaynağıdır. Özel yetenekli öğrencilerin motivasyonlarının artması derinlemesine öğrenmelerine fayda sağlar.

### ***Eğlenceli Olma (Enjoyment)***

Özel yetenekli öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmek için programlarının eğlenceli olması önemlidir. Çünkü öğrenciler keyif aldıkları zaman daha etkili bir öğrenme gerçekleşir.

### ***Anlamlı Olma (Meaningfulness)***

Özel yetenekli öğrencilerin programları onlara sevdiği ve öğrenmeyi anlamlı bulduğu alanlarda çalışma fırsatı sağlamalıdır (Gentry & Ferris, 1999).

Tortop da (2018) özel yetenekli öğrencilere yönelik müfredat geliştirirken bazı noktalara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Dikkat edilmesi gereken bu noktalar şöyledir:

- Müfredat tasarımlarının kavram ve temalar altında organize edilmesi.
- Müfredatın disiplin temelli olması.

- Müfredatın öğrenci farklılıklarına göre esneklik sağlaması.
- Müfredatın uzmanlık geliştirici olması.
- Müfredatın önemli ürün ve kazanımların oluşmasını sağlaması.
- Müfredatın yaşamın içinden olması.
- Müfredatın içeriği derinlik, genişlik, soyutluk ve karmaşıklık sağlaması.

Belirtilenler doğrultusunda geleneksel eğitim müfredatının özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığı ve bu nedenle farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu programların da öğrencilerin ilgilerine, yeteneklerine, öğrenme hızlarına, hazır bulunuşluk seviyelerine yönelik olması gerektiği ifade edilebilir.

### **Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Stratejiler**

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan farklılaştırma, hızlandırma, gruplama ve zenginleştirme stratejilerine alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

#### ***Farklılaştırma***

Farklılaştırma geleneksel öğretim müfredatının özel yetenekli öğrenciye uygun olmaması nedeniyle müfredatta yapılan zorlaştırma, detaylandırma, zenginleştirme, hızlandırma ve esnetmedir (Türkman, 2017). Farklılaştırma öğrencilerin ilgi ve hazır bulunuşluk düzeyleri doğrultusunda öğretim programının içerik, süreç ve ürün boyutunda yapılabilmektedir. Farklılaştırmada özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmak ve akademik olarak en üst düzeye çıkarmak amaçlanmaktadır (Tortop, 2018).

Farklılaştırılmada öğretimin hızı, seviyesi ve türü öğrencilerin ilgi, öğrenme ihtiyacı ve öğrenme stillerine uygun biçimde düzenlenmektedir. Bu düzenlemeler yapılırken özel yetenekli öğrencinin neyi bildiği ve neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğu dikkate alınmaktadır (Akkaş & Tortop, 2015).

#### ***Hızlandırma***

Hızlandırma, öğrenciye akranlarının eğitim aldığı normal programdan daha ileri düzeyde; yani daha karmaşık ve yoğun içerikli bir programın uygulanması anlamına gelmektedir (Kanlı, 2011). Sürekli tekrar yapılan ve öğrenme hızlarını yavaşlatan sınıf ortamları, bu öğrencilerin sıkılmalarına ve davranış problemleri sergilemelerine yol açabilmektedir. Hızlandırmanın bu duruma bir çözüm olabileceği düşünülmektedir (Sak, 2012). Hızlandırma özel bir program tasarlamadan, yani fazladan emek ve maliyet harcamadan, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duydukları zorlayıcılığa ve herhangi bir programın sunabileceğinden çok daha fazla seçeneğe ulaşabilmelerini sağlamaktadır. Hızlandırmanın özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının daha erken yaşta karşılanmasına ve büyük başarılar elde etmelerine fırsat sağladığı düşünülmektedir. Ancak bunların yanı sıra hızlandırmanın özel yetenekli öğrencileri sosyal ve duygusal açıdan olumsuz etkileyeceğini savunan araştırmacılar da bulunmaktadır. Nitekim yapılan bazı araştırmalar hızlandırmanın öğrenciler üzerinde sosyal ve duygusal açıdan olumsuz bir etki yaratmadığını göstermiştir (Brody & Benbow, 1987). Sak (2012) özel yetenekli öğrencilerin hızlandırmaya uygun olup olmadığını belirlemek gerektiğini belirtmiş ve bunu belirlemek için bazı kriterler belirlemiştir. Öğrencilerin eğitiminde hızlandırma yapılmasına karar verilmeden önce, öğrencilerin bu kriterleri karşılayıp karşılamadığına bakılması gerektiğini ifade etmiş ve bu kriterleri şöyle sıralamıştır:

- Öğrencinin en az bir alanda ileri düzeyde yetenekli olması veya akademik gelişim göstermesi.
- Öğrencinin ilgi alanının yetenekli olduğu alanda olması.
- Öğrencinin hızlandırma çalışmalarına istekli olması.
- Öğrencinin hızlandırma çalışmalarına sosyal ve duygusal olarak hazır bulunması (Sak, 2012).

Hızlandırma çok çeşitli şekillerde yapılabilir. Southern ve diğerleri (1993) on yedi farklı hızlandırma yönteminden bahsetmiştir. Bu yöntemler şöyledir:

- Anaokuluna veya birinci sınıfa erken kabul: Öğrencinin anaokuluna veya birinci sınıfa yasal olarak belirlenen yaştan daha erken başlamasıdır.
- Sınıf atlama: Öğrencinin eğitim aldığı sınıfın bir üst sınıfına geçmesidir.
- Sürekli ilerleme: Öğrencinin hazır duruma geldikçe kendi seviyesine uygun biçimde ilerlemesidir.
- Kendi hızında eğitim: Öğrencinin kendi belirlediği bir hızda ilerlemesine fırsat sunulmasıdır.
- Konuya bağlı hızlandırma: Öğrencinin sınıf atlamadan bir veya daha fazla derste daha üst sınıftan ders almasıdır.
- Birleştirilmiş sınıflar: Öğrencinin iki veya daha fazla sınıf seviyesinin birleştirildiği sınıflarda eğitim görme fırsatı yakalamasıdır. Bu uygulama öğrencilerin kendilerinden büyük öğrencilerle iletişim kurmasına da olanak sağlar.
- Müfredat sıkıştırma: Öğrencinin müfredattaki bazı çalışmalardan muaf tutularak zaman kazanması ve kazanılan zamanın hızlandırma çalışmalarında kullanılmasıdır.
- Teleskopik müfredat: Öğrencinin müfredatı normalden daha kısa sürede tamamlamasıdır. Ortaokulu üç yıl yerine iki yılda tamamlaması bu duruma örnek gösterilebilir.
- Mentorluk: Öğrenciye daha ileri içerik ve deneyim fırsatı sağlayan mentorluk desteği sağlamaktır.
- Ders dışı programlar: Öğrencinin daha ileri düzeyde eğitim sunan ya da kredi sağlayan kurs ve eğitimlere katılmasıdır. Üniversitelerin açtığı kurslar, yaz okulları bu programlara örnek gösterilebilir.



- Eşzamanlı kayıt: Öğrencinin aldığı derse paralellik gösteren daha üst seviyeden bir dersi almasıdır.
- Erken mezuniyet: Öğrencinin lise veya üniversiteden mezun olması gereken tarihten daha erken mezun olmasıdır.
- İleri yerleştirme: Öğrencinin liseye devam ederken üniversite düzeyinde bir ders alması, sınavını tamamlayarak kredi kazanmasıdır.
- Sınavla kredi alma: Öğrencinin dersi almadan sınava girmesi ve başarı sağladığı takdirde lise veya üniversite düzeyinde kredi almasıdır.
- Uzaktan kurslar: Öğrencinin lise veya üniversite derslerini uzaktan eğitim yoluyla yürütmesidir.
- Üniversitede hızlandırma: Öğrencinin iki veya daha fazla ana dalı toplam dört yılda tamamlamasıdır.
- Ortaokul, lise veya üniversiteye erken giriş.

Görüldüğü gibi hızlandırma stratejilerinden faydalanılabilecek çok çeşitli yöntem bulunmaktadır. Ayrıca bu yöntemlerin birçoğunda yeni bir program oluşturulmadan öğrencinin mevcut eğitim ortamlarına dahil edildiği görülmektedir. Bu nedenle hızlandırma stratejisinin maliyet ve planlama açısından tasarruf sağladığı söylenebilir.

### **Gruplama**

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik kullanılan stratejilerden biri de gruplamadır. Heterojen bir grupta öğrenciler farklı ilgi alanı, bilgi düzeyi ve öğrenme hızına sahiptir. Özel yetenekli öğrenciler akranlarına kıyasla daha hızlı öğrenebilme ve konuyla ilgili daha üst düzey çalışmalarda bulunabilme potansiyeline sahiptir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin karmaşık ve soyut bir öğretime ihtiyacı vardır. Aksi takdirde bu öğrenciler eğitim ortamında sıkılır ve motivasyonları olumsuz biçimde etkilenir. Bu nedenle özel yetenekli öğrenciler geleneksel sınıflarda karşılanamayan

ihtiyaçlarının karşılanması için bazı gruplama stratejilerine ihtiyaç duyarlar (Feldhusen & Moon, 1992). Gruplama stratejilerinin kullanılmadığı durumlarda özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan farklılaştırılmış programın sağlayacağı katkının da azalabileceği düşünülmektedir (Emir, 2021).

Gruplama uygulamasının amacının özel yetenekli öğrencilerin benzer özelliklerdeki akranlarıyla bir arada çalışma fırsatı yakalaması olduğu söylenebilir. Gruplama stratejisi uzun veya kısa süreli olacak biçimde düzenlenebilmektedir (Emir, 2021). Gruplama stratejisi süresi bakımından tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak uygulanabilmektedir. Ayrıca grubun içeriği bakımından da homojen ya da heterojen gruplamalar yapılabilmektedir (Sak, 2012).

### **Zenginleştirme**

Zenginleştirme özel yetenekli öğrencilerin mevcut potansiyellerine ulaşmalarını destekleyen uygulamalar arasındadır. Zenginleştirme eğitim içeriğini karmaşık ve daha üst düzey konuları içerecek biçimde derinleştirmek ve farklı konuları kapsayacak biçimde genişletmektir (Saranlı, 2017).

Davis vd. (2014) özel yetenekli öğrenciler için zenginleştirme çalışmaları planlanırken üst düzey hedeflerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Birçok kaynaktan yola çıkarak derledikleri bu hedefleri şu şekilde özetlemişlerdir:

- İhtiyaçlara dayalı olarak temel becerilerde maksimum seviyede başarı.
- Normal müfredatın ilerisinde içerik ve kaynaklar.
- Çeşitli çalışma alanlarına maruz kalma.
- Öğrenci tarafından seçilen, derin çalışmalar içeren içerik.
- Karmaşık içeriğe sahip teoriler, genellemeler, uygulamalar.
- Yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme.
- Üst düzey düşünme, eleştirel düşünme ve araştırma becerilerini geliştirme.

- Duygusal gelişimi destekleme.
- Akademik motivasyon, öz denetim ve kariyer hedeflerinin gelişimini destekleme.
- Bilgisayar kullanma becerilerini geliştirme (Davis ve diğerleri, 2014).

Zenginleştirme uygulamaları çok farklı biçimlerde uygulanabilir. Bunlardan bazıları kısaca aşağıda açıklanmıştır (Sak, 2012):

**İçerik Transferi.** Bu yöntemde özel yetenekli öğrencilerin düzeyine uygun olarak üst sınıfların ders içerikleri transfer edilir.

**Müfredat Daraltma.** Bu yöntemde özel yetenekli öğrencilerin müfredatta yeterli oldukları konular müfredattan çıkarılır veya bu konulara ayrılan zaman kısaltılır. Böylece zamandan kazanç sağlanır ve kazanılan bu zaman içerik transferi veya hızlandırmada kullanılabilir.

**Bağımsız Çalışma.** Bu yöntem birçok alanda gerçekleştirilebilecek projeler kapsamında yürütülebilir. Öğrenciler ilgileri veya yetenekleri doğrultusunda araştırmalar yaparak kendilerini geliştirebilirler.

**Saha Gezileri.** Bu yöntemin amacı özel yetenekli öğrencilere sosyal, kültürel ve bilimsel konularda keşfederek öğrenme olanağı sağlamaktır. Müze, arkeolojik kazı alanları, sanat galerisi, ekolojik bahçeler gibi alanlar bu gezilerin yapılabileceği yerlere örnek verilebilir.

**Okul Sonrası Programlar.** Bu yöntem okullar, üniversiteler, belediyeler gibi çeşitli kurumlarca hafta sonları veya yaz tatilleri gibi okul dışı zamanlarda uygulanır. Okul sonrası programlar aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin bir arada bulunmasına fırsat veren bir uygulamadır (Sak, 2012).

Zenginleştirme stratejilerinin başarı sağlaması için öğretmen özellikleri ve sınıf mevcudu oldukça önemlidir. Bu stratejiyi uygulayacak öğretmenin alanında uzman ve farklı

yöntemleri kullanmaya istekli, iş birliği becerisine sahip olması gerekir. Sınıf mevcudu da öğretmenin öğrencilere yönelik bireysel çalışmaları programlayabilmesine olanak sağlayacak ideal bir sayıda olmalıdır (Kirişçi, 2020).

### **Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Destek Eğitim Odası**

Destek eğitim odası çalışmaları okul ve kurumlarda, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında sunulan bir hizmetidir. Destek eğitim odası, akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitime devam eden, özel eğitime ihtiyaç duyan ve özel yetenekli öğrencilere yönelik bir çalışmadır (Destek Eğitim Odası Kılavuzu, 2016). Araştırmanın amaçları doğrultusunda bu çalışmada özel yetenekli öğrencilere yönelik sunulan destek eğitim odası çalışmaları ele alınmıştır.

Destek eğitim odası; özel yetenekli öğrencilere yönelik genel eğitim sınıfı dışında, bireysel ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan eğitim plan ve programlarının uygulandığı eğitim ortamı olarak açıklanabilir (Yazıcıoğlu, 2020). Destek eğitim odası, özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında eğitim gördükleri örgün eğitim kurumlarının da işin içine katıldığı bir uygulamadır. Özel yetenekli öğrenciler bu uygulamadan haftada en fazla sekiz saate kadar, hafta içi eğitim-öğretim saatleri içinde veya dışında faydalanabilirler (Tortop & Dinçer, 2016). Destek eğitim odasından faydalanan özel yetenekli öğrencilere zenginleştirme ve hızlandırma yoluyla farklılaştırılmış bir program sunulmaktadır. Bu programın öğrencinin devam ettiği örgün eğitim kurumundaki eğitim programı ile bütünlük içerisinde olması gerekmektedir. Destek eğitim odasında özel yetenekli öğrenciler ihtiyaçları doğrultusunda bireysel eğitimden veya en fazla üç öğrencinin katıldığı grup eğitiminden faydalanabilmektedir (MEB, 2018).

Ülkemizde destek eğitim odası çalışmalarına yönelik yapılan araştırmalar, destek eğitim odası çalışmalarının öğrenciler üzerinde bazı katkıları olduğunu göstermiştir. Akgül vd.'nin (2020) yaptıkları çalışmada destek eğitim odası çalışmalarının öğrencilerin problem çözme becerisine dayalı yansıtıcı düşünme ve sosyal duygusal öğrenme

becerisini, sosyal yeterliklerini geliştirdiği görülmüştür. Yavuz ve Yavuz'un (2016) yaptığı araştırmanın sonucu ise destek eğitim odasında uygulanmış olan sanat, düşünce eğitimi, bilim uygulamaları, akıl oyunları ve yaratıcılık etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarını artırdığını göstermiştir. Ayrıca destek eğitim odasına yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin alındığı bir araştırmanın sonucunda, paydaşların destek eğitim odasında yürütülmüş olan programa yönelik olumlu algıya sahip oldukları görülmüştür (Öpengin, 2018).

Bunların dışında destek eğitim odası çalışmalarının işleyişine yönelik sıkıntılar yaşandığını gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır. Öpengin ve Gürgür'ün (2021) yaptığı araştırmada destek eğitim odasına yönelik uygulamaların arasında farklılıklar olduğu, çalışmaların çoğunlukla öğretmen odaklı olduğu, burada görev yapan öğretmenlerin program geliştirmeye yönelik problem yaşadıkları görülmüştür. Pemik ve Levent'in (2019) destek eğitim odasına yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini inceledikleri araştırmanın sonucunda; destek odasında genellikle zekâ oyunlarının oynatıldığı, farklılaştırılmış bir eğitimin verilemediği; ayrıca belirli bir müfredatının olmayışından, materyal eksikliğinden ve fiziksel imkanların yetersizliğinden kaynaklı sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Bir başka araştırmanın sonucunda ise; destek eğitim odası çalışmalarının okul ders saatlerinde yürütülmesi nedeniyle öğretmenlerin müfredatı yetiştirmekte, öğrencilerin ise fazla ödev yükü ve derslerden geri kalma gibi nedenlerden dolayı sorun yaşadığı görülmüştür (Öpengin, 2018). Yazıcıoğlu'nun (2020) yaptığı araştırmanın sonuçları ise; destek eğitim odalarının işlevsel olmadığını, fiziki koşullarının yeterli olmadığını, eğitim hizmetlerinin planlanmasında mevzuat dışı uygulamaların bulunduğunu göstermiştir. Belirtilenler doğrultusunda destek eğitim odası çalışmalarının özel yetenekli öğrencilere katkı sağladığı, ancak bu çalışmaların işleyişinde bazı eksiklik ve aksaklıkların olduğu söylenebilir.

## **İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın planlaması çerçevesinde ilgili araştırmalar dört alt başlık altında incelenmiştir. Bu alt başlıklar; “Özel Yetenekli Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmalar”, “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ve Düşünme Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmalar”, “Destek Eğitim Odasında Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Yapılan Araştırmalar” ve “Özel Yetenekli Öğrencilerle Çocuklar İçin Felsefe Eğitimine Yönelik Araştırmalar” şeklindedir.

### ***Özel Yetenekli Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmalar***

**Ulusal Araştırmalar.** Bu başlık altında 2010 yılından sonra özel yetenekli öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, özenli ve üst düzey düşünme becerilerine yönelik yapılmış ulusal araştırmalar incelenmiştir. Belirlenen kriterler doğrultusunda çok sayıda araştırmaya rastlanması nedeniyle, incelenecek araştırmaların 2010 yılından sonrası ile sınırlı tutulması uygun görülmüştür.

Sayı (2013) yapmış olduğu doktora tezinde özel yetenekli öğrencilere yönelik İngilizce programı geliştirmeyi ve geliştirdiği programın etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı 5.sınıf düzeyinde özel yetenekli öğrencilere yönelik, İngilizce dersindeki bir üniteye farklılaştırma yapmıştır. Araştırma 12’si deney, 12’si kontrol grubunda yer alan 5.sınıf düzeyinde toplam 24 öğrenci ile, nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrenciler için hazırlanmış farklılaştırılmış İngilizce programının öğrencilerin başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir artışa neden olduğu görülmüştür.

Atalay (2014) yapmış olduğu doktora tezinde, farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinin özel yetenekli öğrencilerin akademik başarıları, sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcılıkları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu nedenle 4.sınıf sosyal bilgiler dersinin bir ünitesini özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak farklılaştırmıştır. Araştırma İstanbul’da özel yetenekli öğrencilere eğitim veren

bir okulda eğitim gören 21 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda farklılaştırılmış sosyal bilgiler ders programının özel yetenekli öğrencilerin akademik başarıları, sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir artışa neden olduğu görülmüştür.

Kılıç (2015) yapmış olduğu doktora tezinde, fen ve matematik entegrasyonu ile hazırlanan etkinliklerin, 6.sınıf düzeyinde özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 2013-2014 eğitim öğretim yılında BİLSEM'e devam eden 6.sınıf düzeyinde 6 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir artışa neden olduğu görülmüştür.

Yurtkulu (2018) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde özel yetenekli öğrencilerin üst düzey ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma 2016-2017 Ankara ilinde özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü bir okulda ve BİLSEM'de toplam 304 özel yetenekli öğrenci ile karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda üst düzey düşünme ve eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Yavuz Açıl (2018) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, özel yetenekli öğrencilerin matematiksel üretkenlik düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, İstanbul ilinde bir BİLSEM'de, Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde ve bir özel okulda öğrenim gören özel yetenekli 126 öğrenci ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin matematiksel üretkenlik düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında çift yönlü pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Midilli (2019) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, ilkokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Ordu ilinde eğitim gören özel yetenekli 83 öğrenci ile nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda yaratıcı düşünme puanlarının sınıf ve yaş düzeyleri, özel yeteneklilik alanları, okul öncesi eğitim alma durumu arasında anlamlı fark bulunduğu; cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba eğitim düzeyi, okul türü, aile gelir durumu, doğum sırası, anne baba yaşı arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür.

Tüzün ve Tüysüz (2019) yaptıkları araştırmada, kara kutu deneyleriyle yapılan zenginleştirme çalışmaları doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2017-2018 öğretim yılında Ankara ilinde özel yetenekli öğrencilere eğitim veren bir okulda eğitim gören 16 özel yetenekli öğrenciyle, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin kara kutu deneylerini sorgulama, argüman olarak kurgulama ve kendi düşünme süreçlerini irdeleme suretiyle eleştirel düşünebildikleri görülmüştür.

Yaman ve Emir (2019) yaptıkları araştırmada, özel yetenekli öğrencilere yönelik beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla farklılaştırılmış eğitim programının geliştirmesi, uygulanması ve etkililiğinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma özel yetenekli öğrencilere eğitim veren bir okulda, 5.sınıf düzeyinde 24 özel yetenekli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda beyin temelli öğrenme yaklaşımı ile farklılaştırılmış programın öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Baş vd. (2020) yaptıkları araştırmada, çeşitli zekâ oyunlarının ilkokulda eğitim gören özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bir özel okulda öğrenim gören 22 özel yetenekli öğrenci ile nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda uygulanan zekâ oyunlarının özel yetenekli öğrencilerin analitik düşünme, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.



Ceylan (2021) yapmış olduğu doktora tezinde, entegre müfredat modeli doğrultusunda farklılaştırılmış fen bilimleri ders programı aracılığıyla özel yetenekli öğrencilerin erişilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve değerlerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bir BİLSEM'de eğitim gören 7.sınıf düzeyinde 12 özel yetenekli öğrenci ile karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin erişilerinde, eleştirel düşünme becerilerinde olumlu yönde bir değişim olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin iş birlikli çalışma, sorumluluk ve bilimsellik değerlerinde de gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bebek (2021) yapmış olduğu doktora tezinde, özel yetenekli öğrenciler için hazırlanmış STEM etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu Trabzon ilinde bir BİLSEM'de eğitim gören 18 öğrenci ile; nicel boyutu ise yine aynı BİLSEM'de öğrenim gören 24 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, hazırlanan STEM etkinliğinin özel yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık ve bilişsel başarı düzeyi üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu ancak eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Öztürk (2022) yapmış olduğu doktora tezinde, özel yetenekli öğrencilerin okul dışındaki farklı mekanlarda ilgilerini çekecek ve motivasyonlarını artıracak eğlenceli ortamlarda istedik kazanımların sağlanmasını amaçlamıştır. Araştırmacı ayrıca buna yönelik hazırlanan etkinliklerin özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma Konya ilinde BİLSEM'de 6.sınıf düzeyinde eğitim gören 42 öğrenci ile karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubuna toplam 32 saat müzeye dayalı sanat eğitimi ders planları uygulanmış, kontrol grubunda ise herhangi bir farklılaşma yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda her düzeye yönelik ulaşılan sonuçların deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Aktaş (2022) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde; Sokratik sorgulama temelli etkinliklerin özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkisini ve öğrencilerin bu etkinliklere yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Alanya BİLSEM’de eğitim gören 5. Sınıf düzeyinde 20 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrenciler 8 hafta boyunca, haftada iki gün Sokratik sorgulama atölyesine katılmışlardır. Araştırmanın sonucunda etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini genel boyutta ve konu, bakış açısı ve çıkarım alt boyutlarında geliştirdiği görülmüştür. Problem çözme becerilerini ise genel boyutta ve yorumlama, problemi tanımlama, çözüm geliştirme ve süreci izleme, karar verme ve süreci değerlendirme alt boyutlarında geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Sokratik sorgulama atölyesini; önemli bilgiler edindikleri, düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri, tartışarak düşüncelerini geliştirdikleri, düşüncelerinde değişiklik yapabildikleri, özgüven kazandıkları ve eğlenceli buldukları bir ortam olarak gördükleri tespit edilmiştir.

**Uluslararası Araştırmalar.** Bu başlık altında 2010 yılından sonra özel yetenekli öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, özenli ve üst düzey düşünme becerilerine yönelik yapılmış uluslararası araştırmalar incelenmiştir. Belirlenen kriterler doğrultusunda çok sayıda araştırmaya rastlanması nedeniyle, incelenecek araştırmaların 2010 yılından sonrası ile sınırlı tutulması uygun görülmüştür.

Ktistis (2014) yapmış olduğu doktora tezinde, heterojen sınıflarda eğitim veren sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli öğrencilere eleştirel düşünme öğretiminde yaşadıkları deneyimleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 6.sınıf düzeyinde eğitim veren dokuz sınıf öğretmeni ile, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olağan gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek olduğunu düşündüğü ve karma yetenek sınıfında eleştirel düşünmeyi geliştirmede öğretmen rolünün önemli olduğu görülmüştür.

Alghamdi ve Hassan (2016) yaptıkları araştırmada, Suudi Arabistan'daki özel yetenekli kız öğrencilere uygulanan özel yetenek programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada özel yetenekli öğrencilere beş hafta boyunca özel yetenek programı uygulanmıştır. Araştırma ortaokul düzeyinde otuz özel yetenekli kız öğrenci ile nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilere uygulanan özel yetenek programının özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Ziadat ve Al Ziyadat (2016) yaptıkları araştırmada, altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı bir eğitim programının özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2014 yılında 7.sınıf düzeyinde 59 özel yetenekli öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yedinci sınıf Arapça müfredatının bazı bölümleri altı şapkalı düşünme tekniğiyle farklılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarının anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür.

Gilmanshina vd. (2021) yaptıkları araştırmada, eleştirel düşünme ve özel yeteneklilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 6-8 yaş aralığında 186 özel yetenekli çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme ile özel yeteneklilik arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle özel yetenekli çocukların tanılanma kriterleri arasında eleştirel düşünme becerisinin de bulunabileceği belirtilmiştir.

### ***Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisine Yönelik Yapılan Araştırmalar***

**Ulusal Araştırmalar.** Bu başlık altında çocuklar için felsefe eğitiminin düşünme becerileri üzerindeki etkisine yönelik yapılan ulusal araştırmalar incelenmiştir. Araştırmalarda incelenen düşünme becerileri eleştirel, yaratıcı, özenli ve üst düzey düşünme becerileri ile sınırlandırılmıştır. Belirlenen kriterler doğrultusunda çok sayıda

araştırmaya rastlanması nedeniyle, incelenecek araştırmaların 2010 yılından sonrası ile sınırlı tutulması uygun görülmüştür.

Karadağ ve Demirtaş (2018) yaptıkları araştırmada, çocuklar için felsefe programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında okul öncesinde eğitim gören 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada aynı zamanda araştırma sürecine gözlemci olarak katılan üç öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocuklar için felsefe programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği; öğrencilerin ve öğretmenlerin yapılan çalışmaya yönelik olumlu bir izlenime sahip oldukları görülmüştür.

Işıklar (2019) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, çocuklar için felsefe programının okul öncesi öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 40 anasınıfı öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada deney grubuna hazırlanan çocuklar için felsefe programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunun eleştirel düşünme becerileri grup içi karşılaştırmalarında her iki grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu; gruplar arası karşılaştırmada ise deney grubunun eleştirel düşünme becerileri son test ortalama puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olmadığı görülmüştür. Problem çözme becerileri grup içi karşılaştırmalarında her iki grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu; gruplar arası son test sonuçları karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türksoy (2020) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin bilimin doğası, bilimsel kavramlar ve bilimsel araştırmaya yönelik düşüncelerine ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisini, ayrıca öğrencilerin uygulamaya yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında 68

ortaokul öğrencisi ile karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubuyla 12 hafta boyunca çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, kavramsal başarılarının, bilimsel araştırmaya ilişkin düşüncelerinin gelişiminde katkısı olduğu görülmüştür.

Daşdelen (2021) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde dördüncü sınıf öğrencilerinin akıl yürütme, araştırma-sorgulama, bilgiyi organize etme ve transfer becerilerinin seviyesini ortaya çıkarmayı sağlayacak bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarında eğitim gören 177 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan test üzerinde gerekli uygulamalar ve analizler yapılmıştır. Maddelerin genelinin kapsam geçerliği dikkate alınarak teste iki soru daha elenerek son şekli verilmiştir. Geliştirilen testin, dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuklar için felsefe uygulamalarına ilişkin gelişimlerini değerlendirmek üzere kullanılabileceği görülmüştür.

Turhan (2021) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, çocuklar için felsefe dersinin 3.sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma İstanbul ilinde bir özel okulda eğitim gören 3.sınıf düzeyinde 18 öğrenci ile nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, özenli düşünme ve soru sorma becerilerinin geliştiği; çocuklar için felsefe dersine yönelik fikir ve düşüncelerinin olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmen ve velilerin de görüşleri alınmış ve bu görüşlerin öğrencilerle paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda çocuklar için felsefe eğitim programının farklı sınıf düzeylerinde ve farklı ders içeriklerinde uygulanması önerilmiştir.

Öztürk (2022) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında devlete bağlı bir lisede 68 öğrenci ile, karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilerle 8

hafta, haftada bir ders saati çocuklar için felsefe dersleri yürütülmüştür. Araştırmanın nicel bulguları çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini arttırdığını, nitel bulguları ise öğrencilerin çocuklar için felsefe eğitimini düşünme, eleştirel düşünme, akıl yürütme, felsefi sorgulama, iletişim, öğrenme, tartışma, iş birliği, kişisel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştiren bir uygulama olarak anlamlandırdıklarını göstermiştir. Öğretmenin de çocuklar için felsefe uygulamasını faydalı, etkili, güzel, öğrenciye katkı sağlayan ve daha çok kişiye ulaşması gereken bir uygulama şeklinde anlamlandırdığı görülmüştür.

Akan (2022) yapmış olduğu doktora tezinde, hayat bilgisi dersinde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 60 üçüncü sınıf öğrencisi ile karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

**Uluslararası Araştırmalar.** Bu başlık altında çocuklar için felsefe eğitiminin düşünme becerileri üzerindeki etkisine yönelik yapılan uluslararası araştırmalar incelenmiştir. Araştırmalarda incelenen düşünme becerileri eleştirel, yaratıcı, özenli ve üst düzey düşünme becerileri ile sınırlandırılmıştır. Belirlenen kriterler doğrultusunda çok sayıda araştırmaya rastlanması nedeniyle, incelenecek araştırmaların 2010 yılından sonrası ile sınırlı tutulması uygun görülmüştür.

Ventista (2019) yapmış olduğu doktora tezinde, çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin bilişsel ve bilişsel olmayan becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada üç farklı yaklaşım kullanılmıştır. İlki son 40 yılda çocuklar için felsefe alanında yapılmış araştırmalara ilişkin sistematik literatür taramasıdır. İnceleme sonuçları, çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin muhakeme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. İkincisi İngiltere'deki 17 ilköğretim okulunda 5.sınıf seviyesinde 814 öğrenciyle deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. İkinci yaklaşımın

sonuçlarına göre çocuklar için felsefe eğitiminin 5.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yaratıcılıkları üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna ilişkin herhangi bir bulgu elde edilememiştir. Üçüncüsü ise 2011-2015 yılları arasında çocuklar için felsefe eğitimi uygulayan 34 okulun sonuçları ile uygulamayan 14.791 okulun sonuçlarının karşılaştırılmasıdır. Bu karşılaştırmanın sonuçları çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin muhakeme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Jones-Teuben (2013) yapmış olduğu doktora tezinde çocuklar için felsefe eğitiminin 5-7 yaş arasındaki çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 19 öğrenci ile nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda yaratıcı düşünmenin kalitesinde, öğrenci etkileşiminin niceliğinde ve karmaşıklığında artış olduğu; öğrenciler için birbirleriyle aynı fikirde olmamamın yeni bir deneyim olduğu görülmüştür.

Rahdar ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada, çocuklar için felsefenin öğrencilerin eleştirel düşünme ve öz yeterlik geliştirmesi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Khash'taki 54 lise bir öğrencisinin katılımıyla, deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere çocuklar için felsefe eğitimi verilirken, kontrol grubundaki öğrencilerin eğitiminde herhangi bir farklılık yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunun eleştirel düşünme ve öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artış görülmüştür.

Lam (2012) yaptığı çalışmada, çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 28 öğrenci ile nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubuna çocuklar için felsefe, kontrol grubu ise İngilizce dersleri almıştır. Araştırmanın sonucunda çocuklar için felsefe eğitimi alan grubun akıl yürütme becerilerinde artış olduğu ve çocuklar için felsefenin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı görülmüştür.

Ghaedi ve diğerlerinin (2015) yaptıkları çalışmada, çocuklar için felsefe eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi

amaçlamıştır. Araştırma beş altı yaş aralığında altı çocukla, on altı oturum çocuklar için felsefe etkinliği uygulanarak yürütülmüştür. Uygulama sonunda çocuklarla bireysel görüşmeler yapılarak veri toplanmış ve toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocuklar için felsefe eğitiminin okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Zulkifli ve Hashim (2020) yaptıkları araştırmada, çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 61 öğrenci ile yarı deneysel araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilere çocuklar için felsefe eğitimi uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilerin derslerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu görülmüştür.

### ***Destek Eğitim Odasında Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Yapılan Araştırmalar***

**Ulusal Araştırmalar.** Bu başlık altında 2010 yılından sonra destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılmış ulusal araştırmalar incelenmiştir. Belirlenen kriterler doğrultusunda çok sayıda araştırmaya rastlanması nedeniyle incelenecek araştırmaların 2010 yılından sonrası ile sınırlandırılması uygun görülmüştür.

Nar'ın (2017) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde öğretmenlerin destek eğitim odası çalışmalarına yönelik görüşleri ile destek eğitim odasında çalışan sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma İstanbul'da görev yapan ve destek eğitim odası çalışmalarına yönelik eğitim almış 23 sınıf öğretmeni ile karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun destek eğitim odasına yönelik verilen hizmet içi eğitimi yetersiz buldukları ve verilen eğitimlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik farklılaştırılmış program hazırlayabilme yeterliliklerini geliştirecek nitelikte olmasını bekledikleri görülmüştür.



Öpengin'in (2018) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında özel yetenekli öğrencilere yönelik gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesini ve sorunlara yönelik gerçekleştirilen müdahaleleri incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma Eskişehir ilinde bir ilkokulda gerçekleştirilmiş ve araştırmanın katılımcılarını okul müdürü, destek eğitim odası öğretmeni, destek eğitim odasına devam eden özel yetenekli öğrenciler, bu öğrencilerin velileri ve sınıfından destek eğitim odasına öğrenci giden genel eğitim sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilere uygulanan destek eğitim çalışmalarının paydaşlar tarafından olumlu değerlendirildiği, ancak destek eğitim odası çalışmalarının ders saatlerinde yürütülmesinden kaynaklı sıkıntılar yaşandığı tespit edilmiştir.

Afat (2017) yaptığı çalışmada, özel yetenekli öğrencilere yönelik yürütülen destek eğitim odası çalışmalarında var olan durumu çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2015 yılında, İstanbul ilinde, betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan anket formları İstanbul ilinde bulunan 1300 ilkokula, 1179 ortaokula, 113 imam hatip ortaokuluna il milli eğitim müdürlüğü aracılığı ile ulaştırılmıştır. Anket formunda, İstanbul ilindeki destek eğitim odalarının fiziksel niteliği ve donanımı, bu odalarda görev alan öğretmenlerin ve faydalanan öğrencilerin özellikleri hakkında veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ilk ve orta düzeydeki resmi okulların %92'sinde halen destek eğitim odası bulunmadığı, açılmış olan 216 destek eğitim odasının ise %98'inin donanımsal ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür.

Bedur vd. (2015) yaptıkları çalışmada, özel yetenekli öğrencilere uygulanan destek eğitim hizmetlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışması ile yürütülmüştür. Araştırma 2013-2014 öğretim yılında 12 farklı ilden, özel yetenekli öğrencilere destek eğitimi veren 251 öğretmenle, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli

öğrencilere yönelik yürütülen destek eğitim odası çalışmalarının başlamış olmasına karşın halen birtakım eksikliklerin olduğu görülmüştür.

Pemik ve Levent (2019) yaptıkları araştırmada, destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencilere verilen eğitime yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışması ile yürütülmüştür. Araştırmaya 20 okul yöneticisi ve 19 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları destek eğitim odasında çoğunlukla zekâ oyunlarının oynatıldığını ve farklılaştırılmış bir eğitimin verilmediğini; destek odasına yönelik belli bir müfredatın olmamasından, fiziksel şartların yetersizliğinden ve materyal eksikliğinden kaynaklı sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Kumaş ve Gökçeer (2020) yapmış oldukları araştırmada, destek eğitim odalarında verilen eğitimin özel yetenekli öğrencilerin sosyal davranışları, benlik algıları, yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde öğrenim gören özel yetenekli 40 ilkokul ve 80 ortaokul öğrencisi ile nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda destek eğitim odasında verilen eğitimin öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ve sosyal duygusal öğrenme becerisini, sosyal yeterliklerini arttırdığı; benlik algısında herhangi bir değişim yaratmadığı görülmüştür.

Kalkan ve Eroğlu (2016) yapmış oldukları araştırmada, destek eğitim odalarında eğitim alan özel yetenekli öğrenciler için STEM'e dayalı materyaller geliştirerek öğrencilerin bilişsel ihtiyaçlarının karşılanmasını amaçlamışlardır. Çalışma örnek ders etkinliklerinin yer aldığı teorik bir çalışmadır. Araştırma Kayseri ilinde bulunan bir ilkokulun destek eğitim odasında eğitim alan 4 özel yetenekli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda materyallerde gerekli düzeltmeler yapılarak materyallere son şekli verilmiştir. Geliştirilen STEM materyallerinin özel yetenekli öğrencileri bilişsel olarak destekleyeceği, öğretmenlere rehberlik edeceği ve bu alanda yapılacak diğer çalışmalara

ışık tutacağı düşünölmüştür. Ayrıca uygulamalar sırasında öğrenciler üzerinde gözlemler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin uygulama sürecinden keyif aldıkları, derslere zamanında gelip gittikleri, diğer derslere göre daha aktif katılma eğiliminde oldukları, destek eğitim odalarında öğrenmiş oldukları STEM çalışmalarını evde de devam ettirdikleri görölmüştür.

Yavuz ve Yavuz (2016) yaptıkları araştırmada, destek eğitim odasında uygulanan eğitim programının ilkokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Yamanevler İlkokulu'nda destek eğitim odasında eğitim gören 11 öğrenci ile nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütölmüştür. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin başlıkların soyutluğu, detaylandırma ve yaratıcılık toplam ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunurken; akıcılık, orijinallik ve kapamaya karşı direnç ön test son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tortop ve Dinçer (2016) yaptıkları araştırmada özel yetenekli öğrencilere yönelik yürütölen destek eğitim odası çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma destek eğitim odasına yönelik hizmet içi eğitim almış ve sonrasında uygulamalar yapmış 15 sınıf öğretmeni ile nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütölmüştür. Araştırmanın sonucunda destek eğitim odasına yönelik verilen hizmet içi eğitimin ve destek eğitim odası materyalinin yetersiz olduğu; öğretmenlerin destek eğitim odasına yönelik daha kaliteli hizmet içi eğitim almak istedikleri görölmüştür.

**Uluslararası Araştırmalar.** Bu başlık altında destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılmış uluslararası araştırmalar incelenmiştir. Bu konuya ilişkin az sayıda araştırmaya ulaşılması nedeniyle incelenen araştırmalarda herhangi bir zaman sınırlaması yapılmamıştır.

Vaughn vd. (1991) yaptıkları araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan, destek eğitim odası çalışmalarının da arasında bulunduğu sınıftan çekip alma programına ilişkin yapılan araştırmalar incelenmiştir. Araştırmada özel yetenekli

öğrencilerle sınıftan çekme programını ele alan dokuz deneysel çalışma ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıftan çekip alma programlarının özel yetenekli öğrencilerin başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkileri olduğu, ancak benlik algıları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Hong vd. (2006) yaptıkları araştırmada destek eğitim odası ve genel eğitim sınıflarında yapılan farklılaştırma çalışmalarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma 850 özel yetenekli öğrenci, 144 sınıf öğretmeni ve 67 özel yetenekli öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda iki gruptaki öğretmenlerin de yoğunlukla bilişsel ve iletişim becerilerine yönelik farklılaştırma çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin de benzer şekilde destek eğitim odasında ve genel eğitim sınıfında yoğunlukla bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapıldığını belirttiği görülmüştür.

Ziadat vd. (2020) yaptıkları araştırmada özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odalarındaki öğrenme ortamını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma betimsel bir yaklaşım kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Ürdün'de destek eğitim odasında eğitim gören özel yetenekli 92 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda Ürdün'deki özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odalarındaki öğrenme ortamının uluslararası standartlara göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

### ***Özel Yetenekli Öğrencilerle Çocuklar İçin Felsefe Eğitimine Yönelik Araştırmalar***

**Ulusal Araştırmalar.** Bu başlık altında özel yetenekli öğrencilerle çocuklar için felsefe eğitimine yönelik yapılmış ulusal araştırmalar incelenmiştir. Bu konuya ilişkin ulaşılan araştırma sayısının az olması nedeniyle herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemiştir.

Kefeli vd. (2021) yaptıkları araştırmada, çocuklar için felsefe etkinliklerinin kendini tanıma ve özleriyle tanışma süreci üzerindeki etkililiğine yönelik özel yetenekli öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi hedeflenmişlerdir. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında

BİLSEM’de eğitim gören 13-14 yaş aralığında altı öğrenci ile nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinlikleri doğrultusunda özlere yöneldikleri, “Ben kimim?” sorusunu farklı açılardan ele almaya başladıkları, etkinliklerde birbirlerini dinledikleri ve düşüncelerini gerekçeli bir biçimde ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Gürdal (2022) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde çocuklar için felsefe eğitiminde faydalanılan hipotetik düşünme yönteminin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Muğla ili Menteşe ilçesinde bulunan BİLSEM’de eğitim gören 3 ve 4.sınıf düzeyinde 36 özel yetenekli öğrenci ile nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda çocuklar için felsefe eğitiminde faydalanılan hipotetik düşünme yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Acar (2022) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde çocuklar için felsefe yaklaşımının yabancı dil olarak İngilizce öğrenen özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme ve İngilizce konuşma becerileri üzerindeki etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde BİLSEM’de eğitim gören 7.sınıf düzeyinde 23 özel yetenekli öğrenci ile karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda çocuklar için felsefe yaklaşımı ile yürütülen İngilizce konuşma derslerinin özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı, İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiği, ancak bu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

**Uluslararası Araştırmalar.** Bu başlık altında özel yetenekli öğrencilerle çocuklar için felsefe eğitimine yönelik yapılmış uluslararası araştırmalar incelenmiştir. Konuya ilişkin herhangi bir zaman sınırlandırılması getirilmemiştir. Ancak yalnızca bir araştırmaya ulaşılabilmektedir.

Chamberlain (1993) yapmış olduğu doktora tezinde, çocuklar için felsefe eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma dördüncü ve beşinci sınıf seviyesinde 80 öğrenci ile karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada deney grubuna 12 hafta boyunca çocuklar için felsefe, kontrol grubuna ise edebiyat dersleri uygulanmıştır. Çocuklar için felsefe derslerine katılan özel yetenekli öğrencilerin tartışma sürecinde; başkalarının bakış açılarını dikkatli ve saygılı bir şekilde dinledikleri, düşünceler arasındaki ilişkileri keşfettikleri, birbirlerinin düşüncelerinden yola çıkarak yeni düşünceler ürettikleri, düşüncelerini desteklemek için gerekçeler ve örnekler verdikleri görülmüştür. Ayrıca çocuklar için felsefe derslerinin yapıldığı grupta öğretmen konuşmasının yüzdesinin, edebiyat grubundaki öğretmen konuşmasının yarısı kadar olduğu, bunun da çocuklar için felsefe dersinde öğrencilerin daha aktif olduğunu gösterdiği belirtilmiştir.

## Bölüm 3

### Yöntem

Yöntem bölümü; araştırmanın türü, katılımcılar, araştırmacı rolü, araştırmacı duruşu, araştırma ortamı, süreç, veri toplama süreci ve araçları, verilerin analizi, araştırmanın zayıf noktaları, geçerlik ve güvenirlik alt başlıkları altında sunulmuştur.

#### Araştırmanın Türü

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin, destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik görüş ve deneyimlerinin nasıl olduğunu incelemek hedeflenmiştir. Bu nedenle araştırmada nitel araştırma yöntemini kullanma gerekliliği oluşmuştur. Nitel araştırma nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde incelendiği araştırma türü olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmada nitel araştırma deseni olarak ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasına ilişkin farklı tanımlarla karşılaşılmaya karşın, tanımların bir durum üzerinde derinlemesine çalışılması ve betimlenmesi noktasında ortaklaştığı görülmüştür (Subaşı & Okumuş, 2017). Bu araştırma çerçevesinde ele alınan durum çocuklar için felsefe etkinlikleridir. Durum çalışmaları, araştırmacının bir olgunun içinde bulunduğu bağlamdan nasıl etkilendiğini dikkate alarak “nasıl” ve “neden” türünde soruları yanıtlamasını sağlar (Baxter & Jack, 2018). Bu araştırmada da özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine ilişkin görüş ve deneyimlerini “nasıl” sorusu altında incelemek hedeflendiği için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada durum çalışması deseninin kullanılmasının bir diğer nedeni ise eğitim sistemlerine yönelik araştırmaların gerçek bağlamları dışına çıkmadan doğal ortamında incelenmesi gerekliliğiyle ilişkilidir (Leymun ve diğerleri, 2017). Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik görüş ve deneyimlerini incelerken derinlemesine veriler elde etmek ve bunu doğal eğitim ortamında gerçekleştirmek hedeflenmiştir.

Durum çalışması deseninde sistematik bir biçimde ortamda neler olduğuna bakılır, veriler toplanır ve analiz edilir, sonuçlara ulaşılır. Durum çalışmasında ortaya çıkan sonuçlar olayın neden o şekilde olduğunu ortaya koyarak, daha sonraki araştırmalarda nelere odaklanılabileceği konusunda yol gösterir (Davey, 1990). Araştırma sürecinde de gözlem, görüşme ve doküman analizleri ile sistematik bir biçimde elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve daha sonraki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bir devlet okulunda eğitim gören, genel zihinsel yetenek alanında özel yetenekli tanısı almış, dördüncü sınıf düzeyinde üç öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemleri arasından ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmacı tarafından belirlenmiş ya da daha öncesinden belirlenmiş bir ölçüt listesi doğrultusunda çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada da katılımcılar, araştırmanın hedefleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış iki ölçüt doğrultusunda belirlenmiştir. Bu ölçütlerden biri öğrencilerin dördüncü sınıf seviyesinde olması, diğeri ise genel zihinsel yetenek alanında özel yetenekli tanısı alarak destek eğitim odasından faydalanma hakkı elde etmiş olmasıdır. Araştırmanın katılımcılarının üç öğrenciden oluşmasının nedeni ise; araştırmanın yürütüldüğü destek eğitim odasına ilişkin yönetmelikte, grup eğitimine katılacak öğrenci sayısının üç ile sınırlandırılmış olmasıdır (MEB, 2018). Ancak nitel araştırma yönteminde daha derin ve nitelikli veri elde etme amacı (Baltacı, 2019) göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın üç öğrenci ile yürütülmesinin uygun olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırma dördüncü sınıf seviyesinde genel zihinsel yetenek alanında özel yetenekli tanısı almış üç öğrenci ile yürütülmüştür.



Araştırmaya katılan üç öğrencinin ismi etik kurallar gereği Güneş, Ege ve Aras olarak değiştirilmiştir. Öğrenciler arasından Aras ve Güneş aynı sınıfta, Ege ise farklı sınıfta eğitim görmektedir. Üç öğrenci de üçüncü sınıfa devam ettikleri süreçte genel yetenek alanında özel yetenekli tanısı almıştır. Öğrenciler okul dışında aynı zamanda BİLSEM'de eğitim almaktadır. Ancak öğrenciler okulda herhangi bir destek eğitim odası çalışmasına katılmamıştır. Çünkü araştırmanın yapıldığı okulda özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası çalışmalarının yürütüldüğü, ancak özel yetenekli öğrencilere yönelik bir çalışmanın yürütülmediği görülmüştür. Bu nedenle katılımcı öğrencilerin üçü de araştırma sürecinde ilk defa destek eğitim odası çalışmasına katılmıştır. Öğrencilerin eğitim aldıkları genel eğitim sınıfında da bu öğrencilere yönelik uygulanan zenginleştirilmiş bir eğitim programının uygulanmadığı görülmüştür. Okul rehber öğretmeni özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin desteğiyle okul dışında bazı kurslara katıldıklarını belirtmiştir.

### **Araştırmacı Rolü**

Araştırmacı MEB bünyesinde 2006-2012 yılları arasında sınıf öğretmeni olarak görev yapmış, 2012 yılından bu yana ise özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaya devam etmektedir. Araştırmacı sınıf eğitimi alanında yüksek lisans eğitimini sürdürmektedir. Yüksek lisans eğitiminde araştırma sürecine hazırlık olarak özel yetenekli öğrencilerin eğitimine ve çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin dersler almıştır. Yüksek lisans eğitiminde aldığı bu derslerin yanı sıra çocuklar için felsefe uygulayıcısı olmaya yönelik eğitimlere katılmış ve uygulayıcı sertifikası almaya hak kazanmıştır. Bu eğitimlerin ardından görev yaptığı okulda farklı sınıf seviyelerinde öğrencilerle çocuklar için felsefe etkinlikleri yürüterek uygulamaya yönelik deneyim kazanmıştır. Araştırmacı aldığı eğitimleri ve deneyimleri doğrultusunda, araştırma sürecinde uygulanan çocuklar için felsefe eğitimine yönelik ders planlarını oluşturmuş ve uygulamıştır.

Araştırmacı bunların dışında araştırma sürecinde katılımcı gözlemci olarak yer almış; nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması görevlerini

gerçekleştirmiştir. Bu görevleri gerçekleştirmeye yönelik de yine yüksek lisans eğitiminde nitel araştırmaya yönelik ders almıştır.

### **Araştırmacı Duruşu**

Bu başlık altında araştırmacının araştırma sürecinin başında araştırmaya ilişkin önyargı ve ön kabullerinden bahsedilmiştir. Araştırmacı daha öncesinden özel yetenekli öğrenciler ve çocuklar için felsefe etkinlikleri ile ilgili sahip olduğu bilgi ve deneyimlerden yola çıkarak bu araştırmayı gerçekleştirmeye karar vermiştir. Araştırmacı, araştırma sürecinin başında yoğun düşünme ve tartışma süreci içeren çocuklar için felsefe etkinliklerinin, özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olduğunu düşünmüştür. Ancak uygulama sürecinin başlarında öğrencilerin düşünmeyi zorlayıcı bulduklarını, düşünmekten kaçındıklarını gösteren, yani araştırmacının düşünceleriyle örtüşmeyen bulgular ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmacı kendi düşüncelerini araştırma sürecine yansıtmamış ve ortaya çıkan bu bulguların nedenlerini araştırmaya yönelmiştir. Bunun dışında araştırmacı bulguların yorumlanmasında eleştirel bir tutum sergilemiş, çıkarımlar yaparken gerçekçi ilişkiler kurmuş, kesinlik içermeyen durumları açıkça belirtmiştir. Araştırmacı veri analiz sürecinde de araştırmacıdan kaynaklanabilecek hataların araştırma sonucunu etkilememesi amacıyla, verilerin ikinci bir araştırmacı tarafından analiz edilmesini sağlamıştır.

### **Araştırma Ortamı**

Araştırma katılımcı öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun destek eğitim odasında yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü okulda aynı sınıf seviyesinde üç özel yetenekli öğrencinin bulunması araştırmanın katılımcılarına yönelik belirlenen ölçütleri sağlamıştır. Okulda, okul yönetimi ve sınıf öğretmenleri araştırma sürecinde iş birliği yapmaya, öğrenciler ise araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur.

Araştırmanın yürütüldüğü okulun 2019-2023 yılları arasında hazırlanmış olan stratejik planına göre; okul 22 derslikten oluşmakta ve okulda 624 öğrenci eğitim görmektedir. Okulda üç idareci odası, iki rehber öğretmen odası, öğretmenler odası, yemekhane, kantin, konferans salonu, okul aile birliği odası, memur odası, kütüphane, görsel sanatlar atölyesi, spor atölyesi, arşiv odası, kazan dairesi ve su deposu bulunmaktadır. Okulda destek eğitim odası olarak ayrılmış olmasına rağmen depo olarak kullanılan bir alan bulunmaktadır. Okul yönetimi araştırma sürecinde derslerin burada yapılabileceğini söylemiştir. Ancak bu alanın karanlık ve küçük bulunması nedeniyle araştırmanın yürütülmesi için uygun olmadığı düşünülmüş ve bu konu okul yönetimi ile görüşülmüştür. Okul yönetimi araştırmanın kütüphanede yürütülmesini önermiş ve buranın en uygun seçenek olarak görülmesi nedeniyle çalışmalar kütüphanede yürütülmüştür. Yani araştırmada destek eğitim odası olarak bahsedilen alan aslında okul kütüphanesidir.

Destek eğitim odası konum olarak okulun bodrum katında bulunmaktadır. Okulun giriş katından açılan bir kapıdan geçilerek inilen bu katta; bir resim atölyesi ve kullanılmayan boş odalar yer almaktadır. Bu katın sık kullanılmayan bir kat olması nedeniyle çoğunlukla ışıklarının kapalı durumda bırakıldığı ve karanlık olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırma sürecinde araştırmacı dersler başlamadan on dakika önce bu kata inerek ışıkları açmış ve ortamı düzenlemiştir. Destek eğitim odasının normalde kütüphane olarak kullanılıyor olması nedeniyle bu odanın üç duvarı kitaplıklarla çevrilidir. Kitaplık olmayan duvarın kenarında ise iki bilgisayar, iki bilgisayar masası, bilgisayar masalarının önünde ikişer sandalye ve zekâ oyunlarının yer aldığı bir dolap bulunmaktadır. Destek eğitim odasının ortasında ise farklı renklerde yedi tane dikdörtgen masa ve etrafında dörder tane farklı renklerde puf sandalye yer almaktadır. Araştırma sürecinde öğrenciler sandalyelerini araştırmacının karşısında yarım ay şeklinde konumlandırarak oturmuşlardır. Araştırmacı ise araç gereçlerini koymak için renkli masalardan birini sağ tarafına yerleştirmiş ve yüzü öğrencilere dönük olacak şekilde oturmuştur. Bireysel veya grup halinde masa başında çalışmayı gerektiren

etkinliklerde ise öğrenciler masa ve sandalyeleri kendi tercihleri doğrultusunda kullanmışlardır.

## **Süreç**

Araştırma süreci uygulama öncesi süreç ve uygulama süreci olmak üzere iki alt başlık altında sunulmuştur.

### ***Uygulama Öncesi Süreç***

Araştırmada uygulama öncesi yapılan çalışmalardan biri araştırma etiğine yönelik çalışmalar olmuştur. Bilim insanları bilgiye ulaşmaya çalışırken etik sorumlulukların farkında olarak hareket etmektedirler. Araştırma etiği bir araştırmanın planlamasına ve yürütülmesine ilişkin süreçlerde uyulması gereken bilimsel ve ahlaki ilkeleri içermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Araştırmada mevzuata ilişkin etik gereklilikleri yerine getirmek amacıyla ilk olarak Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvuruda bulunulmuştur. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'nun araştırmanın etik ilkelere uygun olduğunu onayladığı "Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi" EK-H'de sunulmuştur. Ardından araştırma uygulama izni almak amacıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve gerekli uygulama izni alınmıştır. Bu izin de "Araştırma İzin Onay Bildirimi" adı altında EK-I'da sunulmuştur. Gerekli izin ve onay işlemleri tamamlandıktan sonra araştırmanın yürütüleceği okulun yönetimiyle yüz yüze bir görüşme yapılmış ve araştırmayla ilgili detaylı bilgi aktarılmıştır. Ardından okul rehber öğretmeni ve katılımcı öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Okul rehber öğretmeni öğrenci velileri ile araştırma konusunda ön görüşme sağlamış ve veliler bu görüşmede çocuklarının araştırmaya katılmalarına istekli olmuşlardır. Ardından araştırmacı da velilerle görüşerek araştırma süreci hakkında bilgi vermiş ve veliler çocuklarının araştırmaya katılmalarını onaylamışlardır. Araştırma süreci başlamadan önce öğrenci ve velilere gönüllü katılım formları ulaştırılmış ve formlar üzerinde ıslak imzalı onayları alınmıştır. "Veli Gönüllü Katılım Formu" örneği EK-A'da ve "Öğrenci Gönüllü Katılım Formu" örneği ise EK-B'de

sunulmuştur. Öğrenci ve velilere ilişkin kişisel bilgilerin gizliliğinin korunması amacıyla formlar isimli ve imzalı olarak paylaşılmamıştır. Yine öğrencilerin kişisel bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla araştırmanın raporlaştırılmasında gerçek isimleri kullanılmamıştır. Araştırma sürecinde elde edilen derslere ve görüşmelere ilişkin ses kayıtları, bu kayıtların yazıya aktarılmış halleri, araştırmacı gözlemleri, ortaya çıkan dokümanların dijital görselleri araştırmacının kişisel harici diskinde saklanmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirttiği olumsuz görüşler ve araştırmacının gözlemlediği olumsuz tutum ve davranışlar da araştırma verilerine dahil edilerek analize dahil edilmiş ve ulaşılan sonuçlar üzerine tartışılmıştır. Araştırmanın zayıf yönleri ayrı bir başlık altında açık bir biçimde paylaşılmıştır.

Uygulama öncesi yapılan bir diğer çalışma ise çocuklar için felsefe etkinliklerinde uygulanacak ders planlarını hazırlamak olmuştur. Çocuklar için felsefe eğitiminde ele alınan felsefe soruları özgürlük, adalet, sorumluluk gibi yaşama ve anlama dair kavramları içermektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin de üst düzey düşünme becerilerine geliştirmeye yönelik kavrama dayalı bir öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır (VanTassel-Baska, 2021). Bu doğrultuda araştırma sürecinde çocuklar için felsefe etkinliklerinde tartışmaları kavramlardan yola çıkarak yürütmek uygun görülmüştür.

Araştırma sürecinde tartışılacak kavramlar öğretim programlarında yer alan tema ve kazanımlardan yola çıkarak belirlenmiştir. Çünkü yönetmeliğe göre destek eğitim odası programının, örgün eğitim kurumlarında uygulanan programla bütünlük içermesi gerekmektedir (MEB, 2018). Öğretim programında ise 4. ve 5.sınıf programlarına odaklanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 4.sınıf seviyesinde olmasına karşın 5.sınıf programına da odaklanılmış olmasının nedeni ise iki gerekçe ile açıklanabilir. İlk gerekçe yönetmeliğe göre destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencilerle yapılacak çalışmalarda hızlandırma çalışmalarına yer verilebilmesidir (MEB, 2018). İkincisi ise; özel yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında uzmandan bu araştırmaya yönelik alınan görüşün bu yönde olmasıdır. Ayrıca derslere yönelik herhangi bir sınırlama getirilmeden tüm derslerin programları incelenmiştir. Bunun nedeni ise; çocuklar için felsefe eğitiminin disiplinler arası

bir yaklaşım olması ve tüm derslere ilişkin temel kavramları sorgulamaya yöneltebilecek nitelikte olmasıdır. Bu doğrultuda 4 ve 5.sınıf öğretim programında yer alan tüm derslerin tema ve kazanımları incelenmiş ve bunlar arasından soyutluk ve belirsizlik içeren, öğrencilerde merak uyandırabilecek, felsefi tartışmaya uygun nitelikte olduğu düşünülen yirmi altı kavram belirlenmiştir. Uygulama sürecinin 16 ders saati olarak belirlenmiş olması nedeniyle, bu derslerde tartışılacak 15 kavramın belirlenmesi gerekmiştir. Bu kavramların da öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle belirlenen 26 kavram öğrencilere sunulmuş ve bunlar arasından hangilerini tartışmak istedikleri sorulmuştur. Kavramlar öğrencilerle paylaşılmış ve öğrencilerden bu kavramlar arasından tartışmak istedikleri on kavramı seçmeleri ve seçtikleri kavramları sıralamaları istenmiştir. Öğrencilerinden bu kavramlardan başka tartışmak istedikleri üç kavram ya da soru yazmaları istenmiştir. Böylece derslerde tartışılacak on beş kavramın on ikisi öğrencilerin sunulan kavramlar arasından seçimlerinden, diğer üçü ise kendi yazdıklarından yola çıkarak belirlenmiştir. Öğrencilerden kavramların dışında çocuklar için felsefe etkinliklerinde kullanılabilecek uyaran ve değerlendirme sürecine yönelik de istekleri dikkate alınmıştır. Araştırma sürecinin pandemi dönemine rastlaması ve bu süreçte öğrencilerin sınıflarının karantina altında olması nedeniyle, öğrencilerin bu görüşleri uzaktan canlı bağlantı sağlayan bir uygulama üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Kavramların belirlenmesinin ardından araştırmacı on beş kavramdan on birine yönelik ders planları hazırlanmıştır. Geriye kalan dört kavrama yönelikse, çocuklar için felsefe alan uzmanları tarafından hazırlanmış ve uygulanmış ders planları düzenlenmiştir. Planlar hazırlanırken ve düzenlenirken özel yetenekli öğrencilerin programlarında bulunması önerilen bazı özelliklere ve stratejilere de dikkat edilmiştir. Bunlar zorlayıcı, eğlenceli, ilgiye yönelik, soyut ve karmaşık olma; hızlandırma ve zenginleştirme yoluyla farklılaştırma olarak sıralanabilir.

Hazırlanan ders planları özel yetenekliler alanından iki, çocuklar için felsefe ve program geliştirme alanından birer uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların ders

planlarına yönelik görüşlerini sunabilmeleri için araştırmacı tarafından bir “Uzman Görüşü Alma Formu” hazırlanmıştır. Bu form sekiz madde ve bu sekiz maddeye ilişkin “uygun”, “uygun değil”, “geliştirilmeli” ve “öneriler” bölümlerini içermektedir. Uzmanlara ders planları ve “Uzman Görüşü Alma Formu”, bir “Uzman Sunuş Notu” ile sunulmuştur. “Uzman Sunuş Notu” uzmanlara araştırmacının amacı ve yöntemi konusunda bilgi vermek ve uzmanlardan neler beklendiğini açıklamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. “Uzman Sunuş Notu” EK-C’de, “Uzman Görüşü Alma Formu” ise EK-D’de paylaşılmıştır. Uzmanlar hazırlık çalışmalarının tartışılacak kavramla ilişkilendirilmesine, tartışmanın derinleşmesini sağlayacak bazı soru cümlelerinin eklenmesine, bazı kavramların içerikle ilişkisinin gözden geçirilmesine yönelik görüşler sunmuşlardır. Araştırmacı uzman görüşleri doğrultusunda ders planları üzerinde gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Ders planlarının içeriğinde yer alan kavram, kazanım, uyarın, felsefe sorusu ve değerlendirme etkinliği Tablo 1’de, ders planlarının son hali ise EK-G’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Ders Planlarının İçeriğine İlişkin Bilgiler*

| Dersler ve Kavramlar | Kazanım  | Uyarın                             | Felsefe Soruları      | Değerlendirme Etkinliği                          |
|----------------------|--|------------------------------------|-----------------------|--|
| 1.Ders<br>Oyun       | BO.4.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde adil oyun anlayışı sergiler.<br>BO.4.2.2.9. Oyun ve fiziki etkinliklerde karşılaştığı problemleri çözer.<br>BE.5.1.2.2. Oyunlara ve etkinliklere katılımında güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varır.<br>BE.5.1.2.7. Oyun ve etkinliklerde kaybetmeye ve kazanmaya ilişkin uygun davranışlar sergiler.<br>BE.5.1.2.8. Oyun ve etkinliklerde bireysel farklılıklara duyarlı olur. | “Ege ve Kardeşi” isimli kısa metin | Adil oyun nedir?      | Sözlü değerlendirme etkinliği (öz değerlendirme) |
| 2.Ders<br>Mutluluk   | Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.  | Kavram metre                       | Mutlu olmak için neye | Sözlü değerlendirme etkinliği                    |

|                             |   |  |  |  |
|-----------------------------|---|--|--|--|
|                             | SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.  |  | ihtiyaç duyarız?   |  |
|                             | SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.   |  |  |  |
| 3.Ders<br>Kurallar          | Y.4.5.1. Kural kavramını sorgular.<br>Y.4.5.2. Kuralın, özgürlük ve hak arasındaki ilişkiye etkisini değerlendirir.<br>Y.4.5.3. Kurallara uymanın toplumsal ahenge ve birlikte yaşamaya olan katkısını değerlendirir.<br>Y.4.5.4. Kuralların uygulanmasına katkı sağlar.  | "Sınıf Kuralları" kısa metni                 | Kurallar nasıl belirlenmiştir?   | Sözlü değerlendirme etkinliği                  |
| 4.Ders<br>Mükemmeliyetçilik | SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.<br>SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.<br>SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.<br>Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.   | "Hiç Hata Yapmayan Kız" resimli çocuk kitabı | Mükemmel olmak nedir?  | Beş parmak etkinliği                           |
| 5.Ders<br>İş Birliği        | BO.4.2.2.7. Oyun ve fiziki etkinliklerde iş birliği yapar.<br>SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.   | "Bir Kabuğu Paylaşmak" çocuk kitabı          | İş birliği nedir?<br>İş birliği yapmak için gerekli koşullar nelerdir? | Sözlü değerlendirme etkinliği                  |
| 6.Ders<br>Hak-Adalet        | Y.4.6.5. Birlikte yaşama kültürünün günlük hayattaki yansımalarına örnekler verir.<br>Y.4.2.4. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder.<br>Y.4.3.4. Adaletin veya eşitliğin sağlandığı ve sağlanmadığı durumları karşılaştırır.<br>Y.4.3.5. Adil veya eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar. | Hak-adalet konulu video                      | Adalet nedir?<br>Eşitlik nedir?  | Sözlü değerlendirme etkinliği (derecelendirme) |



|  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
| 7..Ders<br>Bilgi-<br>Bilginin<br>Kaynağı | T.4.3.36. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.<br>T.4.3.35. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.<br>T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.<br>T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.<br>SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular. | Yeni Arkadaş kısa metni                                      | Doğru bilginin kaynağı nedir?           | Sözlü değerlendirme etkinliği                                  |
| 8.Ders<br>Yetenek-<br>Zekâ               | SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.<br>Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.   | Gruplam a  | Yetenek nedir?<br>Zekâ nedir?           | Sözlü değerlendirme etkinliği (tartışma grubunu değerlendirme) |
| 9.Ders<br>Bilim-<br>Bilimsel<br>Bilgi    | SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.<br>SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.   | X-Y Ekseni   | Bilimsel çalışmanın ölçütleri nelerdir? | Çalışma yaprağı (Eksik cümle tamamlama)                        |
| 10.Ders<br>Sanat-<br>Sanat<br>Eseri      | G.4.3.2. Bir sanat eserini seçmesindeki tercih sebebini açıklar.<br>G.4.3.3. Estetik tercihlerin kişilere göre nasıl değiştiğini ifade eder.<br>G.5.3.2. Seçilen sanat eserinin görsel özelliklerini analiz eder.<br>G.5.3.6. Sanat eserlerinin neden farklı değerlendirildiğini açıklar                                      | “Herkesin Tarzı Başka İşte Sanat Burada” isimli çocuk kitabı | Sanat nedir?<br>Sanat eseri nedir?      | Sözlü değerlendirme etkinliği                                  |
| 11.Ders<br>Düşünce                       | Mü.4.C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.<br>T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.<br>T4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.<br>T.4.3.17. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.  | “Bir Fikirle Ne Yaparsın ?” resimli çocuk kitabı             | Düşünce nedir?                          | Beceri duvarı  |

|                                |  |   |   |                               |
|--------------------------------|--|---|---|-------------------------------|
| 12.Ders<br>Anlaşmazlık-Uzlaşım | <p>SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.</p> <p>Y.4.4.1. İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerini açıklar.</p> <p>Y.4.4.2. Uzlaşım gerektiren ve gerektirmeyen durumları karşılaştırır.</p> <p>Y.4.4.3. Anlaşmazlıkları çözmek için uzlaşım yolları arar</p> <p>Y.4.4.4. Anlaşmazlık ve uzlaşım durumlarının sonuçlarını örneklerle karşılaştırır.</p> <p>Y.4.6.5. Birlikte yaşama kültürünün günlük hayattaki yansımalarına örnekler verir.</p> | “Tartışsık da Barışırız” resimli çocuk kitabı             | Anlaşmazlıkların çözmenin en iyi yolu nedir?      | Çalışma yaprağı               |
| 13.Ders<br>Teknoloji           | <p>SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır.</p> <p>SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.</p> <p>SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.</p> <p>SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.</p>   | Teknoloji konulu video                                    | Teknoloji insanlar için nasıl sonuçlar doğurur?   | Sözlü değerlendirme etkinliği |
| 14.Ders<br>Sağlık              | <p>F.4.2.1.4. İnsan sağlığı ile dengeli beslenmeyi ilişkilendirir.</p> <p>SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.</p>  | “Ayrılmaz İkili Kurbağa ve Murbağa, Kurabiyeler” hikayesi | Sağlık ve irade arasında nasıl bir ilişki vardır? | Sözlü değerlendirme etkinliği |
| 15-16.<br>Ders<br>Zaman        | <p>M.4.3.4.1. Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar.</p> <p>BO.4.2.2.5. Oyun ve fiziki etkinliklerde zamanını etkili kullanır.</p> <p>BE.5.1.2.4. Oyun ve etkinliklerde zamanı etkili kullanmanın önemini fark eder.</p>   | “Ayı Saate Karşı” çocuk kitabı                            | Zaman nedir?<br><br>Zamanı nasıl iyi kullanırız?  | Sözlü değerlendirme etkinliği |

### **Uygulama Süreci**

Araştırmanın uygulama süreci sekiz hafta boyunca haftada ikişer ders saatinden toplam on altı ders saati olarak belirlenmiştir. Uygulama süreci öncesinde, sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda derslerin çarşamba ve cuma günleri beşinci ders saatinde yapılmasına karar verilmiştir. Ancak uygulama sürecinde öğrencilerin devamsızlık durumları, okul gezileri, sınav dönemleri, milli bayram hazırlıkları gibi nedenler planlanan zamanlamada aksaklıklar yaşanmasına yol açmıştır. Bu aksaklıklar nedeniyle uygulama sürecinde etkinliklere uzun aralar vermek zorunda kalındığı söylenebilir. Ancak bu aksaklıklara rağmen uygulama sürecinde planlanan tüm çalışmalar tamamlanmıştır.

Hazırlanan ders planlarından on dördünün uygulama süresi birer ders saati, birinin ise iki ders saati olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda toplam on altı ders saati uygulama yapılmıştır. Uygulanan ders planları hazırlık, etkinlik ve değerlendirme süreci olmak üzere üç bölümü içermektedir. Hazırlık sürecinin dikkat çekme ve güdüleme çalışmalarına karşılık geldiği söylenebilir. Bu süreçte öğrencilerin dikkatlerini, derse ve tartışılacak kavrama yöneltmek hedeflenmektedir. Öğrencilere tartışılacak kavramla ilişkili dikkatlerini çekecek nitelikte bir soru yöneltmek, oyun oynatmak, resim çizdirmek vb. çok çeşitli yöntem kullanılabilir. Hazırlık sürecine yaklaşık beş dakika süre ayrılmaktadır. Hazırlık sürecinin ardından etkinlik sürecine geçilir. Etkinlik sürecinde öğrencilere öncelikle tartışılacak içeriğe uygun resim, resimli çocuk kitabı, video, şiir, nesne vb. bir uyarın sunulur. Ancak kullanılacak uyarının, öğrenciler için ilgi çekici ve merak uyandırıcı olması, soyutluk ve belirsizlik içermesi gerekmektedir. Ardından uyarandan yola çıkarak, öğrencileri tartışmaya yöneltecek sorular sorularak tartışma süreci başlatılır. Tartışma sürecinde, öğretmen öğrencilere tartışmayı derinleştirecek nitelikte sorular sormalı ve ardından öğrencilerin düşünceleri için zaman tanımalıdır. Öğretmen tartışma sürecinde kendi düşüncelerini belirtmemeli ve öğrencileri herhangi bir düşünceye yönlendirmemelidir. Etkinlik süreci için yaklaşık otuz dakika zaman ayrılır ve bu süreç bir öğrencinin ya da öğretmenin tartışma sürecinde sorulan soruları ve yanıtlarını özetlemesiyle sona erer. Etkinlik sürecinin ardından

değerlendirme sürecine geçilir. Değerlendirme sürecinde öğrencilere kazanımları, tartışma sürecini, tartışma sürecine ilişkin kendilerini, grubu ya da öğretmeni değerlendirmeye yönelik çeşitli sorular yöneltilebilir. Değerlendirme soruları yazılı veya sözlü biçimde çeşitli değerlendirme etkinlikleriyle sunulabilir. Bu aşamaya da yaklaşık beş dakika süre ayrılmaktadır.

Uygulama sürecinde on altı ders saati çocuklar için felsefe etkinliklerinin yanı sıra, araştırma sürecinin başında planlanmayan, süreç içinde gelişen ve gerçekleştirilen bazı çalışmalar olmuştur. Bunlardan biri özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarına çocuklar için felsefe etkinliklerini anlattıkları sunumdur. Öğrenciler araştırmacıya genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarına çocuklar için felsefe etkinliklerini anlatmakta zorlandıklarını belirtmişler ve bunun üzerine araştırmacının önerisi doğrultusunda genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarına çocuklar için felsefe etkinliklerini anlatan bir sunum hazırlamaya karar vermişlerdir. Öğrenciler bu sunumu etkinlikler tamamlandıktan sonra, araştırmacı rehberliğinde destek eğitim odasında hazırlamışlardır. Sunumun hazırlanması için iki ders saati süre ayrılmıştır. Öğrenciler genel eğitim sınıfında yaptıkları sunumun ardından da sınıf arkadaşlarının çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik sorularını yanıtlamışlardır. Bu çalışmalar için bir ders saati süre ayrılmıştır.

Süreç içerisinde gelişen ve gerçekleşen bir diğer çalışma ise araştırmacının genel eğitim sınıfında gerçekleştirdiği çocuklar için felsefe etkinliğidir. Araştırma sürecinin başında bir öğrencinin, genel eğitim sınıfından bir arkadaşının da çocuklar için felsefe etkinliklerine katılmasını istemesi üzerine, araştırmacı uygulamaların ardından genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarının da katılabileceği bir etkinlik yapmayı önermiştir. Bu öneri öğrencilerin hoşuna gitmiş ve kabul etmişlerdir. Böylece öğrencilerin genel eğitim sınıfında yaptıkları sunumun hemen ardından araştırmacı bir ders saati çocuklar için felsefe etkinliği gerçekleştirmiştir. Uygulama sürecinde yapılan çalışmalar, bu çalışmaların tarihleri ve süresi Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2***Uygulama Sürecine İlişkin Zaman Çizelgesi*

| Çalışmalar  | Süre      | Tarih      |
|---|-----------|------------|
| 1. Ders   | 40 dakika | 09.02.2022 |
| 2. Ders   | 40 dakika | 11.02.2022 |
| 3. Ders   | 40 dakika | 16.02.2022 |
| 4. Ders   | 40 dakika | 18.02.2022 |
| 5. Ders   | 40 dakika | 23.02.2022 |
| 6. Ders   | 40 dakika | 25.02.2022 |
| 7. Ders   | 40 dakika | 02.03.2022 |
| 8. Ders   | 40 dakika | 09.03.2022 |
| 9. Ders   | 40 dakika | 16.03.2022 |
| 10. Ders  | 40 dakika | 20.04.2022 |
| 11. Ders  | 40 dakika | 27.04.2022 |
| 12. Ders  | 40 dakika | 29.04.2022 |
| 13. Ders  | 40 dakika | 06.05.2022 |
| 14. Ders  | 40 dakika | 27.05.2022 |
| 15. Ders  | 40 dakika | 02.06.2022 |
| 16. Ders  | 40 dakika | 02.06.2022 |
| Öğrencilerin genel eğitim sınıfında gerçekleştirdikleri sunumun hazırlığı | 80 dakika | 03.06.2022 |
| Öğrencilerin genel eğitim sınıfında gerçekleştirdikleri sunum             | 40 dakika | 08.06.2022 |
| Genel eğitim sınıfında gerçekleştirilen etkinlik                          | 40 dakika | 08.06.2022 |

**Veri Toplama Süreci ve Araçları**

Nitel araştırmada veri toplama araçları doğrudan gözlem, derinlemesine görüşmeler ve dokümanlardır. Nitel araştırmada veriler çoğunlukla alan çalışmasında toplanır ve araştırmacı araştırma ortamında zaman geçirir (Patton, 2014). Bu araştırmada da veri toplama araçları olarak gözlem, görüşme ve dokümanlar kullanılmıştır. Araştırmacı uygulama sürecinde hem dersleri yürüterek hem de gözlem ve görüşmeleri yaparak araştırma ortamında sürekli bulunmuştur. Araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin detaylar, veri toplama araçlarına ilişkin alt başlıklarda açıklanmıştır.

## **Gözlem**

Gözlem, araştırmanın amacı doğrultusunda ihtiyaç duyulan verilerin, çıplak gözle veya bir araç kullanılarak izlenmesini içeren bir veri toplama aracıdır. Araştırmalarda gözlemin esasını insan davranışları ve hareketleri oluşturur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu araştırmada da özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine ilişkin deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma sürecinde öğrencilerin davranışları araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Gözlem, araştırmacının gözlem sürecine katılım durumuna göre katılımcı ve katılımcı olunmayan gözlem olarak sınıflandırılmaktadır. Katılımcı gözlemlerde araştırmacı gözlemlendiği grupta bir rol üstlenerek, grubun bir üyesi olarak sürece katılım sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Araştırmada, araştırmacı dersleri yürüten öğretmen rolünde olduğu için, sürece katılımcı gözlemci olarak katılmıştır.

Gözlem sürecinde araştırmacının bir gözlem aracı kullandığı gözlem türü yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış gözlem olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacı da gözlem yaparken çocuklar için felsefe etkinliklerinin kazanımları doğrultusunda hazırlanmış bir gözlem formu kullanmıştır. Bu nedenle araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış gözlem yapılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada gözlem formunda öngörülemeyen ve çocuklar için felsefe etkinlikleriyle ilişki olarak ortaya çıktığı düşünülen öğrenci tutum ve davranışlarına da odaklanan esnek bir gözlem süreci yürütülmüştür.

Gözlem yaparken not almanın ortaya çıkardığı sınırlılıkları ortadan kaldırmak ve gözlem sonucunda elde edilen veriyi tekrar tekrar, derinlemesine inceleyebilmek amacıyla gözlem süreci çeşitli yöntemlerle kaydedilebilmektedir. Bu yöntemlerden biri de ses kayıt yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma sürecinde de gerekli izinler alınarak, etkinlikler ve bireysel görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Böylece kayıtları tekrar tekrar dinleme ve derinlemesine inceleme fırsatı oluşmuştur.

Gözlemler çocuklar için felsefe etkinliklerinde ve araştırmacının etkinlikler dışında araştırma ortamında geçirdiği zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarına çocuklar için felsefe etkinliklerini anlattıkları sunumda, bu sunumun hazırlığında, genel eğitim sınıfında gerçekleştirdiği çocuklar için felsefe etkinliğinde de gözlemlerini sürdürmüştür.

### **Görüşme**

Nitel araştırmalarda duygular, düşünceler ve niyetler gibi gözlemlenemeyen şeyleri ortaya çıkarmak için görüşme tekniği kullanılır (Patton, 2014). Bu araştırmada da özel yetenekli öğrencilerin; çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik deneyimlere ilişkin duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Uygulama sürecinde dokuzuncu dersin ardından ara görüşme ve uygulama sürecinin sonunda son görüşme olmak üzere her öğrenci ile toplam iki görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde araştırma soruları doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formu görüşmeciye hem önceden hazırladığı soruları hem de bu sorulara ilişkin daha ayrıntılı bilgi almayı sağlayabilecek ek soruları sorma fırsatı sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada da görüşme formunda belirlenen sorular ve öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda ek sorular sorulmuştur. Görüşmelerde araştırma sürecinin başında alınan gerekli izinler doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak görüşme verileri kaydedilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin tarihi ve görüşme süreleri Tablo 3'te sunulmuştur.

### **Tablo 3**

#### *Görüşmelerin Tarih ve Sürelerine İlişkin Bilgiler*

| Görüşme yapılan öğrenci | Görüşme adı | Görüşme süresi | Görüşme tarihi |
|-------------------------|-------------|----------------|----------------|
| Güneş                   | Ara Görüşme | 29.38'         | 24.03.2022     |
| Aras                    | Ara Görüşme | 21.22'         | 24.03.2022     |
| Ege                     | Ara Görüşme | 27.56'         | 25.02.2022     |

|       |             |              |            |
|-------|-------------|--------------|------------|
| Aras  | Son Görüşme | 21.52'       | 10.06.2022 |
| Ege   | Son Görüşme | 22.39'+8.46' | 10.06.2022 |
| Güneş | Son Görüşme | 22.57'       | 15.06.2022 |

### ***Doküman Analizi***

Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmenin yanı sıra araştırma sorularına ilişkin yazılı ve görsel materyaller de verilere dahil edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada da etkinliklerin değerlendirme çalışmalarında uygulanmak üzere, araştırma sorularına yönelik yazılı materyaller hazırlanmıştır. “Bu dersin diğer derslerinize bir katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Nasıl?” sorusu yazılı değerlendirme materyallerinde kullanılan sorulara örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca öğrencilerden ev ödevi olarak bir arkadaşlarına çocuklar için felsefe etkinliklerini anlatan bir mektup yazmaları istenmiş ve bu mektuplar verilere dahil edilmiştir. Yine öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerini genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarına anlatmak üzere hazırladıkları sunum analiz sürecine dahil edilen yazılı dokümanlar arasındadır. Bunların dışında araştırmanın başında öğrencilerin araştırma sorularına yönelik yarı yapılandırılmış günlük tutmaları planlanmış, ancak öğrenciler günlük tutmaya istekli olmamışlardır. Bu nedenle bu çalışma yalnızca iki ders sürdürülebilmiştir. İki derse ilişkin elde edilen yazılı dokümanlar da veri analizine dahil edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada daha önce de bahsedildiği gibi gözlem, görüşme ve doküman analizi yoluyla veri toplanmıştır. İlk olarak toplanan verilerin nasıl deşifre edildiği ve saklandığı, ardından nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

Araştırma sürecinde yürütülen on altı ders saatine ilişkin ses kayıtları yazıya aktarılmış ve her bir kavrama ilişkin ders için ayrı ayrı olacak şekilde toplam on beş Word dosyasına dönüştürülmüştür. Öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelere ait ses kayıtları da yazıya aktarılarak her öğrenci ve her görüşme için ayrı olacak biçimde toplam



altı Word dosyasına dönüştürülmüştür. Öğrencilerin yazılı değerlendirme etkinliklerine ve yarı yapılandırılmış günlük sorularına verdikleri yanıtlar da yazıya aktarılarak, uygulandığı dersin Word dosyasına “değerlendirme” başlığı altında eklenmiştir. Ayrıca yazılı değerlendirme etkinliklerinin asılları bir dosyada toplanmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerden ev ödevi olarak, bir arkadaşlarına çocuklar için felsefe etkinliklerini anlatan bir mektup yazmaları istenmiştir. Öğrenciler araştırmacının hatırlatmalarına rağmen yazdıkları mektupları getirmeyi unuttukları için araştırmacı ailelerle iletişime geçmiş ve aileler mektupların görsellerini dijital olarak araştırmacıya iletmışlerdir. Bu mektuplar da yazıya aktarılarak “mektuplar” adıyla bir Word dosyasında saklanmıştır. Araştırma sürecinde araştırmacının derslerde yaptığı gözlemler de yine ilgili dersin ses kayıtlarının aktarıldığı Word dosyası içerisine gözlem başlığı altında eklenmiştir. Bunun dışında öğrencilerin genel eğitim sınıfında yaptıkları sunumun hazırlandığı iki ders saatine ait ses kayıtları da yazıya aktarılarak “sunum hazırlık” adında bir Word dosyası oluşturulmuştur. Öğrencilerin hazırladıkları sunum ise “sınıf sunumu” adıyla PowerPoint dosyası olarak kaydedilmiştir. Bu sunum sırasında genel eğitim sınıfındaki öğrenciler katılımcı öğrencilere bazı sorular yöneltilmiştir. Araştırmacı da sunumun yapıldığı derse gözlemci olarak katılmış ve öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtları not etmiştir. Araştırmacının bu sunuma ilişkin gözlemleri de “sunum gözlemi” adıyla Word dosyası olarak kaydedilmiştir. Yine araştırma sürecinde etkinliklere, görüşmelere ve süreç içinde gelişen çalışmalara ait 26 ses kayıt dosyası oluşmuştur. Böylece yirmi dört Word dosyası, bir PowerPoint dosyası, görsellerden oluşan bir dosya ve 26 ses kayıt dosyası “Tez Dosyası” başlıklı bir klasör içerisinde birleştirilerek ve araştırmacının harici diskinde saklanmaktadır.

Nitel araştırmalarda verilerin analizinde araştırmacı araştırmanın amacını, toplanan verilerin özelliklerini ve veri analiz yöntemlerini değerlendirerek bir veri analiz planı geliştirebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada da verilerin analizinde bu doğrultuda bir planlama geliştirilmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken herhangi bir nitel veri analizi uygulaması kullanılmamıştır. Çünkü araştırmanın üç öğrenci

ile yürütülmüş olması verilerin yoğunluğunun az olmasına neden olmuş ve manuel olarak analiz edilebilmesine fırsat tanımıştır.

İçerik analizinde toplanan verileri tanımlamak ve verilerin içinde saklı olan gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu süreçte verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama takip edilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada da veriler analiz edilirken bu dört aşama takip edilmiştir. Araştırma sürecinde uygulamaların başladığı ilk günden itibaren gözlem ve dokümanlar yoluyla veri toplama süreci başlamıştır. Araştırmacı her dersin ardından ses kayıtlarını dinlemiş ve yazıya aktarmıştır. Böylece her ders elde edilen veriler önceki derslerde elde edilen verilerle birleştirilerek araştırmanın başından itibaren incelenmeye başlanmıştır. Bu süreç araştırmacının veriler üzerinde uzun süre inceleme yapmasına, notlar almasına, gözlem ve görüşmelere ilişkin yeni odaklar ve sorular oluşturmasına fırsat sağlamıştır.

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra içerik analizinin ilk aşaması olan verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Araştırmacı tarafından her bir veri kaynağına ilişkin veriler ayrı ayrı olmak koşuluyla birkaç kez okunmuş, notlar alınmış ve bu verilere ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Ardından bu kodlar tekrar incelenmiş, aralarında benzerlik olan kodlar arasından aynı kod altında birleşmesi uygun olanlar birleştirilmiştir. Kodlar son haline geldikten sonra aralarındaki ilişkiler incelenmiş ve bu ilişkiler doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar sonucunda alt temalar oluşmuştur. Yine alt temaların arasındaki ilişkiler de aynı şekilde incelenmiş ve araştırma soruları doğrultusunda ana temalar altında bir araya gelmişlerdir. Bu aşamanın ardından kod, alt tema ve temaların sistematik bir biçimde ve açıklamalarıyla birlikte sunulduğu bir kod kitabı oluşturulmuştur. Bu kod kitabında ana temalar, ana temaların altında bulunan alt temalar ve alt temaları oluşturan kodlara ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Oluşturulan kod kitabından bir kesit olan "Diğer Derslerle Karşılaştırılması" ana temasına ait alt tema ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4***Kod Kitabından Alınan Kesit*


---

|   |  |
|---|--|
| 6. Diğer Derslerle Karşılaştırılması (Ana Tema) |  |
| <hr/>   |  |
| 6.1. Tartışma Ortamı (Alt Tema)                 |  |
| 6.1.1. İçerik (Kod)                             |  |
| 6.1.2. Sınıf Atmosferi (Kod)                    |  |
| 6.1.3. Öğretmen Tutumu (Kod)                    |  |
| 6.2. Soru Türleri (Alt Tema)                    |  |
| 6.2.1. Bilgi ve Kavrama Düzeyinde Sorular (Kod) |  |

---

**Araştırmanın Zayıf Noktaları**

Araştırmanın uygulama süreci toplam on altı ders saati olarak planlanmıştır. Uygulama sürecinin daha uzun tutulmasının daha fazla veri toplama fırsatı sunacağı söylenebilir. Ayrıca araştırmada katılımcı öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden, hazırlanan gözlem formu üzerinden yarı yapılandırılmış gözlem yapmaları istenmiş, ancak öğretmenler buna gönüllü olmamışlardır. Öğretmenlerin gözlemlerinin de araştırma verilerine eklenmiş olmasının araştırma verilerini zenginleştireceği ve iki farklı kişi tarafından gözlem yapılmış olmasının araştırma sonuçlarını güçlendireceği ifade edilebilir. Yine araştırma, destek eğitim odasına ilişkin yönetmelik doğrultusunda üç öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın daha fazla sayıda öğrenci ile yürütülmesinin verilerin zenginleşmesini sağlayacağı söylenebilir.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Geçerliğe ilişkin kullanılan stratejiler iç ve dış geçerlik olarak ayrı ayrı incelenmiştir. İç geçerlik araştırma bulgularının gerçekliği ne kadar yansıttığıyla ilişkilidir.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için kullanılan stratejilerden biri üçgenlemedir. Üçgenleme veriler arasındaki tutarlılığı kontrol edebilmek amacıyla veri toplama sürecinde farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasıdır (Merriam, 2013). Araştırmada da veri toplama sürecinde gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri bir arada kullanılmış, böylece farklı veri toplama araçları arasındaki tutarlılığı inceleme fırsatı oluşmuştur. İç geçerliği sağlamak amacıyla kullanılan bir diğer strateji uygun ve yeterli katılımdır. Bu noktada yeterli katılım süresini belirleyen durumlardan biri verilerin doyum noktasına ulaşmasıdır (Merriam, 2013). Araştırmada da uygun ve yeterli katılım stratejisi kullanılmıştır. Her bir öğrenci ile ikişer bireysel görüşme ve 16 ders saati gözlem yapılmış; ders değerlendirme çalışmaları ve ödevler aracılığıyla oluşan yazılı dokümanlar toplanmıştır. Bu süreçte araştırma sorularının yanıtları oluşmuş ve benzer veriler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu nedenle araştırma süreci yeterli görülmüş ve sonlandırılmıştır. İç geçerliği sağlamak için kullanılan bir diğer strateji araştırmacı duruşudur. Yansızlık olarak da ifade edilen bu kavram araştırmacının araştırma ile ilgili ön yargılarını ve ön kabullerini açıklamasıdır (Merriam, 2013). Araştırma sürecinde, araştırmacı bireysel ön yargılarını ve ön kabullerini araştırma sürecine ve sonuçlarına yansıtmemiştir. Araştırmacı duruşu başlığı altında araştırmayla ilgili sahip olduğu ön yargılarını ve ön kabullerini açıkça ifade etmiş; bunlarla uyumsuz olan tüm bulguları araştırma sonuçlarına yansıtmıştır. İç geçerliği sağlamak için kullanılan bir diğer strateji uzman incelemesidir (Merriam, 2013). Araştırmada da veri analizi sürecinde ham verilerin yaklaşık yüzde onu, araştırmacı tarafından oluşturulan kod kitabı ile daha önce nitel araştırma yöntemini kullanmış ikinci bir araştırmacı ile paylaşılmıştır. İkinci araştırmacı da ham verileri kodlamış, ardından uyumsuzluk gösteren kodlar üzerinde tartışılmış ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Böylece kod, alt tema ve ana temalar son halini almıştır.

Araştırmada dış geçerliğe ilişkin olarak da bazı önlemler alınmıştır. Dış geçerlik araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilirliği ile ilişkilidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmalar geniş bir örnekleme temsil etmediği ve nitel araştırmaların asıl amacı bir olguyu derinlemesine incelemek olduğu için genellenebilirliği düşüktür (Büyüköztürk ve

diğerleri, 2008). Araştırma sonuçlarının ancak benzer araştırma ortamlarına genellenebilmesi söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle de nitel araştırmada okuyucu, araştırmanın her aşaması hakkında ayrıntılı bir biçimde bilgilendirilmelidir. Çünkü okuyucu ancak bu şekilde araştırma sonuçlarından kendi ortamına uygun olabileceğini düşündüklerinden faydalanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada da okuyucuların ayrıntılı bir biçimde bilgi sahibi olmaları amacıyla araştırma sürecinin her aşaması, katılımcılar ve araştırma ortamı detaylı bir biçimde betimlenmiştir. Nitel araştırmada dış geçerliği sağlamak için dikkat edilecek bir nokta da örneklem seçiminin dikkatli bir şekilde yapılmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Araştırmada da dış geçerliği artırmak amacıyla katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemleri arasından ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Nitel araştırma sürecinde güvenirliliğe ilişkin alınabilecek önlemler iç güvenirlilik ve dış güvenirlilik şeklinde ayrılarak incelenebilmektedir. Nitel araştırmada iç güvenirlilikle ilişkili olarak; araştırmacının araştırmaya yaklaşımını ve araştırma sürecinde yapmış olduğu kontrolleri ve almış olduğu önlemleri açık bir biçimde açıklaması gerekmektedir. Dış güvenirlilikle ilişkili olarak ise; araştırmacının araştırma sürecinde kendi konumunu, katılımcıları, araştırma ortamını ve sürecini, veri toplama ve analiz yöntemlerini, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeveyi ayrıntılı bir biçimde açıklaması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda iç güvenirliliğe ilişkin olarak araştırmacının araştırmaya yaklaşımı, önyargıları, ön kabulleri ve bunlara yönelik aldığı önlemler araştırmacı duruşu başlığı altında açıklanmıştır. Araştırmada dış güvenirliliğe ilişkin olarak ise yöntem bölümünde araştırmanın ortamı ve katılımcılar, veri toplama ve analiz süreci, araştırmacının konumu detaylı bir biçimde okuyucuya aktarılmıştır. Yine nitel araştırmada güvenirliliği sağlamak için kullanılan yöntemlerden biri de ses ya da görüntü kayıtlarının tutulmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu araştırmada da gerekli etik izinler alınarak ders ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğe ilişkin alınmış olan önlemler Tablo 5'te özetlenerek sunulmuştur.

**Tablo 5***Geçerlik ve Güvenirliğe İlişkin Alınan Önlemler*

| Kullanılan Stratejiler |                          |
|------------------------|--------------------------|
| Geçerlik               | Üçgenleme                |
|                        | Uygun ve yeterli katılım |
|                        | Araştırmacı duruşu       |
|                        | Uzman incelemesi         |
|                        | Amaçlı örnekleme         |
| Güvenirlik             | Ses kayıt cihazı         |
|                        | Ayrıntılı betimleme      |

## **Bölüm 4**

### **Bulgular ve Yorumlar**

Bulgular ve yorumlar başlığı altında, içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Her bir araştırma sorusunun altında, oluşan tema ve alt temalarının genel görünümü yansıtan şekillere yer verilmiştir.

#### **Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

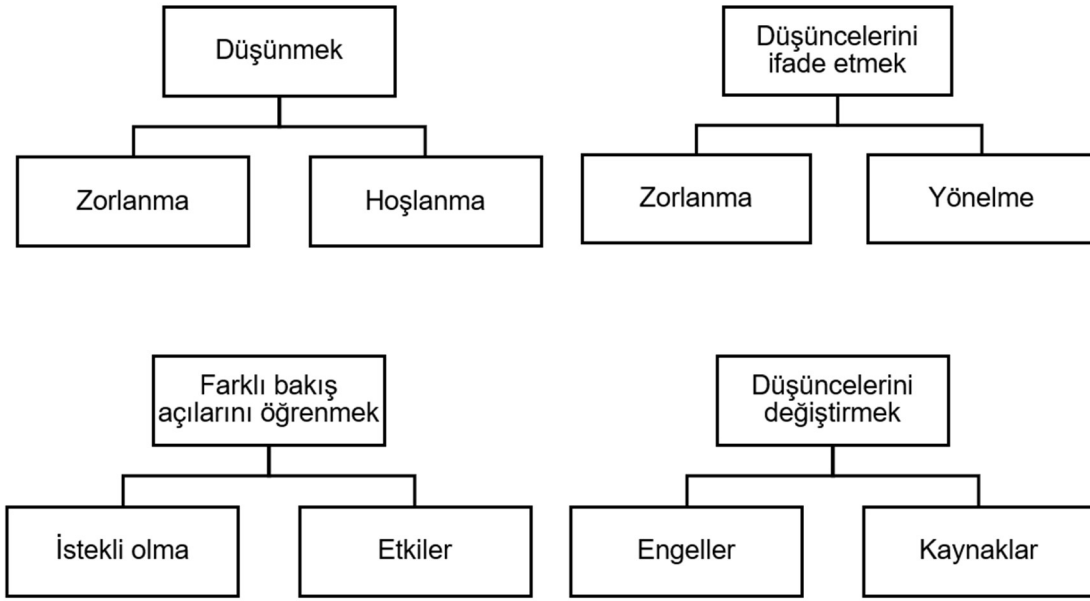
“Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine ilişkin deneyimleri nasıldır?” araştırma sorusunda özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine ilişkin deneyimlerinin nasıl olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sorusunda bahsedilen deneyim ifadesi; uygulama sürecinde, ders içinde öğrencilerin bu etkinliklere ilişkin tutum, davranış ve görüşlerini içermektedir. Bu araştırma sorusu iki alt araştırma sorusunu içermektedir. Bu alt araştırma sorularına ilişkin bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

#### ***Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular***

“Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin tartışma sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?” araştırma sorusunda özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin tartışma sürecine ilişkin deneyimlerinin nasıl olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu alt araştırma sorusuna yönelik bulgular; “düşünmek”, “düşüncelerini ifade etmek”, “farklı bakış açılarını öğrenmek” ve “düşüncelerini değiştirmek” olmak üzere dört ana tema altında incelenmiştir. Şekil 4’te ana temalar ve ana temalara ilişkin oluşan alt temalar şekil olarak sunulmuştur.

#### **Şekil 4**

#### ***Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Oluşan Temalar***



**Düşünmek.** Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin tartışma sürecinde sıklıkla düşünmeyi zorlayıcı buldukları, bazı durumlarda ise düşünmekten hoşlandıkları görülmüştür. Bu doğrultuda “düşünmek” ana teması ortaya çıkmıştır. Bu ana temanın “düşünmek” olarak adlandırılmasının nedeni, öğrencilerin yazılı ve sözlü ifadelerinde genellikle bu biçimde kullanmış olmalarıyla ilişkilidir. Bu ana temada “düşünmek” ifadesi ile insanların günlük yaşamında sıklıkla gerçekleştirdiği gelişigüzel, üstünkörü bir düşünme biçiminden değil; odaklanarak, derinlemesine, sorgulayarak, farklı açılardan bakarak, düşünceler arası ilişki kurarak, düşüncelerini esneterek, bağlama duyarlı, kriter odaklı gerçekleşen bir düşünme biçiminden bahsedilmektedir. Araştırma sürecinde öğrenciler böyle bir düşünme biçimiyle karşılaşmış ve bunun üzerine sıklıkla düşünmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle “düşünmek” ana temasının altında “zorlanma” alt teması oluşmuştur. Ancak ilerleyen derslerde öğrencilerin düşünmekte yaşadıkları zorlanmanın azaldığını, düşünmekten hoşlandıklarını gösteren bulgular ortaya çıkmış ve bu bulgular da “hoşlanma” alt temasını oluşturmuştur.

İlk olarak “zorlanma” alt temasına ilişkin bulgulardan söz edilmiştir. Uygulama sürecinde her dersin sonunda öğrencilerin yazılı veya sözlü biçimde yanıt verecekleri



değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Bu değerlendirme çalışmalarında ve bireysel görüşmelerde öğrencilerin düşünmekte zorlandıklarını gösteren ifadelere rastlanmıştır. Öğrencilerin bu ifadelerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

*Aras: Doğru ifade etmek, düşünmek beni zorluyor. (6.ders)*

*Ege: Ben düşünmeyi seviyorum ama düşünemiyorum. (8.ders)*

*Ege: Düşünmekte, ifade etmekte. (Derste zorlandığı duruma verdiği örnek) (14. ders)*

*Ege: Eğlenceli ve biraz zorlayıcı. Çünkü düşünürken eğlenceli ve birazcık zorlayıcı oluyor. (12.ders)*

*Güneş: Bu tartışmada en zorlandığım şeylerden biri: Deney bilimsel bir çalışma mıdır? Çünkü; Beynimi yaktı. (9.ders)*

*Ege: Zorlayıcı kısım düşünmek oluyor. (1.görüşme)*

Öğrenciler yukarıdaki ifadelerinde çocuklar için felsefe etkinliklerinde düşünmeyi zaman zaman eğlenceli bulduklarını ve sevdiklerini söyleseler de sıklıkla düşünmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler arasından Ege'nin düşünmeyi zorlayıcı bulduğu için düşünmekten kaçındığına ilişkin bulgularla da karşılaşmaktadır. Yedinci dersin değerlendirme çalışmasında araştırmacının yönelttiği soru doğrultusunda Ege ve araştırmacı arasında yaşanan diyalog bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Araştırmacı ve Ege arasında yaşanan diyalog şöyledir:

*Araştırmacı: Daha önce bu konuyla ilgili düşünmüş müydünüz?*

*Ege: Ben de düşünmemiştim.*

*Araştırmacı: Bundan sonra düşünür müsün peki bu konuyla ilgili?*

*Ege: Düşünmek zor geldiği için ara sıra.*

Ege tartışılan konu hakkında daha öncesinde düşünmediğini ve düşünmek zor geldiği için sonrasında da ara sıra düşüneneceğini ifade etmiştir. Ege'nin ifadesi öğrencinin düşünmeyi zorlayıcı bulması nedeniyle düşünmekten kaçındığını göstermektedir.

Üçüncü derste öğrencilerle "kural" kavramı üzerine tartışılmış ve bu dersin değerlendirme çalışmasında öğrencilere bu kavram üzerine tartışmaktan hoşlanıp hoşlanmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerden bu soruya ilişkin şöyle yanıtlar alınmıştır:

*Aras: Evet. Düşünmek benim hoşuma gidiyor. (3.ders)*

*Güneş: Düşünmek pek bana göre değil. Ne biliyim ben çok her şeyi sorgulamam. O yüzden bana biraz değişik gelmeye başladı. (3.ders)*

*Ege: Ben de Güneş'e katılıyorum. Derste düşünmek hoşuma gitmiyor. (3.ders)*

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde Aras'ın düşünmekten hoşlandığını söylediği görülmektedir. Ancak Aras'ın daha öncesinde düşünmekte zorlandığını söylediği zamanlar da olmuştur. Bu durum öğrencinin düşünmeyi zorlayıcı bulmasının, düşünmekten hoşlanmasına engel olmadığını göstermektedir. Güneş ise düşünmenin ona göre bir eylem olmadığını, her şeyi çok sorgulamadığını ve bu nedenle bu dersin ona değişik gelmeye başladığını ifade etmiştir. Güneş'in burada kullandığı "değişik gelmeye başladı" ifadesi bir olumsuzluğu işaret etmektedir. Bu nedenle öğrencinin ifadesi; yoğun düşünmeyi gerektiren durumlarda felsefi tartışma sürecine ilişkin olumsuz bir algı geliştirdiğini düşündürmektedir. Ege de benzer bir ifadeyle Güneş'e katıldığını ve düşünmekten hoşlanmadığını belirtmiştir. Güneş ve Ege'nin bu ifadeleri düşünmeyi zorlayıcı bulmaları nedeniyle düşünmekten hoşlanmadıklarını ve bundan kaçındıklarını düşündürmektedir.

Öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinden önce ne tür konular üzerine düşündüklerini öğrenmek amacıyla, bazı derslerin değerlendirme çalışmasında öğrencilere tartışılan kavramlar üzerine daha önce düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Aras tartışılan kavramlardan birkaçı üzerine daha önce düşündüğünü, Ege ve Güneş ise kavramlar üzerine daha önce düşünmediklerini ya da düşünüp düşünmediklerini hatırlamadıklarını

söylemişlerdir. Bilgi kavramı üzerinden “Doğru bilginin kaynağı nedir?” sorusunun tartışıldığı yedinci dersin değerlendirme çalışmasında da öğrencilere bu konu üzerine daha önce düşünüp düşünmedikleri sorulmuş ve öğrencilerden aşağıdaki yanıtlar alınmıştır:

*Aras: Ben daha önce düşünmemiştim. Burayı o yüzden seviyorum aslında... Düşünmediğim şeyleri düşündüğüm için. Hoşuma gidiyor daha önce düşünmediğim şeyleri düşünmek. (7.ders)*

*Güneş: Hayır. Benim yerime daha çok babam öyle düşünüyor. Diyor ki: “Bir bak acaba öğrendiğin bilgi doğru mu diye.” (7.ders)*

Aras bilgi kavramı üzerine daha önce düşünmediğini ve çocuklar için felsefe etkinliklerini daha önce düşünmediği şeyleri düşündüğü için sevdiğini söylemiştir. Aras’ın ifadesi; çocuklar için felsefe dersinin öğrenciye daha önce düşünmediği konular üzerine düşünme fırsatı sağladığını göstermektedir. Güneş ise; bilgi kavramı üzerine daha önce düşünmediğini, onun yerine babasının düşündüğünü ve öğrendiği bilgilerin doğruluğunu kontrol etmesini söylediğini belirtmiştir. Ancak öğrencinin ifadesi doğrultusunda; babasının öğrendiği bilgilerin doğruluğu üzerine düşünmesini söylemesinin, öğrencide düşünme gereksinimi oluşturmadığı ya da öğrenciyi düşünmeye yöneltmediği söylenebilir. Bu durum öğrencinin düşünmeye yönelmesini sağlamak için sözel yönergelerden daha farklı uyarılara ihtiyaç duyduğunu düşündürmektedir.

Teknoloji kavramının tartışıldığı on üçüncü dersin tartışma sürecinde, uyaran olarak gelişmiş bir robotun tanıtımını ve konuşmalarını içeren bir video kullanılmıştır. Bu dersin değerlendirme çalışmasında araştırmacı yine öğrencilere bu konu hakkında daha önce düşünüp düşünmediklerini sormuştur. Güneş ve Ege bu konu hakkında daha önce düşünmediklerini, Aras ise bu videoyu daha önce izlediğini ve izledikten sonra da bu konu hakkında düşündüğünü söylemiştir. Bu duruma ilişkin olarak Aras ve araştırmacı arasında şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Aras: Ben düşünmüştüm ya robotlarla ilgili. Onu (videoyu) dinledikten sonra şey... Düşünmüştüm.*

*Araştırmacı: Nasıl sorular üzerine düşünmüştün? Benzer sorular mıydı?*

*Aras: Yani yaklaşık olarak. Ne sormuştunuz mesela? Mesela robotlar hazır olarak mı cevap veriyor? Ya da işte o anda kendi mi cevap veriyor? Gece böyle yatarken onun yüzünden uyuyamamıştım düşünmekten böyle. Neredeyse bütün her kelimesini düşünmüştüm. (13.ders)*

Daha önce de belirtildiği gibi Ege ve Güneş hem teknoloji kavramı hakkında hem de tartışılan diğer kavramlar hakkında daha önce düşünmediklerini ya da düşünüp düşünmediklerini hatırlamadıklarını söylemişlerdir. Aras ise uyaran olarak kullanılan videoyu daha önce izlediğini ve benzer sorular üzerinde düşündüğünü ifade etmiştir. Aras aynı zamanda sorular üzerinde düşünmekten uyuyamadığını, neredeyse videoda geçen her kelime üzerine düşündüğünü söylemiştir. Ayrıca Aras'ın çocuklar için felsefe etkinliklerinde tartışılmış sorulara benzer sorular üzerinde düşünmüş olması; gelişigüzel bir düşünme biçimiyle değil, üst düzey bir düşünme biçimiyle düşündüğüne ilişkin ipuçları vermektedir. Öğrencinin ifadeleri aynı zamanda onu üst düzey düşünmeye yönelten uygun uyaranla karşılaştığında böyle bir düşünme sürecine girebildiğini de göstermektedir. Aras'ın bu duruma örnek oluşturabilecek başka bir ifadesine daha rastlanmaktadır. Uygulama sürecinde "sanat-sanat eseri" kavramlarının tartışıldığı onuncu dersin değerlendirme çalışmasında öğrencilere yine bu kavramlar hakkında daha önce düşünüp düşünmedikleri sorulmuş ve Aras ailesi ile yaptığı müze ziyareti sonrasında bu kavramlar üzerine düşündüğünü söylemiştir. Öğrenci bu konuya ilişkin yaşadığı süreci şöyle açıklamıştır:

*Aras: Ben düşünmüştüm. Biz ailemle bir kere müzeye gittiğimizde böyle işte çizilen insan portreleri, işte nesnelere falan vardı. Ama işte baktığımda öyle sürreal çalışmalar, soyut çalışmalar falan da vardı. Ve ben bunu araştırdım. Böyle resimler insanların daha çok hoşuna gidiyormuş. Sürreal çalışmalar, soyut çalışmalar insanların daha çok hoşuna*

*gidiyormuş. Ve gerçekten müzede de öyleydi. Kuyruk falan gibi bir şey oluşmuştu o şeylerin önünde. (10.ders)*

Aras'ın ifadesinde ailesiyle yaptığı müze ziyaretinde gördüğü soyut çalışmaların ilgisini çektiği ve sonrasında bu konu üzerine düşünüp, araştırma yaptığı görülmektedir. Aras araştırmaları sonucunda soyut çalışmaların insanların daha çok hoşuna gittiğine ilişkin bir bilgiye ulaştığını, bu bilgiye paralel olarak müze ziyaretinde de soyut çalışmaların önünde kuyruk oluştuğunu gözlemlediğini söylemiştir. Öğrencinin bu ifadesi ulaştığı bilgi ve gözlemleri arasında bir ilişki kurduğunu göstermektedir. Bu durum da öğrencinin bilgiler arasında ilişkiler kurarak üst düzey bir düşünme biçimine yöneldiğine ilişkin ipuçları içermektedir. Bir önceki örnekte olduğu gibi bu örnekte de Aras'ın merak uyandıran, ilgisini çeken uygun uyaranlarla karşılaştığında üst düzey düşünmeye yönelebildiği görülmektedir.

Araştırma sürecinde çocuklar için felsefe etkinliklerinde tartışılan on beş kavramdan on ikisi 4 ve 5.sınıf öğretim programlarındaki tema ve kazanımlarından yola çıkılarak belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin okul yaşantılarında bu kavramların bazıları ile karşılaşmış oldukları düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin ifadeleri, bu kavramlar arasından "teknoloji" ve "sanat-sanat eseri" dışında bir kavram üzerine daha önce düşünmediklerini göstermiştir. "Teknoloji" ve "sanat-sanat eseri" kavramlarının da düşünülmesine neden olan uyaranların, öğrencilerin okul yaşantısıyla değil günlük yaşamlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin okul yaşantısında bu kavramlarla karşılaşmış olsalar bile bu karşılaşmanın öğrencileri bu kavramlar üzerine düşünmeye yöneltecek biçimde olmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin okul yaşantısında yeterince üst düzey düşünmeye yönelten uyaranla karşılaşmadıkları, bu nedenle çocuklar için felsefe etkinliklerinde bu biçimde düşünmeyi zorlayıcı buldukları söylenebilir.

Öğrencilerin düşünmeyi zorlayıcı bulmalarına yol açan nedenlere ilişkin de bazı ifadeleri bulunmaktadır. Ege'yle yapılan ikinci bireysel görüşmede öğrenci ve araştırmacı arasında bu duruma örnek gösterilebilecek şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Araştırmacı: Felsefe derslerinin özellikle başlarında zorlandığın zamanlar olduğunu söyledin. Seni zorlayan şeylerin neler olduğunu düşünüyorsun?*

*Ege: Düşünmek. Ben hayatımda nadiren bir düşünüyorum. O yüzden düşünmek biraz zor geliyor.*

Ege'nin bu ifadesinde bahsettiği "düşünmek" daha öncesinde de bahsedildiği gibi günlük yaşamın içindeki gelişigüzel, üstünkörü bir düşünme biçimini değil; bağlama duyarlı, belirli ölçütler çerçevesinde ve kendini düzenleyen bir düşünme biçimini işaret etmektedir. Ege'nin ifadesi; öğrencinin bu türde bir düşünme biçimini sık gerçekleştirmediğini ve bu nedenle de zorlandığını göstermektedir. Bu durum öğrencinin daha öncesinde okul veya sosyal yaşantısında üst düzey düşünmeyi gerektiren uyarılarla yeterince karşılaşmadığını düşündürmektedir. Görüşmede araştırmacı ve Ege arasındaki diyalog şöyle devam etmiştir:

*Araştırmacı: İlerleyen derslerde zorlanma konusunda bir değişim yaşadın mı?*

*Ege: Bence yani gitgide alıştığımız için şey, düşünmemiz daha da kolaylaşıyor.*

Diyalogun devamında Ege, çocuklar için felsefe derslerinden sonra düşünmeye alıştıklarını bu nedenle düşünmelerinin daha kolaylaştığını belirtmiştir. Ege'nin ifadesi; üst düzey düşünmeye yönelmenin öğrenciyi başlangıçta zorladığını; ancak zamanla bu düşünme biçimine alıştığını ve daha az zorlandığını göstermektedir.

Öğrencilerin tartışma sürecinde düşünmeyi zorlayıcı bulma nedenlerinden bir diğerinin ise; bir konu üzerinde belirli kriterler çerçevesinde düşünmekle ilgili olduğu görülmüştür. Güneş'in on ikinci dersin yazılı değerlendirme etkinliğinde yer alan "Tartışma sürecinde düşüncelerinin gerekçelerini açıklamak konusunda ne düşünüyorsun? Nedenleriyle açıklar mısın?" sorusuna verdiği yanıt bu duruma örnek gösterilebilir. Öğrencinin yanıtı şöyledir:

*Güneş: Zorlayıcı geliyor. Çünkü nedensiz düşünmeyi severim. (12.ders)*

Daha önce de belirtildiği gibi çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrenciler bir konu üzerinde belirli kriterler çerçevesinde düşünmeye yöneltilmeye çalışılmıştır. Güneş'in

belirttiği “nedensiz düşünme” ifadesi belirli kriterler çerçevesinde gerçekleşmeyen, gelişigüzel, üstünkörü ve odaklanmadan yapılan bir düşünme biçimini işaret etmektedir. Güneş dördüncü dersin değerlendirme çalışmasında da tartışma sürecinde düşünmeyi zorlayıcı bulma nedenlerine ilişkin başka ipuçları vermiştir. Araştırmacı ve Güneş arasında bu buruma ilişkin şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Güneş: Ben aslında düşünmeyi seven biriyim, böyle düşünmeyi çok severim. Hatta arada bir dalıp gidiyorum.*

*Araştırmacı: Ne üzerine düşünüyorsun?*

*Güneş: Ben belirli bir konu üstüne düşünmem. Zaten bu derste beni birazcık bunaltan şey de... Belirli bir konu üzerine düşününce ben birazcık bunalıyorum. Her konu hakkında düşünürüm ben. (4.ders)*

Güneş'in yukarıdaki ifadesinde belirli bir konu üzerine düşününce bunaldığını ifade etmiştir. Burada “belirli bir konu” ifadesi; bir konu üzerinde bağlama duyarlı, belirli kriterler çerçevesinde, derinlemesine düşünmekte zorlandığını göstermektedir. Güneş ikinci bireysel görüşmede yine bu duruma ilişkin yaşadığı süreçten bahsetmiştir. Araştırmacı ve Güneş arasında bu konuya ilişkin şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Güneş: Söylediğim gibi tek belirli bir konu üzerinde düşünmemiştim hiç. Bu yüzden bu ilk başta birazcık zor geldi.*

*Araştırmacı: İlerleyen derslerde düşünmekte zorlanma konusunda bir değişim yaşadın mı?*

*Güneş: Daha az zorlandım.*

*Araştırmacı: Bu değişimin nedenleri neler olabilir?*

*Güneş: Alıştım yani artık, daha iyi düşünemilmeye başladım diyelim. (2. görüşme)*

Güneş daha öncesinde belirli bir konu üzerinde hiç düşünmediği için başlarda bu durumun onu zorladığını, ancak ilerleyen derslerde buna alıştığını ve daha iyi

düşünebildiğini söylemiştir. Bu durum Güneş'in sürecin başlarında zorlamış olsa da, zamanla bağlama duyarlı ve belirli kriterler çerçevesinde düşünmeye alıştığını, yani eski düşünme biçimini değiştirmeye başladığını göstermektedir. Güneş'in ifadesi aynı zamanda yine okul ve günlük yaşantısının onu bağlama duyarlı ve belirli kriterler çerçevesinde düşünmeye yeterince yöneltmediğini düşündürmektedir.

Ege ile yapılan ilk bireysel görüşmede de öğrenci tartışma sürecinde düşünmeyi zorlayıcı bulma nedenlerine ilişkin bazı ipuçları vermiştir. Görüşmede araştırmacı ve Ege arasında bu duruma ilişkin şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Araştırmacı: Peki zorlayıcı olan kısmı ne oluyor?*

*Ege: Zorlayıcı kısım düşünmek oluyor.*

*Araştırmacı: Peki diğer derslerde de düşünmüyor musun?*

*Ege: Diğer derslerde de düşünüyorum ama öğretmen çok soru sormuyor.*

*Araştırmacı: Açıklayabilir misin, nasıl?*

*Ege: Yani çok zor soru sormuyor öğretmen.*

*Araştırmacı: Burada sorular çok mu zor?*

*Ege: Yani bana göre biraz zor.*

*Araştırmacı: Oradaki sorularla buradakiler arasında nasıl bir fark var?*

*Ege: Zorlandığım ve zorlanmadığım. Çünkü şey öğretmen bildiğim konulardan sorduğu için zorlayıcı olmuyor ama burada yani daha yeni yeni konuşuyoruz ya, o biraz zor geliyor. (1.görüşme)*

Ege ifadesinde, tartışma sürecinde düşünmeyi zorlayıcı bulmasının felsefe sorularının özelliği ile ilgili olduğunu işaret etmiştir. Çocuklar için felsefe etkinliklerindeki soruları zorlandığı sorular, genel eğitim sınıfında sınıf öğretmenin sorduğu soruları ise zorlanmadığı sorular olarak nitelendirmiştir. Ege sınıf öğretmenin bildiği konulardan soru sorduğunu ve bu nedende zorlanmadığını belirtmiştir. Burada öğrencinin "bildiğim konular"



ifadesiyle; belirli bir yanıtı olan, bilgi ve kavrama düzeyindeki soruları işaret ettiği görülmektedir. Bu durum Ege'nin okul yaşantısında daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde sorularla karşılaştığını, felsefe soruları gibi üst düzey düşünmeye yöneltecek sorularla yeterince karşılaşmadığını göstermektedir. Bu nedenle felsefe sorularının öğrenci için yeni bir deneyim olduğu ve öğrenciyi zorladığı söylenebilir.

Çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrencilerin düşünmeyi zorlayıcı bulma nedenlerinden bir diğerinin de tartışma sürecinde fikir ayrılığı yaşamak ve iki farklı düşünce arasında kalmakla ilişkili olduğu görülmektedir. Güneş ilk bireysel görüşmede bu durumla ilgili görüşlerini araştırmacıya şu şekilde aktarmıştır:

*Güneş: ... hem de iki düşünce arasında kalıyorsun. Zaten iki düşünce arasında kaldığım için şey zorlayıcı. (1.görüşme)*

Güneş yine aynı görüşmede düşünmeyi zorlayıcı bulma nedenini benzer bir biçimde şöyle ifade etmiştir:

*Güneş: Çünkü şey yani... Aras bir şey iddia ediyor, ben başka bir şey iddia ediyorum. Acaba hangimizinki doğru diye düşünüyorum. O yüzden zorlandım. (1.görüşme)*

Tartışma sürecinde öğrenciler felsefe sorularını yanıtlarken farklı görüşlerin ortaya çıktığı zamanlar olmuştur. Böylece öğrenciler arkadaşlarına ait farklı düşünceleri dinleme ve bu düşünceler üzerine düşünme fırsatı yakalamışlardır. Bu durumda zaman zaman öğrencilerin farklı fikirler arasında kalmasına, hangi fikir daha doğru diye düşünmesine yol açmıştır. Güneş'in de bu nedenle düşünmeyi zorlayıcı bulduğu görülmektedir. Ayrıca buradaki düşünme biçimi de olaylara farklı açılardan bakarak, farklı düşünceleri dikkate alarak gerçekleşen üst düzey bir düşünme biçimini işaret etmektedir. Bu durum çocuklar için felsefe etkinliklerinde yaşanan fikir ayrılıklarının öğrenciyi üst düzey düşünmeye yönelttiğini göstermektedir.

Dokuzuncu dersin sonunda yapılan yazılı değerlendirme etkinliğinde, Ege'nin düşünmeyi zorlayıcı bulma nedenlerine ilişkin başka ipuçlarına da rastlanmaktadır. Ege'nin bu duruma ilişkin değerlendirme etkinliğinde yazdığı ifadeleri şöyledir:

*Ege: Bu tartışmada en zorlandığım şeylerden biri: Düşünmekti. Çünkü; düşündüğüm şeyleri arkadaşlarım hemen söylüyor. (9.ders, değerlendirme etkinliği)*

Ege çocuklar için felsefe etkinliklerinde düşünmeyi zorlayıcı bulma nedenini, arkadaşlarının onun düşündüklerini hemen söylemesiyle ilişkilendirmiştir. Bu durum öğrencinin soruları yoğun düşünme gerektirmeyen, ilk akla gelen fikirlerle yanıtladığını; tartışmanın derinleşmesi sonucunda yeni fikirler üretmesi gerektiğinde ise zorlandığını işaret etmektedir.

“Zorlanma” alt temasında özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin tartışma sürecinde düşünmeyi zorlayıcı bulduklarını, bu nedenle düşünmekten kaçındıklarını ve zorlayıcı bulma nedenlerini gösteren bulgulara yer verilmiştir. Bunların dışında öğrencilerin tartışma sürecinde düşünmekten hoşlandıklarını gösteren bulgular da yer almaktadır. Bu bulgular da “hoşlanma” alt temasında sunulmuştur. Öğrenciler arasında Aras, araştırma sürecinde düşünmeyi zorlayıcı bulduğunu ifade etmesine rağmen ilk dersten itibaren derslere aktif katılım göstermiştir. Güneş ve Ege'nin ise uygulama sürecinin başlarında derslere daha az katılım gösterdikleri, derslerde dikkatlerinin çabuk dağıldığı, sorulara zaman zaman “bilmiyorum” ya da “soruyu unuttum” gibi geçiştirmeye yönelik yanıtlar verdikleri görülmüştür. Üçüncü dersten sonra Güneş'in annesi ve araştırmacı arasında gerçekleşen yapılandırılmamış bireysel görüşmede, Güneş'in annesi araştırmacıya öğrencinin derslere devam etmek istemediğini söylemiştir. Ancak sonrasında Güneş kararını değiştirmiş ve derslere devam etmiştir. Onuncu dersin ardından ise Güneş'in annesi bir sosyal medya uygulaması üzerinden araştırmacıya Güneş'in çocuklar için felsefe etkinliklerine ilişkin kendisiyle paylaştığı düşüncelerini şöyle aktarmıştır:

*Güneş'in annesi: Sene başında konularla ilgili sohbet etmekten sıkıldığını ama şimdi bu etkinlikleri çok sevdiğini söyledi. Konular üzerinde düşünmeyi seviyormuş artık. Daha güzel fikirler geliyormuş aklına, daha yaratıcı olabiliyormuş.*

Güneş genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarına çocuklar için felsefe etkinliklerini anlatmak için hazırladıkları sunuma da annesinin yukarıda aktardığı görüşlere benzer bir ifade eklemek istemiştir. Güneş'in sunuma eklemek istediği ifade şöyledir:

*Güneş: Düşünmek ilk başta biraz zor gelebilir. Ancak daha sonra farklı ve özgün düşünceler ortaya çıkar. (Sınıf sunumu)*

Güneş'in yukarıdaki ifadesinin, annesinin araştırmacıya aktardığı görüşlerle örtüştüğü görülmektedir. İkisinde de öğrencinin araştırma sürecinin başında düşünmeyi zorlayıcı bulduğu ancak zamanla bu duruma alıştığı ve farklı fikirler üretebildiği görülmektedir. Güneş'in sekizinci dersin tartışma sürecinde belirttiği ifadesi de bu duruma örnek gösterilebilir. Öğrenci tartışma sürecinde bir anda "Düşünceler aklıma şakır şakır geliyor. Bir anda zihnim açılmış gibi." şeklinde bir ifade belirtmiştir. Öğrencinin aynı zamanda bu derste daha fazla söz aldığı ve katılım gösterdiği fark edilmiştir. Bu durum da yine öğrencinin çocuklar için felsefe etkinliklerinde farklı biçimde düşünmeye alıştığını ve bunun sonucunda daha fazla fikir üretebildiğini göstermektedir. Bunun dışında Güneş ilk bireysel görüşmede tartışmaktan en çok hoşlandığı kavramların "yetenek ve zekâ" kavramları olduğunu söylemiş ve hoşlanma nedenini de daha fazla düşünce üretebilmekle ilişkilendirmiştir. Güneş'in bu duruma ilişkin ifadeleri şöyledir:

*Güneş: Yetenek ve zekâ nedir? Çünkü o konu hakkında daha fazla düşünce üretebildim. (1.görüşme)*

Güneş'in bu konuya ilişkin yukarıda sunulmuş olan ifadeleri; öğrencinin derslerin başında üst düzey düşünme gerektiren sorularda zorlandığını, ancak zamanla düşünme biçiminin değişmesi sonucunda bu tür sorulara daha fazla ve daha özgün fikirler üreterek yanıtlar verebildiğini göstermektedir. Bunun sonucunda da öğrencinin düşünmeye ilişkin

algısının olumlu yönde değiştiği görölmektedir. Aras'ın da ilk bireysel görüşmede bu konuyla ilişkilendirilebilecek bir ifadesi bulunmaktadır. Aras'ın ifadesi şöyledir:

*Aras: Yani işte kendini böyle nasıl deyim ifade ederken mesela arkadaşlarımla fikir ayrılıklarına düşmek güzel. Yani çünkü iki ayrı fikirde olduktan sonra yani daha çok düşünüyorsun, daha çok fikir geliyor insanın aklına. Tartıştıkça farklı fikirler geliyor kendini savunmak için ve bu fikirler de sonradan hoş güzel geliyor yani.*

Aras, arkadaşları ile fikir ayrılıkları yaşamaktan hoşlandığını, çünkü fikir ayrılığı yaşandığı durumlarda daha çok düşündüğünü ve fikir ürettiğini belirtmiştir. Aras'ın bu ifadeleri; tartışma sürecinde yaşanan fikir ayrılıklarının, öğrencinin düşünmeye ve yeni fikirler üretmeye yönelmesine katkı sağladığını göstermektedir. Aras'ın ikinci bireysel görüşmede; tartışma sürecinde düşünmekten hoşlandığını gösteren ifadelerine de rastlanmaktadır. Öğrencinin bu duruma ilişkin ifadeleri şöyledir:

*Aras: ... En fazla tartışma kısmı hoşuma gidiyor. Çünkü daha çok düşündürdüğü için. Yani daha fazla düşündürüyor insanı, yani tartışırken ve bu sayede yani ben de düşünmeyi sevdiğim için muhtemelen tartışmayı da seviyorum. (2.görüşme)*

Aras çocuklar için felsefe dersinde en çok tartışma sürecinden hoşlandığını, çünkü tartışma sürecinin onu daha çok düşündürdüğünü ve düşünmeyi sevdiği için tartışma sürecini de sevdiğini ifade etmiştir. Aras'ın bu ifadesi öğrencinin düşünmekten hoşlandığını ve tartışma sürecinin öğrenciyi düşünmeye yönelttiğini göstermektedir.

Araştırma sürecinde öğrencilerden bir arkadaşlarına çocuklar için felsefe etkinliklerini anlatan bir mektup yazmaları istenmiştir. Ege'nin arkadaşına yazdığı mektupta çocuklar için felsefe etkinliklerinde zorlandığı zamanlar olduğunu ancak yine de eğlenceli bulunduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin ifadeleri şöyledir:

*Ege: Öğretmenimiz bize çok güzel kitaplar okuyor ve okuduğumuz kitaplar hakkında sorular soruyor. Bazen soruları cevaplarken zorlanabiliyorum ama gene de çok eğlenceli. (Mektup ödevi)*

“Zorlanma” alt temasında Ege’nin çocuklar için felsefe derslerin başında düşünmekte zorlandığını ve bu nedenle düşünmekten kaçındığını gösteren bulgulara yer verilmişti. Bu ifadeler öğrencinin düşünmeyi zaman zaman zorlayıcı bulsa da artık düşünmeyi eğlenceli bulduğunu ve düşünmekten kaçınmadığını göstermektedir.

Güneş’in ikinci bireysel görüşmede çocuklar için felsefe etkinlikleri ve düşünmek arasında bir ilişki kurduğu görülmektedir. Araştırmacı öğrenciyeye “Sence çocuklar için felsefe dersleri gerekli mi?” sorusunu yöneltmiş ve öğrenci soruyu şöyle yanıtlamıştır:

*Güneş: Yani insanları düşünmeye teşvik ediyor. O yüzden, yani ne deyim, düşünme açısından gerekli. (2.görüşme)*

Güneş çocuklar için felsefe etkinliklerinin başlarında düşünmekten hoşlanmadığını, düşünmekte zorlandığını söylerken, derslerin sonunda bu dersin düşünmeye teşvik etmesi açısından gerekli bir ders olduğunu söylemiştir. Bu durum Güneş’in düşüncelerinin değiştiğini; düşünmeyi önemli ve çocuklar için felsefe etkinliklerini düşünmeye yöneltmesi açısından gerekli gördüğünü göstermektedir.

“Düşünmek” ana temasına ilişkin bulgular “zorlanma” ve “hoşlanma” alt temalarında sunulmuştur. “Zorlanma” alt temasında; tartışma sürecinde öğrencilerin düşünmeyi zorlayıcı bulduklarını, zorlayıcı bulma nedenlerini ve zorlayıcı buldukları için düşünmekten kaçındıklarını gösteren bulgular sunulmuştur. “Hoşlanma” alt temasında ise; öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin ardından düşünmekte yaşadıkları zorlayıcılığın azaldığını, düşünmeye alıştıklarını, daha iyi düşünmeye başladıklarını, daha çok fikir ürettiklerini ve böylece düşünmekten hoşlandıklarını gösteren bulgular sunulmuştur.

**Düşüncelerini İfade Etmek.** Çocuklar için felsefe etkinliklerinin tartışma sürecinde öğrencilerin felsefe soruları üzerine düşünmesi, fikir üretmesi ve ortaya çıkan bu fikirleri tartışma sürecinde arkadaşlarına ifadesi etmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda ortaya çıkan “düşüncelerini ifade etmek” ana teması; “zorlanma” ve “yönelme” olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. “Zorlanma” alt temasında tartışma sürecinde öğrencilerin

düşüncelerini ifade etmekte zorlandıklarını ve zorlanma nedenlerini gösteren bulgular; “yönelme” alt temasında ise öğrencilerin tartışma sürecinde düşüncelerini ifade etmeye yöneldiklerini ve onları buna yönelten nedenleri gösteren bulgular sunulmuştur.

Derslerin sonunda yapılan değerlendirme çalışmalarının bazılarında, öğrencilere bu derste onları zorlayan şeylerin neler olduğu ve hangi konularda zorlandıkları sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar arasından, düşüncelerini ifade etmekte zorlandıklarını gösteren bazı örnekler şöyledir:

*Ege: Düşünmekte, ifade etmekte. (14.ders)*

*Aras: Düşüncelerimizi ifade etmekte. (14.ders)*

*Aras: ... Çünkü yani orda tartışırken tartışma süresinde kendimizi ifade etmeye çalıştık. O yüzden tartıştıklarımız zordu diyebilirim. (13.ders)*

*Ege: Kopya. Çünkü işte kopyayla o gün çok tartışmıştık, konuşmuştuk, o yüzden biraz yoruldum. (1.görüşme)*

Öğrencilerin bu yanıtları tartışma sürecinde onları zorlayan durumlardan birinin düşüncelerini ifade etmek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekte zorlanmalarına yol açan nedenlere ilişkin de bazı ifadeleri bulunmaktadır. Örneğin altıncı dersin sonunda yapılan yazılı değerlendirme etkinliğinde Aras, bu derste onu zorlayan durumlardan birinin düşüncelerini ifade etmek olduğunu yazmış ve neden zorlandığını şöyle açıklamıştır:

*Aras: Soruları cevaplamak biraz zorladı. Seviyorum soru cevaplamayı ama biraz düşünüp böyle ondan sonra böyle aklımdakileri dile getirmek şey yani, işte yani. Çünkü şimdi aklımdakini söyleyince hepsini böyle söyleyemem diye düşünüyorum. Hepsini böyle bir baştan geçirip ondan sonra düzenleyip tek tek sıraya koyup ondan sonra söylüyorum. Doğru ifade etmek, düşünmek beni zorluyor. (6.ders)*

Çocuklar için felsefe derslerinin tartışma sürecinde öğrencilerin soruların yanıtları üzerine düşünmeleri ve sonrasında düşüncelerini tartışma topluluğundaki arkadaşlarına

diyaloglar yoluyla ifade etmeleri gerekmektedir. Aras da açıklamasında bu süreci işaret etmiş ve bu süreçte onu zorlayan durumları açıklamıştır. Aras düşüncelerinin tamamını söyleyemeyeceğini düşündüğünü, bu nedenle önce söyleyeceklerini gözden geçirip, düzenleyip ondan sonra söylediğini ifade etmiştir. Öğrenci aynı zamanda bu sürecin onu zorladığını belirtmiştir. Aras'la yapılan ilk bireysel görüşmede de öğrenci ve araştırmacı arasında benzer noktaları işaret eden bir diyalog yaşanmıştır. Bu diyalog şöyledir:

*Araştırmacı: Çocuklar için felsefe derslerinde tartışmakta zorlandığın bir felsefe sorusu var mıydı?*

*Aras: Bilimsel çalışmaydı. Çünkü kendimi böyle anlatmaya çalışırken zorlandığım yerler oluyordu.*

*Araştırmacı: Konunun kendisi mi zorlayıcıydı, yoksa kendini ifade etmekte mi zorlandın? Açıklayabilir misin?*

*Aras: Anlatırken mesela düşünüyordum, o düşündüğüm kısımlarda ne desem falan diye önce aklımdan geçirmem gerekiyordu, o yüzden. Hem ne diyeceğimi düşünüyordum hem de nasıl söylersem doğru olur diye kafamdan geçiriyordum. (1.görüşme)*

Aras'ın yukarıdaki ifadesi, öğrencinin yine düşüncelerini ifade etmekte zorlandığını göstermektedir. Aras'ın zorlanma nedeninin ise hem sorunun yanıtını hem de bu yanıtı doğru bir şekilde nasıl ifade edeceğini düşünmek olduğu görülmektedir.

Ege'yle yapılan ikinci bireysel görüşmede o da düşüncelerini ifade etmekte zorlanmasına yol açan nedenlere ilişkin ipuçları vermiş ve aynı zamanda çocuklar için felsefe derslerinden sonra bu konuda yaşadığı değişimden bahsetmiştir. Araştırmacı ve Ege arasında bu konuya ilişkin şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Ege: ... O yüzden düşünmek biraz zor geliyor. Sonra dediğim gibi düşününce o kelimeleri toparlamak. Ya herhalde bana onlar zor geliyor.*

*Araştırmacı: İlerleyen derslerde zorlanma konusunda bir değişim yaşadın mı?*

*Ege: Az çok olsa da toparlayabiliyorum, yani alışıyorum. (2.görüşme)*

Ege'nin ifadeleri de tartışma sürecinde düşünmekte ve bu düşündüklerini sözlü olarak ifade etmekte zorlandığını göstermektedir. Ayrıca Ege'nin ilerleyen derslerde "Az çok olsa da toparlayabiliyorum, yani alışıyorum." şeklindeki yanıtı; çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencinin düşüncelerini ifade edebilme becerisini desteklediğini düşündürmektedir.

On dördüncü dersin değerlendirme çalışmasında öğrencilerin yine düşüncelerini ifade etmekte zorlandıklarına dikkat çekmeleri üzerine, araştırmacı öğrencilere bu konuda zorlanmalarına yol açan nedenlerin neler olabileceğini sormuştur. Aras bu soruya şöyle yanıt vermiştir:

*Aras: Şey, çünkü doğru cümleleri daha öğrenmediğimiz için olabilir. Yani mesela kendimizi ifade ederken hangi cümleyi kuracağımızı bilmediğimiz, daha öğrenmediğimiz için olabilir yani. O cümleyi daha öğrenmediğimiz için. Belki öğrenmediğimiz bir cümle vardır ve o cümle aslında söylediğimiz üç beş kelimeyi birden tek cümlede anlatabiliyordur. Ama onu bilmediğimiz için daha fazla düşünüp daha fazla farklı cümleler kuruyoruz. (14.ders)*

Aras düşüncelerini ifade ederken hangi cümleleri kuracağını bilmedikleri, o cümleleri daha öğrenmedikleri için zorlanıyor olabileceklerini söylemiştir. Öğrenci öğrenmedikleri cümleler olması nedeniyle daha fazla düşünüp daha fazla cümle kurmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Aras'ın bu ifadeleri öğrencinin düşündüklerini kısa bir biçimde ifade etmekte zorlandığını göstermektedir. Ayrıca öğrencinin, daha fazla şeyi anlatabilecek, onların öğrenmediği bir cümle olabileceğini belirtmesi; düşündüklerini aktarırken kelime dağarcığının yetersiz kalıyor olabileceğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin tartışma sürecinde düşüncelerini ifade etmekte zorlanmalarının yanı sıra; bu sürecin aynı zamanda öğrencileri düşüncelerini ifade etmeye yönelttiği de görülmüştür. Bu duruma ilişkin bulgular da "yönelme" alt teması altında sunulmuştur.



Aras'la gerçekleştirilen ilk bireysel görüşmede, öğrencinin daha önce belirttiği ifadeleri doğrultusunda, tartışma sürecinde fikir ayrılığı yaşamak konusunda ne düşündüğü sorulmuştur. Bu sorunun üzerine Aras ve araştırmacı arasında şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Aras: Fikir ayrılığı yaşamak yani kötü bir şey ama kendini ifade etmekte daha kolay olabiliyor. Yani fikir ayrılıklarına düşmek. Yoksa böyle bir şeye düşmediğin zaman kendini ifade edemeyebiliyorsun. Yani kendini tam olarak ne demek istediğini tam olarak aktaramıyorsun.*

*Araştırmacı: Biraz açıklayabilir misin?*

*Aras: Yani fikir ayrılığı olmadığı zaman ifade etmene gerek yok, bu da işte kendini işte böyle ifade etmeye ne demek istediğini anlatmaya gerek şey yapmaz, geliştirmez. Ama fikir ayrılığı olduğu zaman geliştirir. (1.görüşme)*

Aras'ın yukarıdaki ifadesi tartışma sürecinde fikir ayrılıkları yaşandığında düşüncelerini ifade etme ihtiyacı duyduğunu ve düşüncelerini ifade etmeye yöneldiğini göstermektedir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinde felsefe sorularının tek bir doğru yanıtının olmaması nedeniyle farklı fikirler içeren yanıtlar ortaya çıkabilmektedir. Bu da tartışma sürecinde fikir ayrılıklarının oluşmasına neden olmaktadır. Nitekim fikir ayrılıklarının yaşanması tartışma sürecinde istenilen bir durumdur. Çünkü herkes aynı fikirde olduğunda üzerine tartışılacak bir konu kalmaz ve tartışma devam etmez. Aras da tartışma sürecinde fikir ayrılıklarının düşüncelerini ifade etme ihtiyacı yarattığını, kendisini geliştirdiğini fark etmiş ve bunu ifade etmiştir.

Güneş'le yapılan ilk bireysel görüşmede, öğrenci çocuklar için felsefe etkinliklerinde tartışmakta en çok zorlandığı kavramın "bilim" kavramı olduğunu söylemiş, bunun üzerine araştırmacı öğrenciye "Tartışma sorusunun zorlayıcı olması kötü bir şey midir?" sorusunu yöneltmiştir. Devamında Güneş ve araştırmacı arasında şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Güneş: Açıkçası birazcık beyin yakıyor.*

*Araştırmacı: Açıklayabilir misin?*

*Güneş: Şöyle, kendi düşünceni savunmak için haklı olduğun konudaki cümleleri toparlamaya çalışıyorsun, karşıdakini ikna etmeye çalışıyorsun. Bazen de karşıdakinin haklı olduğunu düşünüyorsun bazı kısımlarda. O zaman kendini savunacak şey bulman daha zor oluyor. (1.görüşme)*

Güneş'in yukarıdaki ifadeleri de Aras'ın ifadelerine benzer şekilde tartışma sürecinde yaşanan fikir ayrılıklarını işaret etmektedir. Güneş'in fikir ayrılığı yaşadığında düşüncelerini savunma ve karşıdakini ikna etme ihtiyacı hissettiği, bunun sonucunda da düşüncelerini ifade etmeye yöneldiği görülmektedir.

“Düşüncelerini ifade etmek” ana temasına ait bulgular “zorlanma” ve “yönelme” olmak üzere iki alt temada sunulmuştur. “Zorlanma” alt temasında tartışma sürecinde öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekte zorlandıklarını ve bu zorlanmanın nedenlerini gösteren bulgular; “yönelme” alt temasında ise tartışma sürecinde yaşanan fikir ayrılıklarının öğrencileri düşüncelerini ifade etmeye yönelttiğini gösteren bulgular sunulmuştur.

**Farklı Bakış Açılarını Öğrenmek.** “Farklı bakış açılarını öğrenmek” ana temasında öğrencilerin tartışma sürecinde arkadaşlarına ait farklı bakış açılarıyla karşılaşma deneyimlerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Bu ana tema “istekli olma” ve “etkiler” olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. “İstekli olma” alt temasında öğrencilerin tartışma sürecinde farklı bakış açılarını dinlemeye ve öğrenmeye istekli olduklarını, merak ettikleri ve soruların yanıtlarını birlikte bulmak istediklerini gösteren bulgular; “etkiler” alt temasında ise öğrencilerin tartışma sürecinde farklı düşünceleri dinlemelerinin ve öğrenmelerinin öğrenciler üzerindeki etkisini gösteren bulgular sunulmuştur.

Araştırma sürecinde ilk dersin sonunda yapılmış olan değerlendirme etkinliğinde öğrencilere bazı ifadeler verilmiştir. Öğrencilerden verilen ifadelere yönelik duygu veya düşüncelerini 10'a kadar rakamlar içeren bir cetvel üzerinden puanlamaları ve neden bu puanı verdiklerini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinde ortaya çıkan farklı düşünceleri dinlemeye ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla

bu etkinlikte “Arkadaşlarımın düşüncelerini dinlemekten hoşlandım.” ifadesine de yer verilmiştir. Öğrencilerin bu ifadeye yönelik verdikleri puanlar ve açıklamaları şöyledir:

*Aras: Dokuz. Çünkü arkadaşlarımla benle aynı fikirde olmadığımız zamanlar oldu. Yani dinlemekten hoşlandım ama aynı fikirde olmamız biraz... Tam olarak açıklayamadım. (1.ders)*

*Güneş: On. Ben şey düşündüm aslında, fark etmediğim bazı şeyleri görebildiler. Onun için dinlemek ayrıntıları anlamama yardımcı oldu. (1.ders)*

*Ege: On. Çünkü güzel fikirler vardı. Ege'yle kardeşinin eşit şartlarda olmasını düşündürdü. (1.ders)*

Üç öğrenci de arkadaşlarının düşüncelerini dinlemekten hoşlandığını söylemiştir. Ancak Aras yanıtında aynı zamanda arkadaşlarıyla aynı fikirde olmamaktan hoşlanmadığını işaret etmektedir. Güneş ise arkadaşlarının kendisinin fark edemediği bazı şeyleri görebildiklerini, bu nedenle arkadaşlarının düşüncelerini dinlemesinin ayrıntıları anlamasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Ege'nin yanıtı da arkadaşlarının düşüncelerini dinlemekten hoşlandığını göstermektedir. Ayrıca Ege'nin son cümlesi, arkadaşlarının düşüncelerini dinlemesi sonucunda yeni bir fikir ürettiğini işaret etmektedir. Güneş ve Ege'nin ifadeleri, tartışma sürecinde öğrencilerin arkadaşlarına ait farklı düşünceleri dinlemelerinin yeni fikirler üretmelerine ve detayları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki sınıf arkadaşlarına çocuklar için felsefe etkinliklerini anlatmak için hazırladıkları sunumda, Güneş tartışma sürecinde ortaya çıkan farklı görüşleri işaret eden bir ifade eklemek istemiştir. Güneş'in sunuma eklediği ifade şöyledir:

*Güneş: Tartışmaya katıldığımızda fikirlerimiz ters düşebilir. Bu gayet eğlenceliydi aslında.*

Güneş'in bu ifadesi de öğrencinin tartışma sürecinde yaşanan fikir ayrılıklarını işaret etmiş ve bunun aslında eğlenceli bir durum olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin fikir ayrılıklarını eğlenceli buluyor olması farklı görüşleri dinlemeye istekli olduğunu göstermektedir.

Yedinci derste öğrencilerle bir grup etkinliği yapılmış ve dersin değerlendirme çalışmasında öğrencilere bu etkinliğe ilişkin görüşleri sorulmuştur. Aras bu soruya "... grup etkinlikleri de güzel olabiliyor. Tek kötü yanı herkesin farklı bir bilgi söyleyip, farklı bir düşüncede olması olabiliyor." şeklinde yanıt vermiştir. Aras'ın bu ifadesi de yukarıda paylaşılmış olan ifadesinde (ilk dersin değerlendirme çalışmasındaki ifadesi) olduğu gibi, arkadaşlarıyla farklı görüşlerde olmaktan hoşlanmadığını işaret etmektedir. Dokuzuncu dersin değerlendirme çalışmasında ise öğrencilere boşluk doldurma türünde sorular içeren bir değerlendirme etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinlikte yer alan sorulardan birinde, öğrencilerin o günkü tartışmada en çok hoşlandığı şeylerden birini nedenleriyle birlikte yazmaları istenmiştir. Aras en çok hoşlandığı şeyin "tartışmak" olduğunu yazmış, nedenini de "Arkadaşlarıma görüşlerimi anlatıp, fikir ayrılığına düşmek güzel olabiliyor." şeklinde açıklamıştır. Aras'ın bu ifadesi; öğrencinin arkadaşlarıyla farklı düşüncelerde olmak konusundaki görüşlerinin değiştiğini ve farklı düşüncelerde olmaktan hoşlanmaya başladığını göstermektedir. Aras'la yapılan ilk bireysel görüşmede de yine öğrencinin bu konuya ilişkin görüşlerinin değiştiğini gösteren ifadelerine rastlanmaktadır. Görüşme sırasında öğrenciye tartışmaktan en çok hoşlandığı kavramlar ve hoşlanma nedenleri sorulmuştur. Öğrencinin soruya verdiği yanıt ve devamında araştırmacı ile arasında gelişen diyalog şöyledir:

*Aras: Mükemmel olmak ve bilim bilimsel çalışma. Çünkü onlarda böyle arkadaşlarımla zıt yönlerde falan gittiğim konular oluyordu. Ve şey o konular daha çok hoşuma gidiyordu.*

*Araştırmacı: Yani konunun kendisinden kaynaklı değil de tartışma sürecinde fikir ayrılıkları yaşamaktan dolayı mı hoşlandın?*

*Aras: Evet. Yani işte kendini böyle nasıl deyim ifade ederken mesela arkadaşlarımla fikir ayrılıklarına düşmek güzel. Yani çünkü iki ayrı fikirde olduktan sonra yani daha çok düşünüyorsun, daha çok fikir geliyor insanın aklına. Tartıştıkça farklı fikirler geliyor, kendini savunmak için ve bu fikirler de sonradan hoş güzel geliyor yani. (1.görüşme)*

Aras yukarıdaki ifadelerinde arkadaşlarıyla farklı görüşlerde olmaktan hoşlandığını, çünkü farklı görüşler olduğunda daha fazla düşündüğünü ve aklına daha çok fikir geldiğini belirtmiştir. Aras'ın bu ifadesi de öğrencinin arkadaşlarına ait farklı düşünceleri öğrendiğinde daha fazla düşünmeye ve fikir üretmeye yöneldiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencinin bu ifadesi de yine daha öncesinde arkadaşlarıyla farklı görüşlerde olmak konusunda sahip olduğu olumsuz algısının değiştiğini ve bu durumdan hoşlanmaya başladığını göstermektedir.

On ikinci dersin değerlendirme çalışmasında öğrencilere yazılı olarak yanıtlayacakları bir değerlendirme etkinliği hazırlanıp dağıtılmıştır. Değerlendirme etkinliğinde yer alan sorulardan biri "Çocuklar için felsefe dersinde tartışmak istediğin konular var mı? Varsa neden bu konuları tartışmak istiyorsun?" şeklindedir. Bu soruyu Güneş aşağıdaki şekilde yanıtlamıştır:

*Güneş: Bilgisayar oyunları zararlı mı, faydalı mı? Çünkü insanlar bu konuda kararsızlık yaşıyor. (12.ders)*

Güneş açıklamasında insanların bu konuda kararsızlık yaşıyor olması nedeniyle bu soruyu tartışmak istediğini belirtmiştir. Güneş'le yapılan birinci ve ikinci bireysel görüşmede araştırmacı öğrenciye yine bu derste tartışmak istediği konuların olup olmadığını, varsa neden bu konuları tartışmak istediğini sormuştur. Güneş her iki görüşmede de aynı konuyu söylemiş ve bu konuyu tartışmak istemesinin nedenlerini açıklamıştır. Güneş'in birinci ve ikinci bireysel görüşmede verdiği yanıtlar doğrultusunda araştırmacıyla aralarında yaşanan diyaloglar sırasıyla şöyledir:

Birinci görüşme:

*Güneş: ... Yani öyle birazcık beyin yakıcı bir konuydu. Bunu da tartışmak hoşuma gider.*

*Araştırmacı: Sen kendi kendine düşündün mü peki?*

*Güneş: Evet çok düşündüm.*

*Araştırmacı: Peki burada tartışmanın farkı ne olur?*

*Güneş: Daha çok kişinin fikrini alabilirim.*

İkinci görüşme:

*Güneş: Şu derste arkadaşlarımıza sunum yaparken bahsettiğim konu. Yani canlılık ve cansızlık nedir? Yoksa canlılık ve cansızlık diye bir şey yok mudur?*

*Araştırmacı: Neden bu konuyu tartışmak istiyorsun?*

*Güneş: Çünkü yani ben çok bir cevap bulamadım o yüzden bir de beraber tartışalım istiyorum.*

Güneş'in her iki görüşmedeki ifadesinde de merak ettiği bir konuyu çocuklar için felsefe etkinliklerinde arkadaşlarıyla tartışmak, arkadaşlarının düşüncelerini öğrenmek ve daha çok kişiden fikir almak istediği görülmektedir. Bu durum öğrencinin tartışma sürecinde ortaya çıkan arkadaşlarına ait farklı görüşleri dikkate aldığını, önemseydiğini ve öğrenmek istediğini göstermektedir.

Ege'yle yapılmış olan ikinci bireysel görüşmede, öğrenciye "Çocuklar için felsefe derslerinde en çok hoşuna giden şeyler nelerdi? Neden?" sorusu yöneltmiş ve öğrenci bu soruyu şöyle yanıtlamıştır:

*Ege: Birlikte etkinlik yapmamız. Aras'la Güneş'le şu masada yapıyoruz ya, onlar. Aras'la ve Güneş'le yaptığımız şeylerde takımlar gibi yapıyoruz, yani birlikte fikirlerimizi alıyoruz, o yüzden hoşuma gidiyor.*

Çocuklar için felsefe etkinliklerinin bazılarında öğrencilerin sorular üzerine kendi aralarında tartıştığı grup etkinliklerine yer verilmiştir. Ege de yanıtında bu grup etkinliklerini

sevdiğini, çünkü bu süreçte birbirlerinin fikirlerini aldıklarını belirtmiştir. Öğrencinin bu ifadesi de arkadaşlarına ait farklı düşünceleri dinlemekten ve fikir alışverişi yapmaktan hoşlandığını göstermektedir.

“Farklı bakış açılarını öğrenmek” ana temasına ilişkin bulgular “istekli olma” ve “etkiler” olmak üzere iki alt temada sunulmuştur. “İstekli olma” alt temasında tartışma sürecinde öğrencilerin arkadaşlarına ait farklı görüşleri dinlemeye, öğrenmeye, dikkate almaya; birbirleri ile fikir alışverişi yapmaya, merak ettikleri soruların yanıtlarına yönelik farklı fikirler almaya istekli olduklarını gösteren bulgular sunulmuştur. “Etkiler” alt temasında ise tartışma sürecinde öğrencilerin arkadaşlarına ait farklı bakış açılarını öğrenmelerinin; daha çok düşüncelerine ve fikir üretmelerine, konuya ilişkin ayrıntıları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu gösteren bulgular sunulmuştur.

**Düşüncelerini Değiştirmek.** Çocuklar için felsefe etkinliklerinin tartışma sürecinde öğrencilerin felsefe soruları üzerine düşünmesi, arkadaşlarının düşüncelerini dinlemesi ve fikirler üzerinde tartışması sonucunda tartışma sürecinin başındaki fikirlerinde bazı değişiklikler olabilmektedir. “Düşüncelerini değiştirmek” ana temasında da tartışma sürecinde öğrencilerin düşüncelerinde değişiklik yapma deneyimlerine yönelik bulgular sunulmaktadır. Bu ana tema; “engeller” ve “kaynaklar” olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. “Engeller” alt temasında öğrencilerin düşüncelerinde değişiklik yapmalarına engel olan nedenlere; “kaynaklar” alt temasında ise öğrencilerin düşüncelerinde değişiklik yapmalarını sağlayan nedenlere ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Öncelikle öğrencilerin düşüncelerinde değişiklik yapmalarına engel olan nedenlere ilişkin bulgular içeren “engeller” alt temasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırma sürecinde birinci dersin değerlendirme çalışmasında öğrencilere bazı ifadeler söylenmiş, bu ifadeleri 10’a kadar rakamlar içeren bir cetvel üzerinden puanlamaları ve neden bu puanı verdiklerini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilere söylenen bu ifadelerden biri “Tartışmadan sonra düşüncelerimde değişiklik oldu.” ifadesidir. Değerlendirme çalışmasında bu ifadeye yer verilmesinin nedeni ise tartışma sürecinde öğrencilerin

düşüncelerini değiştirip değiştirmedini ve düşüncelerini değiştirmeye yönelik tutumlarını belirlemektir. Öğrencilerin bu ifadeye karşılık verdikleri yanıtlar şöyledir:

*Aras: Ben üç diyeceğim. Çünkü şey, biraz daha eşitleyici şartların kullanılması gerektiğini düşünüyorum.*

*Güneş: Sıfır.*

*Ege: Sıfır. (1.ders)*

Öğrencilerden sadece Aras üç diyerek tartışma sürecinde düşüncelerinde bazı değişiklikler olduğunu, Ege ve Güneş ise sıfır diyerek düşüncelerinde hiçbir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Ancak “oyun” konusunda yapılan tartışma sürecinde Güneş’in düşüncelerinde bazı değişiklikler olduğu görülmüştür. Güneş’in düşüncelerini değiştirmesine örnek gösterilebilecek bir diyalog aşağıda verilmiştir:

*Güneş: Ben Aras’ın önceki söylediğine çok katılmıyorum. Evet yani birazcık hak verilebilir ama kaybetmeyi de öğrenmesi gerek.*

*Araştırmacı: O zaman başlangıçtaki düşüncenden farklı olarak kardeşine hak verilmemeli, o da kaybetmeyi öğrenmeli mi diyorsun?*

*Güneş: Evet. Ama onun yerine daha çok pratik yapmalı. (1.ders)*

Öğrenci tartışma sürecinin başında oyunda küçük kardeşe daha fazla hak verilmesi gerektiğini, sonrasında ise biraz hak verilebileceğini ama aynı zamanda da kaybetmeyi öğrenmesi gerektiğini söylemiştir. Güneş’in yukarıdaki ifadeleri düşüncelerinde bazı değişiklikler olduğunu göstermektedir. Ancak öğrenci değerlendirme çalışmasında düşüncelerinde hiçbir değişim olmadığını söylemiştir. Güneş’in düşüncelerinde bazı değişiklikler olmasına karşın değişmediğini ifade etmesi, bu değişimin farkında olmadığını düşündürebilmektedir. Ancak Ege ve Güneş’in değişim olmadığını belirtirken, yüz ifadeleri ve ses tonları bu durumundan hoşnut olduklarını düşündürmüştür. “Mutluluk” kavramının tartışıldığı ikinci dersin değerlendirme çalışmasında da öğrencilere yine tartışmadan sonra düşüncelerinde değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Güneş ve Aras düşüncelerinin



değiştirdiğini söylemiştir. Ege ise önce başını sağa sola sallayarak değişmediğini işaret etmiş, fakat arkadaşlarının düşüncelerinin değiştiğini ifade etmesi üzerine Ege de değiştiğini gösteren bir ifade sunmuştur. Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtlar ve sonrasında araştırmacı ile öğrenciler arasında gelişen diyalog şöyledir:

*Araştırmacı: Peki tartışmadan sonra mutluluk konusunda düşünceleriniz değişti mi?*

*Güneş: Şu sıralamaları yaparken düşüncelerim değişti. Önce beni en mutlu eden şeyin arkadaşlarımla buluşmak olduğunu düşünüyordum ama aslında sağlıklı olmak.*

*Aras: Ben de Güneş'e katılıyorum.*

*Ege: Ben biraz benzer şeyler demiştim.*

*Araştırmacı: Sen biraz önce aslında kafa salladın değişmedi diye.*

*Ege: Sonra aklıma geldi.*

*Araştırmacı: Düşüncelerinin değişmesini kötü bir şey olarak mı görüyorsun?*

*Düşüncelerin değişmesi kötü bir şey midir?*

*Ege: Hayır kötü bir şey değildir.*

*Güneş: Hayır. Çünkü bazen yanlış şeyler düşünürsün, daha sonra düşüncelerin değişir.*

Ege'nin önce düşüncelerinin değişmediğini işaret edip, sonra arkadaşlarının düşüncelerinin değiştiğini söylemeleri üzerine kendisinin de değiştiğini gösteren bir ifade belirtmesi, öğrencinin arkadaşlarından etkilendiğini düşündürmektedir. Öğrencinin öncesinde düşüncelerinin değişmesi konusunda olumsuz bir algıya sahip olduğu ancak arkadaşlarının bu değişimi normal gördüklerini fark edince, bu algısının değişmiş olabileceği düşünülmektedir.

Sekizinci dersin değerlendirme çalışmasında araştırmacı benzer bir şekilde öğrencilere "Düşüncelerimizi değiştirmeye istekli miyiz / açık mıyız?" sorusunu sormuş ve öğrenciler bu soruyu yanıtlarken aralarında şöyle bir diyalog gelişmiştir:

*Aras: Bence çok fazla değiliz.*

*Güneş: Ben biraz öyleyim. Açığım.*

*Ege: Ben ortası. Ben hem açığım hem kapalıyım.*

*Aras: Bende çok fazla değiştirmem ama değiştirebilirim de.*

*Güneş: Ama bana mantıklı gelen şeyleri de iyi savunurum, o yüzden sınıfta çok fazla münazara kazanırım.*

*Aras: Düşüncelerin arkasında olmak da iyi bir şey.*

*Güneş: Yanlış bir düşüncenin arkasında olmak bence çok kötü bir şey.*

*Aras: Ama doğru düşüncenin arkasında durmak güzel. (8.ders)*

Aras yukarıdaki ifadesinde hem kendi hem de arkadaşları adına düşüncelerini değiştirmeye çok açık olmadıklarını söylemiştir. Sonrasında hem çok fazla değiştirmedini hem de değiştirebileceğini söylediği, kararsızlık içeren ifadeler belirtmiştir. Aras aynı zamanda “Düşüncelerin arkasında olmak da iyi bir şey.” ifadesini kullanmıştır. Öğrencinin bu ifadesinin ev, okul veya sosyal yaşantısında düşüncelerinin arkasında durmak gerektiği şeklinde ifadelerle karşılaşmış olmasıyla ya da çevresindeki yetişkinlerden bu şekilde model almış olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Güneş ise düşüncelerini değiştirmeye açık olduğunu ifade etmiştir. Ege'nin “Hem açığım hem kapalıyım.” ifadesindeki belirsizlik nedeniyle, öğrenciyle yapılan ilk bireysel görüşmede bu ifadeyle ne demek istediği sorulmuştur. Bu soru üzerine araştırmacı ve Ege arasında şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Araştırmacı: Düşüncelerimi değiştirmeye hem açığım hem kapalıyım, dedin.*

*Bununla ne demek istedin? Açıklayabilir misin?*

*Ege: Yani düşündüğüm şeyi bazen arkadaşşıma söyleyebiliyorum, yani düşündüğüm şeye farklılık yapabiliyorum, yani açık yapabiliyorum.*

*Araştırmacı: Düşüncende mi değişiklik yapabiliyorsun?*

*Ege: Evet. Ama düşüncemi hiç kimseye anlatmayınca düşüncemi kendime anlatıyorum. O yüzden hem açık hem kapalıyım deyim.*

*Araştırmacı: Bir dersin başındaki düşünceni, arkadaşlarınla tartıştıktan sonra değiştirmeye açık mısın demek istedim.*

*Ege: Yok, değilim. Düşündüğüm şeyden emin olduğum için açık değilim.*

*Araştırmacı: Düşüncelerini değiştirdiğin zamanlar oldu mu peki bu derste?*

*Ege: Yani, ara sıra oldu.*

*Araştırmacı: Onlardan emin değil miydin?*

*Ege: Evet.*

*Araştırmacı: Peki arkadaşlarının düşüncelerini dinlemek düşüncelerini değiştirdi mi?*

*Ege: Onlarda şey tam neydi... Emin olmadığımndan biraz arkadaşlarımdan da ekliyorum. Biraz değiştiriyorum. (1.görüşme)*

Ege yukarıdaki ifadelerinde düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaştığında düşüncelerinde değişiklik yapabildiğini, paylaşmadığında ise değişiklik yapamadığını ifade etmiştir. Bu da arkadaşlarının onun düşüncelerine yönelik görüş belirtmesinin, düşüncelerini değiştirmesinde etkili olduğunu düşündürmektedir. Ege düşüncelerinde değişiklik yapmasına engel olan nedenlerinden bir diğerinin de düşüncelerinden emin olması olduğunu söylemiştir. Bu durumun da öğrencinin düşüncelerini değiştirme sürecini etkilediğini görülmektedir.

Daha önce belirtildiği gibi “kaynaklar” alt teması öğrencilerin düşüncelerinde değişiklik yapmasını sağlayan nedenlere ilişkin bulguları içermektedir. Bu alt temaya ilişkin bulgular da aşağıda sunulmuştur.

Aras ilk derste yapılan günlük sorularından birine “Görüşlerimin ve arkadaşlarımla görüşlerimin değişimini görmek hoşuma giderdi.” şeklinde yanıt vermiştir. Aras’ın bu ifadesinde ne anlatmak istediğini belirleyebilmek için öğrenciyle yapılan ilk bireysel

görüşmede öğrenciye bu ifadesiyle ne demek istediği sorulmuştur. Aras'ın bu soruya yönelik verdiği yanıt ve sonrasında araştırmacı ile arasında gelişen diyalog şöyledir:

*Aras: Evet. Yani arkadaşlarım mesela değiştirdiği zaman görüşlerini, mesela belli bir şey diyorlar ama sonra buna ters düşen başka bir şey diyorlar. Değiştiriyorlar görüşlerini. Mesela garip yani, değişimini görmek. Yani nasıl değiştirdiğini görmek, neyden neye geçtiğini görmek, o süreci görmek güzel.*

*Araştırmacı: Garip derken ne demek istedin?*

*Aras: Yani birinin kendi düşüncelerini pek fazla savunmaması, hemen değiştirmesi garip. Ama biraz savunduktan sonra değiştirmesi çok da garip değil aslında.*

*Araştırmacı: O zaman arkadaşlarının bir anda fikir değiştirmesi mi garip geliyor?*

*Aras: Evet şaşırtıyor insanı bir anda fikir değiştirmeleri.*

*Araştırmacı: Kötü bir şey mi sence bu?*

*Aras: Hayır değil bence.*

*Araştırmacı: Peki sence neden bir anda fikirleri değişebiliyor?*

*Aras: Çünkü mesela o anda yanlış söylemiştir ve biraz yani nasıl deyim biraz daha düşününce haklı olduğu gibi gelir aklına. Ama sonra artık diğer arkadaşlarının da fikirlerini görünce haklı olmadığını anlar. (1.görüşme)*

Aras yukarıdaki diyalogda tartışma sürecinde arkadaşlarının düşüncelerini değiştirme sürecine ilişkin görüşlerini açıklamıştır. Aras açıklamasında; arkadaşlarının düşüncelerini daha önceki düşüncelerine ters düşecek biçimde değiştirdiklerini, kendisinin de bu değişim sürecini görmekten hoşlandığını ifade etmiştir. Ayrıca arkadaşlarının düşüncelerini bir anda değiştirmelerini garip bulduğunu ancak biraz savunduktan sonra değiştirmelerini çok da garip bulmadığını söylemiştir. Öğrenci arkadaşlarının düşüncelerini değiştirmesine neden olan durumun ise tartışma ortamında farklı düşünceleri dinlemekle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Aras'ın ifadesi tartışma sürecinde öğrencilerin arkadaşlarına ait

farklı düşünceleri dinlemeleri sonucunda düşüncelerinde değişiklik yapmaya yöneldiklerini göstermektedir.

Güneş ilk bireysel görüşmede tartışma sürecinde düşüncelerini değiştirmeye yönelik tutumuna ve düşüncelerini değiştirmeye yönelten nedenlere ilişkin ipuçları vermiştir. Görüşmede öğrenciye tartışma sürecinde en çok zorlandığı kavram ve bu kavramda neden zorlandığı sorulmuştur. Öğrencinin yanıtı şöyle olmuştur:

*Güneş: Bilim, bilimsel çalışma. Çünkü şey yani... Aras bir şey iddia ediyor, ben başka bir şey iddia ediyorum. Acaba hangimizinki doğru diye düşünüyorum. O yüzden zorlandım. (1.görüşme)*

Güneş'in ifadesi iki farklı düşünce arasında kaldığını ve bu düşünceler arasından hangisinin doğru olduğunu düşünürken zorlandığını göstermektedir. Güneş'in bu ifadesi öğrencinin farklı düşüncelerle karşılaştığında kendi düşüncelerinin doğruluğunda ısrarcı olmadığını, düşüncelerini daha doğru bulduğu düşünceyle değiştirmeye istekli olduğunu da göstermektedir. Bu doğrultuda tartışma sürecinin, öğrencilerin düşüncelerinde değişiklik yapabilmeleri için uygun bir ortam oluşturduğu söylenebilir.

İlerleyen derslerde öğrencilerin tartışma sürecinin başındaki düşünceleri değiştiğinde bunu rahat bir biçimde ifade edebildikleri görülmektedir. Altıncı dersin tartışma sürecinde Ege'nin bu duruma örnek gösterilebilecek ifadesi şöyledir:

*Ege: Ben değiştiriyorum ... (6.ders)*

Ege tartışma sürecinde arkadaşlarının düşüncelerini dinledikten sonra "Ben değiştiriyorum." diyerek düşüncesini değiştirdiğini işaret etmiş ve ardından yeni düşüncesini açıklamıştır. Bu durum Ege'nin etkinliklerin başlarında düşünceleri değiştirmek konusundaki olumsuz algısının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Bu doğrultuda çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencinin düşüncelerini esnetmesi ve bunu rahatça ifade etmesi konusunda etkisi olduğu söylenebilir.

Sekizinci dersin tartışma sürecinde Güneş'in de bu duruma örnek gösterilebilecek benzer bir ifadesine rastlanmaktadır. Aras tartışma sürecinde Güneş'in ifadelerindeki tutarsızlığı fark etmiş ve Güneş'e bu duruma dikkat çeken bir soru yönelmiştir. Ardından Aras ve Güneş arasında şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Aras: Sen dememiş miydin yetenek geliştirilebilir diye?*

*Güneş: Fikrimi değiştirdim. (8.ders)*

“Sanat” kavramının tartışıldığı onuncu dersin değerlendirme çalışmasında da öğrencilere tartışma sürecinden sonra düşüncelerinin değişip değişmediği sorulmuş ve öğrencilerden aşağıdaki yanıtlar alınmıştır:

*Aras: Her yapılabilen şey kursu olan şey sanat eseridir. Yani ilk başta değildir demiştim ama değiştirdim. (10.ders)*

*Güneş: Çünkü eskiden yani dans kursuna gitmiştim. Orada hep öğretmenimin koreografisiyle çalışmıştım. O yüzden dansın çok özgürlük olmadığını düşünüyordum. Sanatın da öyle... Ama şimdi sanatın özgürlük olduğunu düşündüm.*

*Ege: Ben de sanatın özgürlük olduğunu yani çok bilmiyordum.*

Öğrenciler yukarıdaki ifadelerinde, tartışma sürecinden sonra düşüncelerini değiştirdiklerini ve yeni şeyler fark ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadeleri çocuklar için felsefe etkinliklerinde düşüncelerini esnetmeye açık olduklarını göstermektedir.

Öğrenciler çocuklar için felsefe etkinliklerini genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarına anlattıkları sunumun ardından, sınıftaki arkadaşlarının çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik sorularını yanıtlamışlardır. Sınıf arkadaşlarından biri sunumda yer verdikleri “Bence bu dersi farklı kılan şey soruların bir doğru veya yanlış cevabının olmaması.” ifadesine ilişkin bir soru yönelmiştir. Genel eğitim sınıfındaki öğrencinin sorusu ve öğrencilerin soruya verdikleri yanıtlar şöyledir:

*Genel eğitim sınıfındaki öğrenci: Bir sorunun cevabının olmaması nasıl oluyor?*

*Güneş: Yani şöyle... Sorunun belirli bir cevabı yok. Herkes kendine göre farklı düşünceler üretebilir ve bunu doğru ya da yanlış olarak sınıflandıramayız.*

*Aras: Herkesin düşünceleri kendine göre doğru.*

*Güneş: Evet o şekilde de söyleyebiliriz. Ama benim düşüncem bana göre doğru diyerek düşünceyi değiştirmemek de olmaz. (Sınıf sunumu)*

Güneş ve Aras felsefe sorularının belirli bir yanıtının olmadığını, yanıtlarının herkese göre değişebildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Güneş'in "Ama benim düşüncem bana göre doğru diyerek düşünceyi değiştirmemek de olmaz." ifadesi; öğrencinin düşüncelerini değiştirmeye açık olduğunu göstermektedir. Felsefe sorularının belirli bir yanıtının olmaması; öğrencilerin farklı görüşlerin ortaya çıkabileceğini, hiçbir yanıtın kesinlikle doğru olarak nitelendirilemeyeceğini anlamalarını sağlamıştır. Bu da öğrencilerin kendi düşüncelerini ve başkalarının düşüncelerini değerlendirmelerine, gerektiğinde düşüncelerinde değişiklik yapmalarına neden olmuştur.

İkinci bireysel görüşmede çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin düşüncelerini değiştirme sürecine etkisinin nasıl olduğunu öğrenmek amacıyla öğrencilere "Felsefe derslerinin fikirlerini değiştirme ve yeni fikirlere açık olma konusunda bir etkisi olduğunu düşünüyor musun? Nasıl?" sorusu yöneltilmiş ve Aras bu soruya şöyle yanıt vermiştir:

*Aras: Evet. Çünkü başkalarının fikirlerine mesela... Şey... Nasıl anlatıyım... Başkalarının fikirlerini de benimsiyorum aslında yani. Başkalarının fikirlerini de aslında kendi fikirlerime eklemeye çalışıyorum. Onda artıları kendime falan aktarmaya çalışıyorum. (2.görüşme)*

Aras çocuklar için felsefe etkinliklerinin düşüncelerini değiştirme konusunda etkisi olduğunu ve arkadaşlarının düşüncelerinden doğru bulduklarını benimsediğini belirtmiştir. Aras'ın bu ifadesi; çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin düşüncelerini esnetme,

farklı düşünceleri değerlendirme, açık fikirli olma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

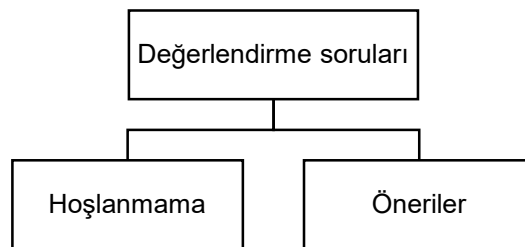
“Düşüncelerini değiştirme” ana temasına ait bulgular “engeller” ve “kaynaklar” alt temaları altında sunulmuştur. “Engeller alt temasında; çocuklar için felsefe etkinliklerinin başlarında bazı öğrencilerin düşüncelerini değiştirmek konusunda yeterince istekli olmadıklarına ve bazı olumsuz algılara sahip olduklarına ilişkin ipuçları içeren bulgular sunulmuştur. “Kaynaklar” alt temasında ise; tartışma sürecinde öğrencilerin arkadaşlarına ait farklı düşünceleri dinlemeleri ve felsefe soruları üzerine düşünmelerinin ardından düşüncelerini değiştirmeye yöneldiklerini gösteren bulgular sunulmuştur.

### ***İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular***

“Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin değerlendirme sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?” alt araştırma sorusunda, özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin değerlendirme sürecine ilişkin deneyimlerinin nasıl olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu alt araştırma sorusuna ilişkin bulgular “değerlendirme soruları” ana teması altında sunulmaktadır. Şekil 5’te bu ana tema ve ana temaya ilişkin oluşan alt temalar şekil olarak sunulmuştur.

### **Şekil 5**

#### ***İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Oluşan Temalar***





**Değerlendirme Soruları.** Araştırma sürecinde her dersin sonunda değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğrencilerin kendilerini, grubu veya tartışma sürecini değerlendirdiği; araştırmacının ise öğrencilerin gelişimini, tartışma sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini değerlendirdiği farklı türde sorulara yer verilmiştir. Ayrıca değerlendirme sorularında araştırmanın amacına yönelik sorulara da yer verilmiştir. Değerlendirme soruları öğrencilere bireysel ya da grup halinde, yazılı veya sözlü olarak yanıtlayacakları değerlendirme etkinlikleri ile sunulmuştur. Araştırma sürecinde değerlendirme çalışmalarına ek olarak, öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine ilişkin görüş ve deneyimlerini yazacakları yarı yapılandırılmış bir günlük tutmaları planlanmış, bu nedenle birinci ders araştırmacı tarafından öğrencilere birer günlük hediye edilmiştir. Ancak öğrenciler sonraki dersler bu günlükleri yanlarında getirmeyi unutmuşlar ve evde kullanmaya da istekli olmamışlardır. Bu nedenle günlük tutma çalışması sadece iki ders devam ettirilebilmiştir.

“Değerlendirme soruları” ana temasını oluşturan bulgular öğrenciler arasından sadece Güneş’ten elde edilen verilerden oluşmaktadır. Ancak bu bulguların önemli olduğu düşünülerek paylaşılması uygun görülmüştür. Bu ana tema “hoşlanmama” ve “öneriler” olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. İlk olarak “hoşlanmama” alt temasına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırma sürecinde Güneş’in değerlendirme çalışmalarından hoşlanmadığını ifade ettiği zamanlar olmuştur. Araştırmacı da aynı şekilde değerlendirme sürecinde zaman zaman öğrencinin derse katılımının azaldığını, dikkatinin dağıldığını, sorulara geçiştirme yanıtlar verdiğini, ara ara zilin ne zaman çalacağını sorduğunu gözlemlemiştir. Daha sonrasında bu durumun değerlendirme çalışmalarındaki sorularla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu durum da “değerlendirme soruları” ana teması altında “hoşlanmama” alt temasının oluşmasına neden olmuştur.

Güneş’le yapılan ikinci bireysel görüşmede “Çocuklar için felsefe derslerine eklemek ya da çıkarmak istediğin bir şey var mı?” sorusu yöneltilmiş ve öğrenciden değerlendirme sürecini işaret eden bir yanıt alınmıştır. Güneş’in yanıtı şöyledir:

*Güneş: Dersin sonundaki kendimi değerlendirme kısmını çıkartabilirdim. (2.görüşme)*

Güneş'in yanıtı öğrencinin değerlendirme sürecinden hoşlanmadığını göstermektedir. Öğrencinin başka ifadeleri, değerlendirme sürecinden hoşlanmama nedeninin değerlendirme sorularıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrencinin hoşlanmadığı soru türlerinden birinin öz değerlendirme soruları olduğu tespit edilmiştir. Birinci dersin sonunda öğrencilere tartışma sürecine ilişkin öz değerlendirme soruları yöneltilmiş ve sonrasında yapılan günlük çalışmasında da bu öz değerlendirme sorularına ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Güneş öz değerlendirme sorularına ilişkin düşüncelerini günlüğe şöyle aktarmıştır:

*Güneş: İnsan kendini çok iyi değerlendiremiyor. Kendisi hakkında dürüst davranamıyor. (1.ders)*

Aynı gün günlük sorularının bir diğerinde ise; öğrencilere değerlendirme sorularına eklenmesini istedikleri sorular sorulmuş ve Güneş'ten aşağıdaki yanıt alınmıştır:

*Güneş: Önceki soruda söylediğim nedenden dolayı şu soru sorulabilirdi. "Kendini adil değerlendirdin mi?" (1.ders)*

Güneş'in yukarıdaki ifadeleri öz değerlendirme sorularında kendini tarafsız bir biçimde değerlendirmekte zorlandığını göstermektedir. Güneş'le yapılan ikinci bireysel görüşmede öğrenci yine öz değerlendirme sorularından hoşlanmadığını gösteren ifadeler sunmuştur. Öğrenciye çocuklar için felsefe etkinliklerinde onu zorlayan şeylerin olup olmadığı sorulmuş ve öğrenci kendini değerlendirmekte zorlandığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğrenci ve araştırmacı arasında şöyle bir diyalog gelişmiştir:

*Güneş: ... Ama hala kendimi değerlendirmek zor geliyor. Açıkçası ben şöyleyimdir. Bir şey düşünürüm, daha sonra o şeyin hakkında neden düşündüm, ne yaptım, başka nasıl düşünebilirdim falan filan diye hiç düşünmem. Direkt başka düşüncelere geçerim.*

*Araştırmacı: Olumsuz bir şey mi sence düşündüklerin üzerine düşünmek?*

*Güneş: Değerlendirmek mi?*

*Araştırmacı: Evet.*

*Güneş: Kötü bir şey değil ama bana birazcık zorlayıcı geldi. Çünkü daha önce hiç yapmamıştım. (2.görüşme)*

Güneş yukarıda kendini değerlendirmekte zorlandığından ve düşündükleri üzerine düşünme sürecinden bahsetmiştir. Aslında öğrencinin ifadesi öz değerlendirme sorularının öğrencileri düşünme süreçleri üzerine düşünmeye yönelttiğini de göstermektedir. Güneş ayrıca öz değerlendirme sorularını daha önce hiç yapmadığını ve bu nedenle zorlandığını belirtmiştir. Bu da öğrencinin okul yaşantısında öz değerlendirme sorularıyla yeterince karşılaşmadığını ve bu yüzden zorlandığını düşündürmektedir.

Güneş ilk bireysel görüşmede de değerlendirme sürecinde sıkıldığını ve bazı soru türlerini yanıtlarken kararsız kaldığını ifade etmiştir. Güneş'in ayrıca değerlendirme sorularına ilişkin bazı önerileri olmuştur. Araştırmacı ve Güneş arasında bu konuya ilişkin şöyle bir diyalog gelişmiştir:

*Güneş: Aslında bu kısımda (değerlendirme süreci) birazcık sıkılıyorum, neden bilmiyorum ama.*

*Araştırmacı: Neden sıkılıyor olabilirsin? Nasıl olsaydı sıkılmazdın?*

*Güneş: Sanırım neler yazacağım konusunda kararsızlık yaşıyorum. Mesela en sevdiğim konu en sevmediğim konu falan. Bu tür sorularda kararsız kalıyorum.*

*Araştırmacı: Ne tür sorular olabilir peki bir önerin var mı?*

*Güneş: Mesela en sevdiğimiz veya en hoşunuza gitmeyen sorunun yerine, en çok desteklediğiniz düşünceniz ve biraz düşünüp tekrar düşününce birazcık daha yanlış bulduğunuz düşünceniz nelerdir gibi sorular olabilir. Ben en çok sevdiğim ve en az sevdiğim şeyler konusunda kararsızlığa düşerim, onun için şey yani... (1.görüşme)*

Güneş yukarıdaki ifadelerinde, değerlendirme sorularında zaman zaman yer verilmiş olan “En çok hoşlandığınız konu nedir? Neden?” gibi açık uçlu soruları yanıtlarken kararsızlık yaşadığını söylemiştir. Bu tür soruların yerine “ En çok desteklediğiniz düşünceniz nedir?” ve “Üzerine düşündükten sonra yanlış bulduğunuz düşünceniz nedir?” gibi soruların olmasını istediğini ifade etmiştir. Güneş’in bu ifadesi değerlendirme sorularında yer alan açık uçlu ve yanıtlarının nedenlerini açıklanmayı gereken soruların yerine, daha fazla sınırlandırılmış ve yönlendirici soruları tercih ettiğini göstermektedir. Aynı zamanda hem Güneş’in hem diğer öğrencilerin yazılı değerlendirme etkinliklerinde açık uçlu sorulara evet, hayır vb. kısa yanıtlar verdikleri ve yanıtlarının nedenlerini açıklamadıkları görülmüştür. İkinci dersin değerlendirme çalışmasında öğrenciler günlük sorularını cevaplarırken araştırmacı “Günlük sorularını cevaplarırken soruların nedenlerini açıkladınız mı?” diye sorduğunda; Güneş’ten “Açıklama yapmak benim için çok zor geliyor.” yanıtını almıştır. Bu durum da öğrencinin açık uçlu sorulardan ve yanıtlarının nedenlerini açıklamakta zorlandığını göstermektedir. Aslında öğrencinin açık uçlu ve yanıtlarının nedenlerini açıklamayı gerektiren sorularda zorlanması, bu tür soruların daha çok düşünme gerektiren sorular olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Birinci alt araştırma sorusunda oluşan “düşünmek” ana temasına ait bulgular, öğrencilerin yoğun düşünme gerektiren durumlarda zorlandıklarını göstermişti. Değerlendirme sorularında da aynı şekilde daha yoğun düşünme gerektiren soruları zorlayıcı buldukları ve hoşlanmadıkları söylenebilir.

Bu başlık altında öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin değerlendirme sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu bulgular doğrultusunda Güneş’in öz değerlendirme sorularında, açık uçlu ve yanıtlarının nedenini açıklanmayı gerektiren sorularda zorlandığı; bu soruların yerine daha sınırlayıcı ve yönlendirici soruları tercih ettiği görülmüştür.

## **İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

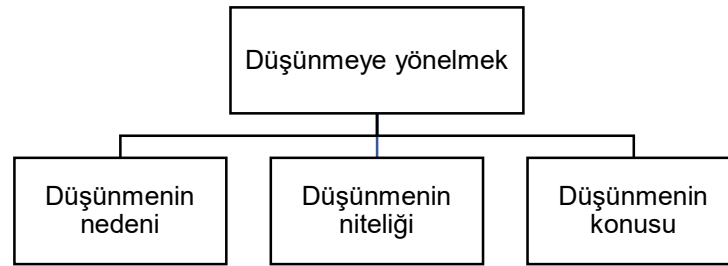
İkinci araştırma sorusunda destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin düşünme süreçlerine yansımalarının nasıl olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araştırma sorusu altında “düşünmeye yönelmek” ana teması oluşmuş ve bu ana temaya ilişkin bulgular alt başlıkta sunulmuştur. Ancak bu araştırma sorusuna ilişkin bulguları sunmadan önce birinci ve ikinci araştırma sorusu arasında belirlenen ayrımı açıklamanın gerekli olduğu düşünülmüştür. Birinci araştırma sorusunda özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik deneyimlerinin nasıl olduğuna yanıt aranmıştır. Bu nedenle öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik deneyimleri, ikinci araştırma sorusunda olduğu gibi etkinliklerin öğrenciler üzerine bazı yansımalarını da içermiştir. Ancak birinci araştırma sorusu altında incelenen yansımalar; yalnızca etkinlikler içerisinde görülen yansımalarlardır. Yani öğrencilerin bunları etkinlikler dışında günlük yaşamlarına taşıyıp taşımadıklarına ilişkin herhangi bir bulguları içermemektedir. İkinci araştırma sorusunda ele alınan yansımalar ise; öğrencilerin kendilerinde fark ederek ifade ettiği ve etkinlikler dışında günlük yaşamlarına da taşıdığı yansımalarlardır. Özellikle birinci araştırma sorusu altında oluşan “düşünmek” ana temasındaki bulguların, ikinci araştırma sorusundaki “düşünmeye yönelmek” ana temasındakilerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. “Düşünmek” ana temasında da “düşünmeye yönelmek” ana temasında olduğu gibi çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra öğrencilerin düşünmeye yöneldiklerini gösteren bulgular sunulmuştur. Ancak “düşünmek” ana temasında; öğrencilerin ifadeleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda, öğrencilerin etkinlikler içerisinde düşünmeye yöneldiklerini gösteren bulgular yer almaktadır. “Düşünmeye yönelmek” ana temasında ise öğrencilerin etkinliklerin ardından düşünmeye yöneldiklerini ve bu durumu günlük yaşamlarına yansıtıklarını gösteren bulgular yer almaktadır. Bu ana temaya ilişkin bulgular alt başlık altında sunulmuştur.

### ***Düşünmeye Yönelmek***

“Düşünmeye yönelmek” ana teması; “düşünmenin nedeni”, “düşünmenin niteliği” ve “düşünmenin konusu” olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. “Düşünmenin nedeni” alt temasında öğrencileri düşünmeye yönelten nedenleri, “düşünmenin niteliği” alt temasında öğrencilerin nasıl bir nitelikte düşünmeye yöneldiğini, “düşünmenin konusu” alt temasında ise öğrencilerin neler üzerine düşünmeye yöneldiğini gösteren bulgular yer almaktadır. Şekil 6’da bu ana tema ve alt temalar şekil olarak sunulmuştur.

### Şekil 6

#### İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Oluşan Temalar



Çocuklar için felsefe etkinliklerinde yapılan değerlendirme çalışmalarında ve bireysel görüşmelerde bu etkinliklerin özel yetenekli öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya teşvik ettiğini gösteren bulgular ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin öğrencilerin bazı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

*Güneş: Felsefe dersi beni düşünmeye teşvik etti. (12.ders)*

*Ege: ... Ben felsefe derslerinden önce hiçbir şey düşünmüyordum. Ama felsefe derslerine girince düşünmeye başladım. (2.görüşme)*

*Aras: Yani düşünmeyi öğretici. Bence düşünmek de çünkü diğer derslere de bir katkısı oluyor düşünürken. Daha iyi şey yapıyorsun. Ve hayatına da katkısı oluyor bence. Düşünmeyi şey yapıyor, öğretiyor gibi. Düşündürüyor ve bu da derslerimize aslında olumlu katkıda bulunuyor. Matematikten örnek verdiğim gibi. (2.görüşme)*

*Güneş: ... ama günlük yaşamımda daha çok düşünmeye başladım. (2.görüşme)*

Bu ifadeler öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra daha çok düşünmeye başladıklarını; felsefe dersinin düşünmeye teşvik eden ve düşünmeyi öğreten bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin düşünme süreçlerinde yaşadıkları bu değişimin günlük yaşamlarına ve okuldaki derslerine de yansıdığını belirtmişlerdir.

Öğrenciler elbette çocuklar için felsefe etkinliklerinin öncesinde de herkes gibi yaşamın birçok anında düşünme eylemini gerçekleştiriyordu. Ancak öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra yöneldiklerini ifade ettikleri düşünme biçimi, daha önceki düşünme biçimlerinden farklı olarak üst düzey düşünme biçimini işaret etmektedir. “Düşünmenin niteliği” alt temasında, çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencileri ne türde bir düşünmeye yönelttiğini gösteren bulgular sunulmuştur.

Onuncu dersin sonunda yapılan değerlendirme çalışmasında öğrencilere, Güneş’in daha önceki bir derste söylediği “Burada yaptıklarımızı sınıfta söylersem arkadaşlarım garip karşılardı.” ifadesi hatırlatılmış ve Güneş’in bu ifadesi hakkında görüşleri sorulmuştur. Bu sorunun üzerine öğrenciler ve araştırmacı arasında şöyle bir diyalog gelişmiştir.

*Aras: Karşılabilir, yani çünkü onların görmediği bir ortam karşılayabilirler.*

*Güneş: Üstüne derin derin düşünüyoruz sonuçta, onlar düşünmedikleri için.*

*Araştırmacı: Onlar neden düşünmüyor?*

*Aras: Çünkü direkt bizim görüşümüzü alıp kullanmış oluyorlar.*

*Araştırmacı: Siz peki öyle yapmıyor musunuz?*

*Aras: Karşılabilir. Yani çünkü onların görmediği bir ortam karşılayabilir. Mesela ben işte fen dersinde deney yapmak bilimsel çalışma değildir diyorum. Gidip bunları orada söylediğimde ya saçmala deney yapmak bilimsel çalışmadır falan diyor ve bana... İşte garip*

*karşılıyor. Ama ben düşünüyorum. İşte böyle yaparsan bilimsel çalışma olur, böyle yapmazsan bilimsel çalışma olmaz diye düşündüğüm için. (10.ders)*

Öğrenciler çocuklar için felsefe etkinliklerine katılmayan genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarının bu derste yapılanları garip karşılayacaklarını, çünkü hiç görmedikleri bir ortam olduğunu söylemişlerdir. Bunu söylemelerinin nedeni; öğrencilerin bu derste farklı biçimlerde düşünüyor olmaları ve diğer arkadaşlarının farklı düşünme biçimlerine alışkın olmadıklarını düşünmeleriyle ilişkilidir. Öğrencilerin ifadelerinin devamında çocuklar için felsefe etkinliklerinin onları ne türden bir düşünmeye yönelttiği görülmektedir. Güneş'in üstüne derin derin düşündüklerini söylemesi; öğrencilerin üstünkörü, hızlı bir düşünmenin aksine; odaklanarak, derinlemesine bir düşünme sürecine girdiklerini göstermektedir. Aras ise genel eğitim sınıfında derse katılmayan arkadaşlarının hiç düşünmeden başkalarının düşüncelerini kopyaladıklarını ve onun söylediklerini üzerine hiç düşünmeden reddettiklerini işaret etmiştir. Aras kendisinin onlar gibi başkalarının düşüncelerini kopyalamadığını ve düşündüğünü ifade etmiştir. Ayrıca Aras'ın "Ama ben düşünüyorum. İşte böyle yaparsan bilimsel çalışma olur, böyle yapmazsan bilimsel çalışma olmaz diye düşündüğüm için." şeklindeki ifadesi; öğrencinin çocuklar için felsefe etkinliklerinin ardından belirli kriterler çerçevesinde ve farklı açılardan bakarak düşündüğünü göstermektedir.

Güneş'le yapılan ilk bireysel görüşmede öğrenciye çocuklar için felsefe etkinliklerinin kendisine bir katkı sağlayıp sağlamadığı sorulmuş ve öğrenci oynadığı bir bilgisayar oyununda katkısı olduğunu belirtmiştir. Öğrenci bu dersin oynadığı oyuna nasıl katkı sağladığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

*Güneş: Farklı şeyler üstünde, hiç üstünde durmayacağım küçük ayrıntılar üstünde düşünebiliyorum. (1.görüşme)*

Güneş çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra farklı şeyler ve daha öncesinde hiç üzerinde durmadığı küçük ayrıntılar üzerine düşünebildiğini ifade etmiştir. Öğrencinin bu ifadesi çocuklar için felsefe etkinliklerinin ardından derinlemesine, odaklanarak, ayrıntılara dikkat ederek düşünmeye yöneldiğini ve bunu günlük yaşamına yansıttığını göstermektedir.



Ege'yle yapılan ilk bireysel görüşmede öğrenciye çocuklar için felsefe etkinliklerinde tartışmaktan hoşlanmadığı bir konu olup olmadığı, varsa hoşlanmamasının nedenlerinin neler olduğu sorulmuş ve öğrenci "bilim" kavramını tartışmaktan hoşlanmadığını söylemiştir. Öğrenci hoşlanmamasının nedenini ise şöyle açıklamıştır:

*Ege: Çok zorlayıcıydı, bir de çok yoruyordu. Yoruyordu derken düşünmeyi çok yapıyordu.*

*Araştırmacı: Çok düşündürten şeylerden hoşlanmıyor musun yani?*

*Ege: Evet.*

*Araştırmacı: Bir şeyin zorlayıcı olması kötü bir şey mi sence?*

*Ege: Evet, çünkü çok yoruluyoruz. Bir de bu yorulmak yani birkaç gün sürüyor.*

*Araştırmacı: Nasıl açıklar mısın?*

*Ege: Mesela bir gün üşürsün birkaç gün ısınamazsın onun gibi.*

*Araştırmacı: Peki bu konudaki yorgunluk nasıl birkaç gün sürüyor?*

*Ege: Yani aklımızdan hep soru geliyor, gitmiyor. (1.görüşme)*

Öğrenci felsefe etkinliklerinde düşünmeyi zorlayıcı ve yorucu bulduğunu ve bu yorgunluğun birkaç gün sürdüğünü söylemiştir. Öğrencinin "Yani aklımızdan hep soru geliyor, gitmiyor." ifadesi ise soruların sürekli aklını kurcaladığını ve kendini bu sorular üzerinde düşünmekten alıkoyamadığını göstermektedir.

Aras'la yapılan ikinci bireysel görüşmede Aras'ın da çocuklar için felsefe etkinliklerinin ardından nasıl bir biçimde düşünmeye yöneldiğini gösteren ifadesi şöyledir:

*Aras: Yani günlük hayatta hiç düşünmediğim şeyleri falan düşünüyorum. Öyle, neden böyle neden şöyle falan diye. (2.görüşme)*

Aras'ın etkinliklerin ardından olayların nedenleri üzerine düşündüğünü söylemesi, öğrencinin sorgulayıcı bir biçimde düşünmeye yöneldiğini göstermektedir.

Öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarına çocuklar için felsefe etkinliklerini anlattıkları sunumun ardından, genel eğitim sınıfındaki bir öğrenci “Felsefe derslerinden sonra sorgulamaya başladığınız şeylere bir örnek verir misiniz?” sorusunu yöneltmiş ve Güneş bu soruyu şöyle yanıtlamıştır:

*Güneş: Ben okuduğum bir kitaptan sonra şu konuyu düşünmeye başladım. Canlılık ve cansızlık. İşte onda canlılık ve cansızlığının aslında yanlış bir tanım olduğunu söylüyordu. Canlıların cansız varlıklarla aynı özellikleri taşıdığını, sadece bazı başka kimyasal reaksiyonlarla tepki verdiğini söylüyordu. Yani sadece hücre altı boyutta hepimiz atomlar ve moleküllerden oluşuyoruz diyordu. Yani bu durumda canlılık ve cansızlık yok diyordu. Ben burada çok takıldım ama bulamadım. Canlı mıyız cansız mıyız? Kendimi eşya gibi hissediyorum bu yüzden birazda. (Sınıf sunumu)*

Öğrencinin ifadesinde çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra okuduğu kitaplar ve kitaplarda karşılaştığı bilgilerin doğruluğu üzerine düşünmeye başladığı görülmektedir. Bu durum aynı zamanda çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra öğrencinin öğrendiği bilgileri olduğu gibi kabul etmediğini, doğru olup olmadığı üzerine düşündüğünü de göstermektedir.

Öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra neler üzerinde düşünmeye başladıklarını gösteren bulgular “düşünmenin konusu” alt temasını oluşturmuştur. Öğrencilerin etkinliklerden sonra hangi konular üzerine düşündüklerini gösteren bazı ifadeleri şöyledir:

*Ege: Ben okuldan gelince biraz dinleniyorum, televizyon izliyorum. Televizyon izleyince bazen aklıma sorular geliyor. Bugün neler yaptık o geliyor. (1.görüşme)*

*Ege: Mesela şey... Felsefe derslerinden önce felsefe derslerindeki konuları düşünmüyordum. Ama felsefe derslerine girince o konuları düşünüyorum. (2.görüşme)*

*Aras: Örneğin “Bilimsel çalışma nedir?” konusu aklıma gelmemişti. Artık düşünüyorum. (12.ders)*

*Aras: Ben daha önce düşünmemiştim (bilgi kavramını). Burayı o yüzden seviyorum aslında, düşünmediğim şeyleri düşündüğüm için. Hoşuma gidiyor daha önce düşünmediğim şeyleri düşünmek. (7.ders)*

*Genel eğitim sınıfında yaptıkları sunuma hep beraber ekledikleri ifade: Buradaki derslerde işlediğimiz konular daha önce düşünmediğimiz şeyleri düşündürdü.*

Öğrencilerin yukarıdaki ifadeleri, çoğunlukla çocuklar için felsefe etkinliklerinde tartışılan kavram ve sorular üzerine düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler felsefe derslerinden önce bu kavram ve soruları düşünmedikleri; derslerden sonra ise günlük yaşamlarında bu kavram ve sorular üzerine düşünmeye devam ettikleri görülmektedir. Bu durum felsefe sorularının öğrenciler için ilgi çekici, merak uyandırıcı ve düşünmeye yöneltecek nitelikte olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin felsefe soruları dışında başka şeyler üzerine düşündüklerini gösteren ifadeleri de yer almaktadır. Bu duruma örnek gösterilebilecek ifadelerinden bazıları şöyledir:

*Aras: Yani günlük hayatta hiç düşünmediğim şeyleri falan düşünüyorum.*

*Güneş: Yani çevremdeki şeyler hakkında daha fazla düşünmeye başladım. (1.görüşme)*

*Genel eğitim sınıfında yapılan sunumun ardından sınıftaki bir öğrenciden gelen soru: Felsefe dersi hayatınıza değişiklik getirdi mi?*

*Aras'ın yanıtı: Yani, evet. Gerçek hayatta neden böyle olduğunu sorgulamadığım şeyleri falan sorgulamaya başladım.*

Bu ifadeler öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin etkisiyle günlük yaşamlarında çevrelerinde olan bitenler üzerine de düşünmeye başladıklarını göstermektedir. Ayrıca yukarıda "düşünmenin niteliği" alt temasında Güneş'in okuduğu kitaplar üzerine düşünmeye başladığı görülmüştü. Bu durum da öğrencilerin karşılaştıkları uygun uyaranlar üzerine düşünmeye başladıklarını göstermektedir.

“Düşünmenin nedeni” alt temasında ise çocuklar için felsefe etkinliklerinde onları farklı biçimde düşünmeye yönelten nedenlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Onuncu dersin değerlendirme çalışmasında öğrenciler çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra düşünmeye başladıklarını işaret eden ifadeler sunmuşlardır. Bunun üzerine araştırmacı öğrencilere “Bu derslerden sonra mı düşünmeye başladınız?” sorusunu yöneltmiştir. Ardından araştırmacı ve öğrenciler arasında şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Aras: Sonra, kesinlikle sonra.*

*Ege: Bende katılıyorum.*

*Güneş: Evet.*

*Araştırmacı: Peki bu derste sizi düşünmeye yönlendiren ne oldu?*

*Aras: İşte sorulan soruları düşünmek, cevap vermek, o şekilde yani.*

*Ege: Sorulan sorular mesela kafamıza takıldı diyorum, onu hep düşünürsün.*

(10.ders)

Öğrenciler çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra düşünmeye yöneldiklerini belirtmişler ve düşünmeye yönelmelerini sağlayan nedenin ise felsefe soruları üzerine düşünmek olduğunu işaret etmişlerdir. Ege'nin soruların kafasına takıldığını ve hep onu düşündüğünü söylemesi, felsefe sorularının öğrenciler için merak uyandırıcı ve ilgi çekici olduğunu; böylece sorular üzerine düşünmeye yöneldiklerini göstermektedir.

Çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrencilerin düşünmeye yönelmesini sağlayan bir diğer nedenin ise tartışma sürecinde arkadaşları ile tartışmak ve fikir ayrılıkları yaşamak olduğu görülmüştür. Aras'ın aşağıda verilen ifadeleri buna örnek gösterilebilir:

*Aras: Yani işte kendini böyle nasıl deyim ifade ederken mesela arkadaşarımla fikir ayrılıklarına düşmek güzel. Yani çünkü iki ayrı fikirde olduktan sonra yani daha çok düşünüyorsun, daha çok fikir geliyor insanın aklına.*

*Aras: ... En fazla tartışma kısmı hoşuma gidiyor. Çünkü daha çok düşündürdüğü için. Yani daha fazla düşündürüyor insanı, yani tartışırken ve bu sayede yani ben de düşünmeyi sevdiğim için muhtemelen tartışmayı da seviyorum. (2.görüşme)*

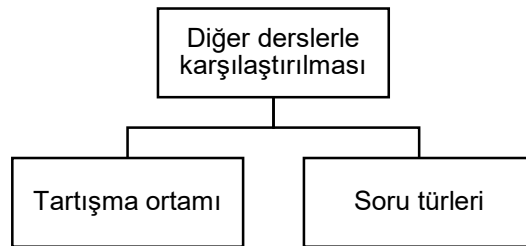
“Düşünmeye yönelmek” ana temasında sunulan bulgulara bakıldığında; çocuklar için felsefe etkinliklerinde felsefe sorularının, fikir ayrılıklarının ve tartışmaya katılmanın öğrencileri düşünmeye yönelttiği görülmektedir. Ayrıca çocuklar için felsefe etkinliklerinin ardından öğrencilerin odaklanarak, farklı açılardan bakarak, ayrıntılara dikkat ederek, belirli kriterler çerçevesinde, derinlemesine ve sorgulayıcı bir biçimde düşünmeye yöneldiği ve daha fazla fikir üretebildiği görülmektedir. Son olarak öğrencilerin etkinliklerin ardından günlük yaşamlarında çevresinde olan bitenler ve felsefe soruları üzerine düşünmeye yöneldikleri görülmektedir.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusunda özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin diğer derslerle ilişkisine yönelik görüşlerinin nasıl olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araştırma sorusu altında “diğer derslerle karşılaştırılması” ve “diğer derslere katkısı” olmak üzere iki ana oluşmuştur. Oluşan ana tema ve alt temalar Şekil 7’de sunulmuştur. “Diğer derslere katkısı” ana temasına ilişkin bulgular ana tema altında sunulduğu için bu ana tema şekil olarak sunulmamıştır.

### Şekil 7

#### Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Oluşan Temalar



### ***Diğer Derslerle Karşılaştırılması***

Öğrencilerin araştırma sürecinde destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine katılması, onlara diğer derslerle çocuklar için felsefe etkinliklerini bazı yönlerden karşılaştırma fırsatı sağlamıştır. Bu ana temada bahsedilen “diğer dersler” ifadesi ile öğrencilerin genel eğitim sınıfında katıldıkları, 4.sınıf öğretim programında yer alan tüm derslerden bahsedilmektedir. Ancak öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerini diğer derslerle karşılaştırırken genel eğitim sınıfındaki ortamı, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerini ve soru türlerini de işaret etmişlerdir. Bu bulgular da “diğer derslerle karşılaştırılması” ana temasına dahil edilmiştir. Bu ana temaya ilişkin bulgular “tartışma ortamı” ve “soru türleri” olmak üzere iki alt temada ele alınmıştır. “Tartışma ortamı” alt temasında; genel eğitim sınıfının ve diğer derslerin öğrencilere yeterince tartışma ortamı sağlamadığını ve bunun nedenlerini gösteren bulgular sunulmuştur. “Soru türleri” alt temasında ise; öğrencilerin diğer derslerdeki soru türleri ile çocuklar için felsefe etkinliklerindeki soru türlerinin farkına ilişkin görüşlerini içeren bulgular sunulmuştur.

On üçüncü dersin değerlendirme çalışmasında öğrencilere “Çocuklar için felsefe derslerinin diğer derslerine katkısı olacağını düşünüyor musun?” sorusu sorulmuştur. Aras bu soruyu beşinci derste tartışılan “iş birliği” kavramını örnek göstererek yanıtlamıştır. Öğrenci çocuklar için felsefe etkinliklerinde tartışılan “iş birliği” kavramının diğer derslerine bir katkısı olmayacağını belirtmiş ve ardından diğer derslerdeki konuların tartışma ortamı yaratmadığına dikkat çekmiştir. Bu sorunun ardından öğrenci ve araştırmacı arasında gelişen diyalog şöyledir:

*Aras: Mesela iş birliği... Derslerimde işe yarayacağını sanmıyorum. Hayır bütün hayatı soruyorsanız hayatın başka yerlerinde olur yani.*

*Araştırmacı: İş birliği konusunda Türkçe ve hayat bilgisinde de konular var.*

*Aras: Yani ama bizim tartıştığımız gibi böyle detaylı konular değil onlar. Böyle üstünden hemen hızlıca geçilebilecek konular. (13.ders)*

Aras diğer derslerdeki konuların çocuklar için felsefe etkinliklerinde olduğu gibi tartışma ortamı yaratan konular olmadığını, üzerinden hızlıca geçilecek konular olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin bu ifadesi, genel eğitim sınıfında derslerin işlenişinde tartışma yönteminin yeterince kullanılmadığını işaret etmektedir. Öğrencinin tartışma yönteminin sıklıkla kullanıldığı çocuklar için felsefe etkinliklerine katılması, diğer dersleri ile çocuklar için felsefe etkinliklerini bu açıdan karşılaştırabilmesine olanak sağlamıştır.

Dokuzuncu dersin değerlendirme çalışmasında, eksik bırakılan cümlelerin öğrenciler tarafından tamamlanmasının istendiği bir değerlendirme etkinliği hazırlanmıştır. Etkinlikte tamamlanması istenilen cümlelerden biri “Bu derste öğrendiğim şeyler derslerimde ...” cümlesidir. Güneş bu cümleyi aşağıdaki şekilde tamamlamıştır:

*Güneş: Bu derste öğrendiğim şeyler derslerimde bir işe yaramaz sanırım. Çünkü fen kitabındaki deneyler bilimsel çalışma değil desem tuhaf karşılanır. (9.ders)*

Araştırma sürecinde tartışılan sorulardan biri de fen bilimleri dersinde deney yapmanın bilimsel çalışma olup olmadığı sorusudur. Güneş bu soru üzerinde tartıştıktan sonra fen bilimleri dersinde deney yapmanın bilimsel çalışma olmadığına karar vermiştir. Öğrenci eksik bırakılan cümleyi de bu düşüncesiyle ilişkilendirerek tamamlamıştır. Çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrendiklerinin diğer derslerinde bir işe yaramayacağını, çünkü bu etkinliklerde düşündüklerini genel eğitim sınıfında paylaşırsa tuhaf karşılanacağını belirtmiştir. Çocuklar için felsefe etkinlikleri öğrencilere başkalarına ait farklı fikirleri dinledikleri ve kendi fikirlerini rahatça ifade ettikleri bir tartışma ortamı sağlamıştır. Güneş ifadesinde bu duruma ilişkin olarak; diğer derslerde ya da genel eğitim sınıfında çocuklar için felsefe etkinliklerinde olduğu gibi alışıl gelmiş dışındaki fikirlerini sunabileceği ve tartışabileceği bir tartışma ortamının olmadığını işaret etmiştir.

Güneş'in “Bu derste öğrendiğim şeyler derslerimde bir işe yaramaz sanırım. Çünkü fen kitabındaki deneyler bilimsel çalışma değil desem tuhaf karşılanır.” ifadesi sonraki dersin değerlendirme çalışmasında diğer öğrencilerle paylaşılmış ve onlara bu konu hakkındaki

düşünceleri sorulmuştur. Aras da Güneş'in görüşlerine benzer bir görüş bildirmiştir. Aras'ın konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

*Aras: Karşılabilir. Yani çünkü onların görmediği bir ortam karşılayabilir. Mesela ben işte fen dersinde deney yapmak bilimsel çalışma değildir diyorum. Gidip bunları orada söylediğimde ya saçmala deney yapmak bilimsel çalışmadır falan diyor ve bana... İşte garip karşılıyor. Ama ben düşünüyorum. İşte böyle yaparsan bilimsel çalışma olur, böyle yapmazsan bilimsel çalışma olmaz diye düşündüğüm için.*

Aras da genel eğitim sınıfında alışlagelmişin dışındaki fikirlerin tuhaf karşılanabileceğini, hatta genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarıyla bu fikirleri paylaştığında ona "saçmalama" ifadesinde bulduklarını belirtmiştir. Aras kendisinin genel eğitim sınıfındaki diğer arkadaşlarından farklı olarak soru üzerinde farklı açılardan bakarak düşündüğünü ifade etmiştir. Aras'ın ifadeleri öğrencinin genel eğitim sınıfındaki ortamının alışlagelmişin dışındaki fikirleri açıklamaya ve tartışmaya açık olmadığını göstermektedir. Bu durumun nedeninin de yine sınıf ortamında tartışma yönteminin yeterince kullanılmamasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Tartışma ortamı öğrencilerin farklı görüşlerle karşılaşmasına, farklı görüşlerin olabileceğini anlamasına ve farklı görüşlere saygı duymasına yardımcı olabilmektedir.

Ege'yle yapılan ikinci bireysel görüşmede Ege'ye de Güneş'in "Bu derste öğrendiğim şeyler derslerimde bir işe yaramaz sanırım. Çünkü fen kitabındaki deneyler bilimsel çalışma değil desem tuhaf karşılanır." ifadesi hatırlatılarak, bu konudaki düşünceleri sorulmuştur. Bunun üzerine Ege ve araştırmacı arasında şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Ege: İlk başta görünce garip karşılayabilirler ama gitgide şey, garip karşılamaları geçer. Çünkü o konuyu felsefe derslerini bilmiyorlar, o yüzden biraz garip karşılayabilirler.*

*Araştırmacı: Sonra değişen ne olur?*

*Ege: Sonra değişen, felsefe derslerini anladıkları için garip karşılamazlar.*

(2.görüşme)



Ege arkadaşlarının ilk başta çocuklar için felsefe etkinliklerini bilmedikleri için garip karşılayacaklarını ama sonrasında bu dersi öğrendikleri zaman garip karşılamayacaklarını ifade etmiştir. Ege'nin bu ifadesi çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilere zamanla farklı fikirler üzerinde tartışmayı ve farklı fikirleri anlamayı desteklediğine ilişkin ipuçları taşımaktadır.

Araştırmacı on üçüncü dersin değerlendirme çalışmasında öğrencilere yine benzer şekilde çocuklar için felsefe etkinliklerinin diğer derslerine benzeyip benzemediğini sormuştur. Üç öğrenci de benzemediği yanıtını vermiş ve diğer derslerin tartışma ortamı sağlamadığını gösteren görüşlerini açıklamışlardır. Araştırmacı ve öğrenciler arasında bu soruya ilişkin şöyle bir diyalog gelişmiştir:

*Araştırmacı: Peki sınıftaki derslere benziyor mu bu ders?*

*Güneş: Hayır.*

*Aras: Hayır kesinlikle.*

*Ege: Hayır. Mesela orda şey neydi... Orada bir şeyler yazıyoruz, burada etkinlik yapıyoruz. Yani orda problemler çözüyoruz matematikte, Türkçede metin sorularını yapıyoruz. Burada etkinlikler yapıyoruz.*

*Aras: Ege'nin dediği gibi mesela Türkçede metni okuyoruz işte sorularını falan cevaplıyoruz.*

*Araştırmacı: Orada da metinden sorular cevaplıyorsunuz aslında, benzer değil mi?*

*Aras: Ama burada tartışma oluyor. Yani orda tartışabileceğimiz birisi yok. Toplu olarak yapıyoruz ama tartışmıyoruz sadece. Kendi fikirlerimizi yani metinde geçenleri yazıyoruz.*

*Güneş: Aslında var. Bazı etkinliklerde konuyu arkadaşlarınızla tartışın diyor ama bizim öğretmen o etkinlikleri atlıyor.*

*Aras: Şey mesela matematikten problemler çözüyoruz. Yani buraya geldiğimizde de işte bazı soruları tartışıyoruz. Orada tartışmıyoruz, sadece metnin içinde geçen soruların cevaplarını bulup yazıyoruz.*

*Araştırmacı: Peki hangisi daha çok hoşunuza gidiyor?*

*Aras: Bu ders benim çok hoşuma gidiyor. (13.ders)*

Öğrenciler yukarıdaki diyalogda diğer derslerinde tartışma ortamı oluşmamasına neden olan iki noktaya dikkat çekmişlerdir. Bunlardan biri soru türleriyle ilişkilidir. Öğrenciler matematik dersinde problem çözdüklerini, Türkçe dersinde ise cevabı metnin içinde verilen sorular cevapladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler buradan yola çıkarak diğer derslerde çocuklar için felsefe etkinliklerinde olduğu gibi tartışma ortamı oluşmadığını işaret etmişlerdir. Öğrencilerin dikkat çektikleri bir diğer nokta ise öğretmenin sınıfta tartışma ortamı oluşturacak etkinlikleri atlamasıdır. Güneş bazen tartışmaya yönelik etkinlikler olduğunu ama sınıf öğretmenin bu tür etkinlikleri atladığını belirtmiştir. Öğrencinin bu ifadesi sınıf öğretmenin tartışma ortamı yaratacak fırsatları değerlendirmedikğine yönelik ipuçları içermektedir.

Bunların dışında öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinlikleri ile diğer dersleri soru türleri bakımından karşılaştırdığına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Bu bulgular “soru türleri” alt temasında sunulmuştur.

Ege ile yapılan ikinci bireysel görüşmede öğrenci yine çocuklar için felsefe etkinliklerinin diğer derslerden farkına soru türleri üzerinden dikkat çekmiştir. Araştırmacı Ege’ye “Bu dersin diğer derslerden bir farkı var mı?” sorusunu yöneltmiş ve ardından araştırmacı ve Ege arasında şöyle bir diyalog gelişmiştir:

*Araştırmacı: Bu dersin diğer derslerden farkı var mı?*

*Ege: Var. Bunu zaten diğer felsefe derslerinde de konuşmuştuk. Mesela matematik, matematikte işlemler yapıyoruz, ama felsefe derslerinde sorular soruyoruz, sorular cevaplıyoruz. Ama Türkçeyle felsefe dersi biraz benzeyebildiği için Türkçe olabilir.*

*Araştırmacı: Türkçe dersindeki sorular ve felsefe dersindeki sorular birbirine benziyor mu?*

*Ege: Hayır. Yani bu sorular felsefe dersi gibi, felsefe dersi gibi değil de felsefe soruyorlar. Orada metindeki şeyleri soruyorlar. Mesela Türkçe de mesela bir tane yengeç kumun altına girmiş. Türkçe de yengeç nereye girmiş diye soruyorlar ama felsefede yengecin yaptığı doğru mu falan filan soruyorlar. (2.görüşme)*

Ege matematik dersinde işlemler yaparken, çocuklar için felsefe dersinde sorular sorup cevaplıyoruz diyerek iki dersin farklı olduğunu; ancak çocuklar için felsefe dersinin Türkçe derslerine benzeyebileceğini belirtmiştir. Sonrasında ise iki dersteki soru türlerinin farklı olduğunu ifade etmiş ve bu iki dersteki soru türlerinin farkını verdiği soru örnekleriyle açıklamıştır. Öğrencinin soru örnekleri incelendiğinde Türkçe dersine yönelik cevabı metnin içinde bulunan bir soru; çocuklar için felsefe dersine yönelik ise düşündürücü bir soru örneği verdiği görülmektedir. Bu da öğrencinin çocuklar için felsefe etkinliklerindeki soruların düşündürücü sorular olduğunu fark ettiğini göstermektedir.

Aras'la yapılan ikinci bireysel görüşmede araştırmacı Aras'a da "Bu dersin diğer derslerden bir farkı var mı?" sorusunu yöneltmiş ve Aras bu soruyu şöyle yanıtlamıştır:

*Aras: Var. O derslerde genelde böyle yaptığımız şeyler hep problem çözme falan oluyordu genelde. Ya da işte mesela Türkçeyi Güneş de sevmiyor, ben de sevmiyorum. Çünkü şöyle; bir tane metin veriyor, metni okuyoruz, onla ilgili hep aynı soruları soruyor. Mesela birinci etkinlik, ikinci etkinlik, şu soruları metne göre cevaplayın falan filan diyor. Hep aynı şeyler. O yüzden hoşuma gitmiyor. Ama felsefe dersi öyle değil. Şey yapmıyoruz, tartışıyoruz. Farklı farklı şeyler olsa severim, matematikte öyle mesela farklı farklı sorular var, ben seviyorum matematiği. (2.görüşme)*

Aras da çocuklar için felsefe etkinliklerinin diğer derslerden farkını Ege gibi Türkçe dersindeki cevabı metnin içinde bulunan sorulardan yola çıkarak açıklamıştır. Öğrenci Türkçe dersinde hep aynı soru türleriyle karşılaştığını ve bu nedenle Türkçe dersini

sevmediğini ifade etmiştir. Öğrenci felsefe dersi öyle değil diyerek felsefe sorularının farklı türde sorular içerdiğini ve felsefe etkinliklerini sevdiğini işaret etmiştir. Ayrıca matematik dersinde de farklı türde sorular olduğunu ve bu nedenle matematik dersini sevdiğini söylemiştir. Öğrencinin ifadeleri onun farklı soru türlerine ihtiyaç duyduğunu göstermekte ve felsefe sorularının bu ihtiyacı karşılamaya yönelik olduğuna ilişkin ipuçları vermektedir.

Güneş'le yapılan ikinci bireysel görüşmede Güneş'e de "Bu dersin diğer derslerden bir farkı var mı?" sorusu yöneltilmiş ve Güneş'in de yanıtında Ege ve Aras'la benzer noktaları işaret ettiği görülmüştür. Güneş'in yanıtı şöyledir:

*Güneş: Evet. Şöyle... Mesela Türkçe dersindeki sorular gibi değil buradaki tartıştığımız sorular. Türkçe kitabında mesela sadece metinde anlatılan konularda işte şu ne demiş bu ne demiş falan diye soru soruyor. Ama biz burada bazen metinde anlatılmayan konulara... Yani... En büyük fark aslında belirli bir cevabı yok soruların. (2.görüşme)*

Güneş de çocuklar için felsefe etkinliklerinin diğer derslerden farkını Türkçe dersinden yola çıkarak açıklamıştır. Türkçe dersindeki soruların cevabı metnin içinde bulunan sorular olduğunu ancak çocuklar için felsefe etkinliklerindeki soruların öyle olmadığını belirtmiştir. Ayrıca Güneş çocuklar için felsefe etkinliklerindeki soruların diğer derslerdeki sorulardan en büyük farkının belirli bir cevabının olmaması olduğunu söylemiştir.

Öğrenciler genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarına çocuklar için felsefe etkinliklerini anlattıkları sunumda ortak kararlarıyla "Bence bu dersi farklı kılan şey soruların bir doğrusunun veya yanlış cevabının olmaması." şeklinde bir cümleye yer vermişlerdir. Bunun üzerine genel eğitim sınıfındaki öğrencilerden biri bunun nasıl olduğunu sormuş ve öğrenciler bu soruya yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Öğrencilerin açıklamaları şöyledir:

*Genel eğitim sınıfındaki öğrenci: Bir sorunun cevabının olmaması nasıl oluyor?*

*Güneş: Yani şöyle... Sorunun belirli bir cevabı yok. Herkes kendine göre farklı düşünceler üretebilir ve bunu doğru ya da yanlış olarak sınıflandıramayız.*

*Aras: Herkesin düşünceleri kendine göre doğru.*

*Güneş: Evet o şekilde de söyleyebiliriz. Ama benim düşüncem bana göre doğru diyerek düşünceyi değiştirmemek de olmaz. (Sınıf sunumu)*

Öğrencilerin sunumda paylaştıkları cümlede ve Güneş'in cümlesinde geçen soruların doğru veya yanlış bir cevabının olmaması ifadesi felsefe sorularının özelliğini işaret etmektedir. Öğrencilerin ifadeleri; felsefe sorularının diğer derslerde karşılaştıkları bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulardan farklı olarak belirli bir yanıtı olmayan ve düşünme gerektiren sorular olduğunu fark ettiklerini göstermektedir.

Ege ile yapılan ilk bireysel görüşmede öğrenci yine çocuklar için felsefe etkinliklerindeki soru türleri ile diğer derslerdeki soru türlerinin farklılığına dikkat çekmiştir. Ege bu görüşmede çocuklar için felsefe etkinliklerindeki düşünmeyi zorlayıcı bulduğunu söylemiş ve araştırmacı bunun üzerine öğrenciye "Diğer derslerde düşünmüyor musun?" sorusunu yöneltmiştir. Bu sorunun ardından araştırmacı ve Ege arasında gelişen diyalogda Ege genel eğitim sınıfında karşılaştığı sorularla çocuklar için felsefe etkinliklerinde karşılaştığı sorular arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir. Araştırmacı ve Ege arasında geçen diyalog şöyledir:

*Araştırmacı: Peki diğer derslerde de düşünmüyor musun?*

*Ege: Diğer derslerde de düşünüyorum ama öğretmen çok soru sormuyor.*

*Araştırmacı: Açıklayabilir misin, nasıl?*

*Ege: Yani çok zor soru sormuyor öğretmen.*

*Araştırmacı: Burada sorular çok mu zor?*

*Ege: Yani bana göre biraz zor.*

*Araştırmacı: Oradaki sorularla buradakiler arasında nasıl bir fark var?*

*Ege: Zorlandığım ve zorlanmadığım. Çünkü şey öğretmen bildiğim konulardan sorduğu için zorlayıcı olmuyor. (1.görüşme)*

Ege'nin sınıf öğretmeninin sorduğu sorulara ilişkin olarak kullandığı “bildiğim konular” ifadesi; öğretmenin öğrencilere bir konu hakkında bilgi aktarımı yapıp, ardından o konuya ilişkin sorduğu bilgi ve kavrama düzeyindeki soruları işaret etmektedir. Öğrenci bu tür soruları çok zor olmayan, zorlanmadığı sorular; felsefe sorularını ise zorlandığı sorular olarak nitelendirmiştir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrencilere diğer derslerden farklı olarak herhangi bir konu hakkında bilgi aktarımı yapılmamış, kavramlar üzerinden düşündürücü sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruları daha öncesinde aktarılan bir bilgiyi kullanmadan, tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yanıtlamaları gerekmiştir. Öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinde karşılaştıkları soru türlerindeki bu farklılık da öğrencilerin bu soruları diğer derslerdeki sorularla karşılaştırmalarına neden olmuştur.

Ege'nin aynı görüşmede yine çocuklar için felsefe etkinliklerindeki soru türleri ile diğer derslerdeki soru türlerinin farkına ilişkin başka bir noktayı işaret ettiği görülmektedir. Görüşmede Ege ve araştırmacı arasında konuya ilişkin şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Ege: Bu ders huzurluluk (huzurlu) hissettiriyor. Yani sessiz bir ortamdayız. Düşünmek geliyor. Ben biraz özgür hissediyorum. Derslerde ders yapıyoruz ama burada eğlenceli etkinlikler yapıyoruz yani öyle.*

*Araştırmacı: Özgür derken ne demek istedin?*

*Ege: Kendimi daha rahat deyim... Bazen derslerde (diğer derslerde) ne söyleyeceğimi unutuyorum. Burada geliyor deyim.*

*Araştırmacı: Neyle ilgili olabilir bu sence?*

*Ege: Orda düşündüğümü söyleyemiyorum, burada düşündüğümü söyleyebiliyorum, fark bu. (1.görüşme)*

Öğrenci diğer derslerde bazen ne söyleyeceğini unuttuğunu söyleyerek diğer derslerinde karşılaştığı bilgi ve kavrama düzeyinde, hatırlamaya dayalı soruları işaret etmektedir. Öğrenci diğer derslerde düşündüğünü söyleyemediğini ama felsefe etkinliklerinde söyleyebildiğini ve bu derste kendini daha özgür hissettiğini belirtmiştir.

Öğrencinin felsefe etkinliklerinde daha özgür hissetmesinin nedeninin de felsefe sorularının bilgi ve hatırlama gerektirmeyen sorular olmasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrencilerin diğer derslere göre kendilerini daha özgür hissettikleri ve düşüncelerini daha rahat ifade ettikleri söylenebilir.

### ***Diğer Derslere Katkısı***

Çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin diğer derslerine bir katkısı olup olmadığını, olduysa nasıl bir katkısı olduğunu belirlemek için değerlendirme çalışmalarında ve bireysel görüşmelerde “Çocuklar için felsefe dersinin diğer derslerine bir katkısı olacağını düşünüyor musun? Nasıl?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazıları “diğer derslerle karşılaştırılması” ana temasında paylaşılmıştır. Çünkü öğrenciler yanıtlarının bazılarında çocuklar için felsefe etkinlikleri ile diğer dersleri karşılaştırmışlardır. “Diğer derslerle karşılaştırılması” ana temasında bu soruya yönelik paylaşılan öğrenci ifadelerinde aynı zamanda çocuklar için felsefe etkinliklerinin diğer derslerine katkısı olmayacağını belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin özellikle ilerleyen derslerde bu görüşleri değişmiş ve çocuklar için felsefe etkinliklerinin diğer derslerine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu katkılara ilişkin görüşlerini içeren bulgular ise “diğer derslere katkısı” ana temasında paylaşılmıştır.

Araştırma sürecinde öğrencilerden bir arkadaşlarına çocuklar için felsefe etkinliklerini anlatan bir mektup yazmaları istenmiştir. Ege bu mektupta çocuklar için felsefe etkinliklerinin diğer derslerine sağladığı bazı katkılardan şöyle bahsetmiştir:

*Ege: Bu etkinlikler sayesinde arkadaşlarımızla daha sosyalleşiyoruz. Ben okuduğumu daha iyi anlayabiliyorum. Bir de okuduklarımı daha iyi anlatabilsem daha güzel olacak. (Mektup)*

Ege arkadaşına yazdığı mektupta çocuklar için felsefe etkinliklerinin ardından diğer derslerinde okuduğunu daha iyi anladığını belirtmiştir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinde sıklıkla çocuk kitaplarından ya da kısa metinlerden yola çıkarak öğrencilere düşündürücü

sorular sorulmuştur. Öğrencilerin soruları cevaplamak için bu kitap ya da metinlerde anlatılanları iyi anlamaları, bu nedenle de dikkatli okumaları ve dinlemeleri gerekmiştir. Öğrencinin bu ifadesi çocuklar için felsefe etkinliklerinin onun dikkatli ve anlayarak okuma becerisini geliştirdiğini düşündürmektedir. Ege arkadaşına yazdığı mektupta bunun dışında okuduklarını daha iyi anlatabilmek istediğini ifade etmiştir. Öğrencinin daha sonraki bir dersin değerlendirme çalışmasında bu konuyla ilgili şöyle bir ifadesi yer almaktadır:

*Ege: Yani öğretmen bize kitap anlattırınca daha güzel anlatıyorum.*

Ege genel eğitim sınıfındaki diğer derslerinde sınıf öğretmeni okuduğu kitabı anlatmasını istediğinde daha güzel anlattığını belirtmiştir. Çocuklar için felsefe etkinlikleri öğrencilere genel eğitim sınıf ortamına göre daha fazla konuşabilecekleri ve düşüncelerini ifade edebilecekleri bir ortam sunmuştur. Ege'nin de okuduğu kitapları daha güzel anlattığını düşünmesinin bu durumla ilişkili olabileceği; yani çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencinin sözel ifade becerilerini desteklediği ve bunu diğer derslerine yansıttığı düşünülmektedir.

Aras da Ege'yle benzer şekilde çocuklar için felsefe etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde katkısı olduğunu söylemiştir. İkinci bireysel görüşmede "Bu dersin diğer derslerine bir katkısı olduğunu düşünüyor musun? Nasıl?" sorusunun üzerine Aras ve araştırmacı arasında şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

*Aras: Evet, evet. Yani daha şey... Daha kolay mesela soruları daha kolay okuyabiliyorum, yani anlayabiliyorum yani soruları. Mesela matematikte sorularda ne demek istediğini anlayabiliyorum. Problem çözerken mesela, okurken anladığım için çözerken de zorluk çekmiyorum. Okuduğum şeyleri daha rahat anlayabiliyorum.*

*Araştırmacı: Bu dersle bunların nasıl bir bağlantısı olabilir sence?*

*Aras: Bence şöyle; derste kendimizi ifade ederken falan böyle kurduğumuz şeyleri falan geçirirken, düşünürken aslında orada kendimizi de geliştiriyoruz anlama açısından.*

*(2.görüşme)*



Aras çocuklar için felsefe etkinliklerinin okuduğunu daha iyi anlamasını sağladığını, bu durumun da matematik derslerinde problemleri daha iyi anlayıp, çözebilmesine yansıdığını söylemiştir. Öğrenci çocuklar için felsefe etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirme nedenini de bu derste düşünme, kendini ifade etme çabasının anlama becerisini geliştirmesiyle ilişkilendirmiştir. Aras yine aynı görüşmede “Çocuklar için felsefe derslerinin gerekli olduğunu düşünüyor musun?” sorusunu, bu dersin diğer derslerine olan katkısından yola çıkarak yanıtlamıştır. Aras’ın bu soruya verdiği yanıt şöyledir:

*Aras: Yani düşünmeyi öğretici. Bence düşünmek de çünkü diğer derslere de bir katkısı oluyor düşünürken. Daha iyi şey yapıyorsun. Ve hayatına da katkısı oluyor bence. Düşünmeyi şey yapıyor, öğretiyor gibi. Düşündürüyor ve bu da derslerimize aslında olumlu katkıda bulunuyor. Matematikten örnek verdiğim gibi. (2.görüşme)*

Aras çocuklar için felsefenin düşünmeyi öğretene, düşündüröen bir ders olduğunu ve düşünmenin de diğer derslerine olumlu bir yansıması olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarına çocuklar için felsefe etkinliklerini anlattıkları sunumda; bu dersin kelime dağarcıklarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Sunumu dinleyen öğrencilerden biri de bu derste kelime dağarcığının nasıl geliştiğini sormuştur. Güneş bu soruyu aşağıdaki ifadesiyle yanıtlamıştır:

*Güneş: Yani aslında şöyle... Yani böyle bu derslerde konuşuyoruz denebilir. Konuştukça da karşımızdakinden falan yeni kelimeler öğrenebiliyoruz. (Sınıf sunumu)*

Güneş çocuklar için felsefe etkinliklerinde konuştuklarını ve konuştukça birbirlerinden yeni kelimeler öğrendiklerini söylemiştir. Daha önce de bahsedildiği gibi, çocuklar için felsefe etkinlikleri öğrencilere genel eğitim sınıf ortamına göre daha fazla düşüncelerini ifade edebilecekleri ve birbirlerinin görüşlerini dinleyebilecekleri bir ortam sunmuştur. Güneş de kelime dağarcığının artmasını, çocuklar için felsefe etkinliklerinde yaşadığı bu süreçle ilişkilendirmiştir.

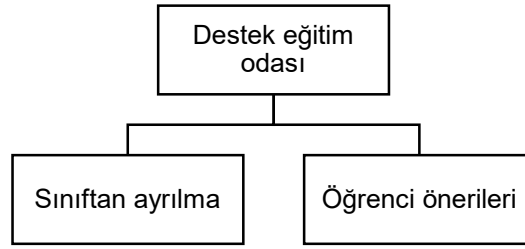
Bu araştırma sorusuna ait bulgular “diğer derslerle karşılaştırılması” ve “diğer derslere katkısı” olmak üzere iki ana temada sunulmuştur. “Diğer derslerle karşılaştırılması” ana temasında öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinlikleri ile diğer dersleri tartışma ortamı ve soru türleri üzerinden karşılaştırdıkları bulgular sunulmuştur. Bu bulgular diğer derslerin çocuklar için felsefe etkinliklerinde olduğu gibi tartışma ortamı yaratmadığını ve diğer derslerde daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde sorularla, felsefe etkinliklerinde ise düşündürücü sorularla karşılaştıklarını göstermiştir. “Diğer derslere katkısı” ana temasında ise öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin okuduğunu anlama ve anlatma becerisini geliştirdiğini, kelime dağarcığını artırdığını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinin matematik problemlerini anlama ve çözme becerilerine yansıdığını, bu dersin düşünmeyi öğreten ve düşündürülen bir ders olması nedeniyle diğer derslere katkı sağladığını belirtmişlerdir.

#### **Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin destek eğitim odasında yürütülmesine ilişkin deneyimlerinin nasıl olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma sorusu altında “sınıftan ayrılma” ve “öğrenci önerileri” olmak üzere iki ana tema oluşmuştur. “Sınıftan ayrılma” ana teması öğrencilerin destek eğitim odasında buldukları zamanlarda genel eğitim sınıfında ilgilerini çeken ders ve etkinlikleri kaçırdıkları ve genel eğitim sınıf ortamından ayrıldıkları için sıkıntı yaşadıklarını gösteren bulguları içermektedir. “Öğrenci önerileri” ana teması ise öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin nerede ve nasıl yürütülmesini istediklerini gösteren bulguları içermektedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin oluşan ana temalar Şekil 8’de sunulmuştur.

#### **Şekil 8**

*Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Oluşan Temalar*



### ***Sınıftan Ayrılma***

Araştırma sürecinde öğrenciler arasından özellikle Güneş'in derslerin sonlarına doğru derse katılımının azaldığı ve dikkatinin dağıldığı fark edilmiştir. Güneş'in bu davranışlarının nedenini açıklayan bazı ifadelerine rastlanmaktadır. Güneş beşinci dersin sonlarına doğru parmak kaldırarak söz hakkı istemiş ve zil çalar çalmaz çıkması gerektiğini, teneffüste çok önemli bir işinin olduğunu söylemiştir. Güneş bu ifadesini söyledikten birkaç dakika sonra tekrar zilin çalmasına kaç dakika kaldığını sormuştur. Güneş'in davranışları ve ifadeleri öğrencinin kendi sınıfının uzağında olması nedeniyle teneffüste arkadaşlarına yetişememek ya da başka bir şeyleri kaçırmak endişesinde olduğunu düşündürmektedir.

Bir sonraki dersin başlamasına yaklaşık on beş dakika kala, araştırmacı destek eğitim odasının bulunduğu katın koridorunda Güneş'le karşılaşmıştır. Güneş araştırmacıya sınıf arkadaşlarıyla bir sorun yaşadığını ve yalnız kalmak için buraya geldiğini söylemiştir. Aynı günün değerlendirme soruları arasında, öğrencilere bu derste zorlanıp zorlanmadıkları ve zorlandılarsa hangi durumların onları zorladığı sorulmuştur. Güneş bu soruya şöyle yanıt vermiştir:

*Güneş: Derste hiç zorlanmadım ama yani işte... Sınıfta beni şikâyet ediyorlar mı? Onu düşündükçe çok geriliyorum. (6.ders)*

Güneş'in bu ifadesi yine, dikkatinin sınıfta o yokken onunla ilgili yaşanabilecek durumlar üzerinde olduğunu göstermektedir. Güneş yine sekizinci derste söz alarak daha önceki ifadesine benzer bir ifade sunmuştur. Güneş'in ifadesi şöyledir:

*Güneş: Öğretmenim yalnız benim zil çaldığı anda hemen yukarı çıkmam gerekiyor. Tiyatro hakkında yeni gelişmeleri kaçırmamam gerekiyor. (8.ders)*

Yine okul çıkışında Güneş'in annesi ve araştırmacı arasında gerçekleşen yapılandırılmamış bir görüşmede Güneş'in annesi, öğrencinin sınıfındaki arkadaşlarından ayrılmak istemediğini söylemiştir. Güneş de daha öncesinde bu konuya ilişkin olarak araştırmacıya sınıfındaki bir arkadaşının da onunla çocuklar için felsefe etkinliklerine katılmasını istediğini söylemiştir. Araştırmacı bunun mümkün olmadığını ancak araştırma süreci tamamlandıktan sonra genel eğitim sınıfında tüm sınıf arkadaşlarının katıldığı bir ders yapabileceğini söylemiştir. Bu öneri tüm öğrencilerin hoşuna gitmiş ve kabul etmişlerdir. Annesinin ve Güneş'in ifadeleri öğrencinin genel eğitim sınıfından ve arkadaşlarından ayrılmakta sıkıntı yaşadığı, bunun da çocuklar için felsefe etkinliklerine katılımını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin destek eğitim odası çalışmalarına ilişkin sıkıntı yaşamalarına neden olan durumlardan bir diğeri ise, genel eğitim sınıfındaki sevdikleri ders ve etkinlikleri kaçırmaları olmuştur. Bu durum araştırma sürecinin başında öğrencilerin yanı sıra veliler ve sınıf öğretmeni tarafından da problem olarak görülmüştür. Araştırma öncesinde ders saatleri planlanırken velilerle ve sınıf öğretmenleriyle görüşülerek konuya ilişkin görüşleri alınmıştır. Veliler bu görüşmelerde etkinliklerin zamanı planlanırken öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve Türkçe gibi dersleri kaçırmayacakları şekilde planlanmasını istediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinden biri ise, ders saatlerinin din kültürü ve ahlak bilgisi ve İngilizce gibi branş dersleriyle çakışmayacak şekilde planlanmasını istemiştir. Diğer sınıf öğretmeni ise bu konuya yönelik bir görüş bildirmemiş, planlamayı araştırmacının ve diğer sınıf öğretmenin isteğine bırakmıştır. Velilerin ve sınıf öğretmenin bu istekleri, öğrencilerin destek eğitim odası çalışmalarına katıldıklarında genel eğitim sınıfındaki derslerden geri kalacakları kaygısı yaşadıklarını göstermektedir.

Dördüncü derste öğrencilerin destek eğitim odası çalışmalarına katıldıklarında genel eğitim sınıfında sevdikleri ders ve etkinlikleri kaçırdıkları için sıkıntı yaşadıklarını gösteren bir durum yaşanmıştır. Güneş ders sırasında tuvalete gitmek için izin istemiş ve döndüğünde belirttiği ifadelerden öğrencinin genel eğitim sınıfına da uğradığı anlaşılmıştır. Güneş'in ifadesi ve üzerine yaşanan diyalog şöyledir:

*Güneş: Şu anda sınıfta hikâye yazıyorlarmış. En başından beri derslerde en çok istediğim şey hikâye yazmaktı ve şu an yazıyorlarmış.*

*Araştırmacı: Bir şey mi kaçırdın sınıfta?*

*Aras: Onu daha önce yapmıştık.*

*Güneş: O kompozisyondur, bu hikâye. (4.ders)*

Güneş'in yukarıdaki sözleri destek eğitim odasında genel eğitim sınıfında uzun zamandır yapmak istediği bir etkinliği kaçırdığını göstermektedir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin olduğu bir başka günde ise Aras ve Güneş sınıflarında yapılacak film izleme etkinliğini kaçıracakları için derse katılmak istemediklerini söylemişlerdir. Bunun üzerine o günkü ders daha sonraki bir güne ertelenmiştir. Yaşanan bu durumun üzerine sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş, öğrenciler için ilgi çekici olabilecek etkinlikleri çocuklar için felsefe etkinlikleriyle çakışmayacak şekilde planlamaları istenmiştir.

Altıncı dersin değerlendirme çalışmasında, araştırmacı ve öğrenciler arasında yine öğrencilerin bu konuya ilişkin sıkıntı yaşadıklarına örnek gösterilebilecek bir diyalog yaşanmıştır. Değerlendirme çalışmasında öğrencilere "Çocuklar için felsefe derslerine daha sonra da devam etmek ister misiniz? Neden?" sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerden soruyu 1 ile 5 rakamları arasında bir puan vererek yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilerin tamamı 4 puan vermişler ve bunun nedenlerini şöyle açıklamışlardır:

*Aras: Bazen sınıftaki bazı güzel dersleri kaçırdığımız için...*

*Araştırmacı: Bir puanı oradan mı kırıyorum diyorsun?*

*Aras: Evet.*

*Araştırmacı: Peki okul derslerinin dışında olsaydı?*

*Aras: O zaman beş.*

*Güneş: Ben de Aras gibi düşünüyorum aslında.*

*Ege: Ben de.*

*Aras: Geçen hikâye yazmayı kaçırdık.*

*Ege: Geçen de ben müziği kaçırdım.*

*Araştırmacı: Uygun gününüz varsa okul saatinden sonra yapalım.*

*Aras: Bence böyle daha iyi ama ya.*

*Güneş: Bence de böyle daha iyi. (6.ders)*

Öğrencilerin ifadeleri çocuklar için felsefe etkinliklerine daha sonra devam etmek istediklerini ancak genel eğitim sınıfında ilgilerini çeken ders ve etkinlikleri de kaçırmak istemediklerini göstermektedir. Araştırmacı bu duruma çözüm olarak etkinlikleri okul saatleri dışında yapmayı önermiş ancak öğrenciler bu öneriyi de kabul etmemişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin destek eğitim odası çalışmalarına katıldıkları zamanlarda genel eğitim sınıf ortamından ayrılma ve sınıftaki sevdikleri ders ve etkinlikleri kaçırma noktasında sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Ancak bu sıkıntıların özellikle araştırma sürecinin başlarında yaşandığı, ilerleyen süreçlerde bu duruma ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmadığı söylenebilir. Bu nedenle bu durumun öğrencilerin daha öncesinde destek eğitim odası çalışmalarına katılmamış ve alışma sürecine ihtiyaç duymuş olmalarıyla açıklanabileceği düşünülmektedir.

### **Öğrenci Önerileri**

İkinci ana tema olan “öğrenci önerileri” temasında öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin yürütüleceği yere ve etkinliklerin süresine ilişkin görüş ve önerilerini içeren bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerle yapılan ilk bireysel görüşmelerde, öğrencilere çocuklar

için felsefe etkinliklerinin BİLSEM’de mi yoksa destek eğitim odasında mı yapılmasını istedikleri ve bu etkinliklerin sıklığı ve süresi konusunda ne düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerin görüşmelerde bu sorulara verdikleri yanıtlar aşağıda al alta sunulmuştur.

Aras’ın sorulara verdiği yanıtlar şöyledir:

*Aras: Bence okulda daha güzel olurdu. Okulda devam etmek olur yani bence. Evet yani BİLSEM’de daha farklı şeyler oluyor, o yüzden. Okuldaki yani derslerde, genelde son derslerde çok fazla bir şey yapmıyoruz. O yüzden BİLSEM’de mesela atıyorum son derslerde akıl oyunu falan çözüyoruz. Yani BİLSEM’deki diğer dersler de daha önemli. BİLSEM’de olmasın bence.*

*Araştırmacı: Bugüne kadar çalışmalarımızı haftada iki gün ve ders saatlerinde gerçekleştirdik. Bununla ilgili ne düşünüyorsun?*

*Aras: Yani, daha az olabilir ama yeterli yani. Yani cuma günleri olmayabilir, sadece çarşamba günleri olabilir ama böyle de çok kötü değil, böyle de devam edebilir. Ama daha az olabilir. Yani bilmiyorum cuma günü böyle dersler (genel eğitim sınıfındaki dersler) daha güzel olabiliyor. Ama Pazartesi de ilk günün yorgunluğuyla belki... Bilmiyorum. Salı ve perşembe günleri olabilir. (1.görüşme)*

Aras’ın ifadelerinde BİLSEM’de hoşlandığı ve önemli gördüğü dersler olması nedeniyle BİLSEM’de olmasını istemediği ve genel eğitim sınıfında son derslerde çok fazla şey yapmadıkları için okulda yani destek eğitim odasında olmasını tercih ettiği görülmektedir. Aras’ın derslerin sıklığı ve süresi konusunda ise net bir karar veremediği ancak yine sınıfındaki sevdiği dersleri dikkate alarak planlama yapmak istediği görülmektedir.

Ege’nin sorulara verdiği yanıtlar şöyledir:

*Ege: Burada (destek eğitim odası) olsun. Çünkü BİLSEM’e ben sadece salı günü gittiğim için her hafta salı günü olacak. Ama biz şimdi haftada iki kez yapıyoruz, ama salı günü bir kez yapıyoruz.*

*Araştırmacı: Bir gün yapıyor olsan yeterli olmaz mı?*

*Ege: Yok gelmez.*

*Araştırmacı: Ne kadar olmalı sence haftada bu ders?*

*Ege: Bizim yaptığımız gibi haftada iki ders olabilir.*

*Araştırmacı: Daha fazla olmasını ister miydin?*

*Ege: Sadece iki ders.*

Ege ise BİLSEM yerine destek eğitim odasında olmasını istediğini, çünkü BİLSEM'e haftada bir kez gittiğini ve bu dersin haftada iki kez olmasını istediğini belirtmiştir.

İkinci bireysel görüşmelerde yine benzer şekilde öğrencilere çocuklar için felsefe derslerinin nerede olmasını istedikleri sorulmuş, ancak bu görüşmede Bilsem ve destek eğitim odası seçeneklerine genel eğitim sınıfı da eklenmiştir. Öğrenciler ve araştırmacı arasında geçen diyaloglar aşağıda alt alta sunulmuştur.

*Aras'ın soruya verdiği yanıtlar şöyledir:*

*Aras: Bence sınıfta olması daha mantıklı.*

*Araştırmacı: Neden burası yerine sınıfta olmasını isterdin?*

*Aras: Yani sınıfta yapsak aslında birçok kişi yararlanabilir, bütün arkadaşlarım beraber yararlanabilir. BİLSEM'de olsa BİLSEM'de güzel şeyler yapıyoruz. Oradan vaktimiz gider, o güzel olmaz. Yani bence burada da yaptık destek eğitim odasında... Sınıfta yapılması daha güzel olur bence. Ama destek eğitim odasında da devam edilebilir.*

*Ege'nin soruya verdiği yanıtlar şöyledir:*

*Ege: BİLSEM'de olabilir. Sınıfta da olabilir ama... Kararsızım. Birkaç kişi daha olsaydı güzel olurdu. Bence daha da eğlenceli olurdu.*

*Güneş'in soruya verdiği yanıtlar şöyledir:*

*Güneş: Bilemiyorum. BİLSEM'de olsa iyi olur bence.*



*Araştırmacı: Neden?*

*Güneş: Birazcık daha kalabalık olsaydı eđer, yani daha farklı dūřünceler çıkabilirdi. Biz de o dūřüncelerle kendimizi geliřtirebilirdik.*

Öğrencilerden ocuklar için felsefe etkinliklerinin BİLSEM’de, destek eğitim odasında ve genel eğitim sınıfında yapılabileceğine ilişkin farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Ancak üç öğrencinin de dersin daha kalabalık bir grupla yapılmasını istediği görülmektedir. Öğrenciler dersin daha kalabalık bir grupla yapıldığında; daha fazla kişinin yararlanabileceğini, daha eğlenceli olacağını ve ortaya çıkan farklı görüşlerle kendilerini geliştirebileceklerini belirtmişlerdir.

Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular “sınıftan ayrılma” ve “öğrenci önerileri” olmak üzere iki ana tema altında sunulmuştur. “Sınıftan ayrılma” ana temasında; öğrencilerin genel eğitim sınıfından ayrıldıklarında sınıftan ve arkadaşlarından ayrılma; sevdikleri ders ve etkinlikleri kaçırma konusunda sıkıntı yaşadıklarını gösteren bulgular sunulmuştur. “Öğrenci önerileri” ana temasında ise öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin yürütüleceği yere ilişkin farklı görüşlere sahip olduğunu, ancak üç öğrencinin de etkinliklerin daha kalabalık bir grupla yürütülmesini istediğini gösteren bulgular sunulmuştur.

## Bölüm 5

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

#### Tartışma ve Sonuç

##### ***Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç***

“Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine ilişkin deneyimleri nasıldır?” araştırma sorusu iki alt araştırma sorusu içermektedir. Bu nedenle alt araştırma sorularına ilişkin tartışma ve sonuç alt araştırma sorularının başlıkları altında sunulmuştur.

**Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç.** “Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin tartışma sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?” alt araştırma sorusuna yönelik bulgular; “düşünmek”, “düşüncelerini ifade etmek”, “farklı bakış açılarını öğrenmek” ve “düşüncelerini değiştirmek” ana temaları altında bulgular bölümünde sunulmuştur. Bu araştırma sorusuna ilişkin tartışma ve sonuç da aynı şekilde ana temalar çerçevesinde sunulmuştur.

**Düşünmek.** Bu ana temada “düşünmek” ifadesinin; insanların günlük yaşamında sıklıkla gerçekleştirdiği gelişigüzel bir düşünme biçimini değil; odaklanarak, derinlemesine, sorgulayarak, farklı açılardan bakarak, düşünceler arası ilişki kurarak, düşüncelerini esneterek, bağlama duyarlı, kriter odaklı gerçekleşen bir düşünme biçimini işaret ettiğinden bulgular bölümünde bahsedilmiştir. Uygulama sürecinde özel yetenekli öğrenciler bu biçimde düşünmeye yöneltilmeye çalışılmıştır. Ancak özel yetenekli öğrencilerin böyle bir düşünme biçimi karşısında sıklıkla düşünmeyi zorlayıcı buldukları, hatta bu nedenle zaman zaman düşünmekten kaçındıkları görülmüştür.

Öğrencilerin tartışma sürecinde düşünmeyi zorlayıcı bulmalarına yol açan bazı nedenlerin olduğu görülmüştür. Bu nedenlerden biri felsefe sorularının özelliğiyle ilişkilidir. Öğrenciler felsefe sorularını zor sorular; genel eğitim sınıfında öğretmenlerinin sorduğu soruları ise zorlanmadıkları, bildikleri konulardan sorulan sorular olarak nitelendirmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin genel eğitim sınıfında sıklıkla yanıtı bilgiye dayalı sorularla

karşılaştıkları için felsefe soruları gibi belirli bir yanıtı olmayan, düşündürücü sorularla karşılaştıklarında zorlandıklarını göstermektedir. Akkocaoğlu Çayır'ın (2015) yaptığı araştırmada da bu araştırma sonucuyla benzer sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Araştırma sonuçları 3.sınıf öğrencilerinin sıklıkla yoğun düşünme gerektirmeyen, yanıtı metin içinde bulunan sorularla karşılaştığını; bu nedenle de felsefe soruları üzerine düşünmenin, uygun yanıtı bulmaya çalışmanın onlar için zorlayıcı olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin tartışma sürecinde düşünmeyi zorlayıcı bulma nedenlerinden bir diğerinin bağlama duyarlı biçimde ve belirli kriterler çerçevesinde düşünmekle ilişkili olduğu görülmüştür. Lipman'a göre eleştirel düşünme; bağlama duyarlı, belirli ölçütler çerçevesinde, kendini düzelten ve sonucunda bir yargıya varmayı hedefleyen bir düşünme biçimidir (Lipman, 2003). Bu doğrultuda çocuklar için felsefe etkinliklerinin özel yetenekli öğrencileri eleştirel düşünme sürecine yönelttiği ve bu nedenle zorlandıkları söylenebilir. Benzer şekilde çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklediğini gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Karadağ & Demirtaş, 2018; Radhar ve diğerleri, 2018).

Öğrencilerin tartışma sürecinde düşünmeyi zorlayıcı bulma nedenlerinden bir diğerinin yine felsefe soruları doğrultusunda ortaya çıkan fikir ayrılıklarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Felsefe sorularının belirli bir yanıtının olmaması tartışma sürecinde öğrencilerden sorulara farklı yanıtlar gelmesine ve fikir ayrılıkları yaşanmasına neden olmuştur. Öğrenciler yaşanan fikir ayrılıkları karşısında arada kaldıklarını, acaba hangi fikir doğru diye düşündüklerini ve bu nedenle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Nitekim çocuklar için felsefe eğitimi öğrencilerin düşüncelerini sunmalarını ve birbirlerinin düşüncelerine yönelik bağlantı kurmalarını (Cassidy & Christie, 2013), birbirlerinin düşüncelerini dinlemelerini ve değerlendirmelerini, özgün yanıtlar oluşturmalarını, kendi düşünme sürecinin farkında olmalarını ve düşüncelerini düzenlemelerini (Akkocaoğlu Çayır, 2015) amaçlar. Bu araştırmada da öğrencilerin arkadaşlarına ait farklı düşünceleri dinlemeleri sonucunda; kendi düşünceleri ile arkadaşlarının düşüncelerini karşılaştırdıkları ve kendi düşünceleri

üzerine düşünerek düşüncelerini düzenleme sürecine yöneldikleri görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerine yöneldikleri ve bunun sonucunda da zorlandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin düşünmeyi zorlayıcı bulma nedenlerinden bir diğerinin ise tartışma sürecinde yeni fikir üretmekle ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin soruları yoğun düşünme gerektirmeyen, akla ilk gelen fikirlerle yanıtlama eğiliminde oldukları ve tartışmanın derinleşmesi sonucunda yeni fikirler üretmeleri gerektiğinde ise zorlandıkları görülmüştür.

Araştırma sonuçları özel yetenekli öğrencilerin öğrenim yaşantısında üst düzey düşünmeye yönelmelerini sağlayacak yeterince uyararla karşılaşmadığını ve çocuklar için felsefe etkinliklerinin bu duruma yönelik yeni bir deneyim olduğunu göstermiştir. Demirel ve Yağmur'un (2017) Uluslararası PIRLS uygulamalarının ölçütleri doğrultusunda yaptıkları araştırmanın sonucunda da dördüncü sınıf öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerinin çok düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yeterince üst düzey düşünme süreçlerine dahil olmadıkları söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan üç öğrencinin okul dışında BİLSEM'de eğitim gördükleri göz önünde bulundurulduğunda, özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hizmet veren BİLSEM'de de üst düzey düşünmeye yöneltecek uyararla yeterince karşılaşmadıkları düşünülebilir. Oysaki özel yetenekli öğrencilerin eğitim programlarının üst düzey düşünmeye yöneltecek nitelikte olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Kaplan, 2009).

Araştırma sonuçları özel yetenekli öğrencilere ilişkin farklı bir açıdan tartışıldığında, öğrencilerin tartışma sürecinde düşünmeyi zorlayıcı bulmalarının istenilen bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü bu öğrencilerin eğitiminde basit içeriklerin yerine zorlayıcı, karmaşık ve soyut bir içeriğe yer verilmesi gerektiği (Gentry & Ferris, 1999; Belcastro, 1987), aksi takdirde zorlanmadıkları bir programda sıkıldıkları ve öğrenme motivasyonlarının düştüğü belirtilmektedir (Kanevsky & Keighley, 2003). Bu doğrultuda çocuklar için felsefe

etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Yine özel yetenekli öğrencilere ilişkin literatür incelendiğinde, bu öğrencilerin iyi düşünürler olduğu belirtilmektedir (Le Stroti, 1997). Ancak araştırmaya katılan dördüncü sınıf düzeyinde özel yetenekli öğrencilerin düşünmeyi zorlayıcı bulmalarının, çok fazla düşünmediklerini ve düşünmenin onlara göre olmadığını ifade etmelerinin literatürde belirtilen görüşle örtüşmediği söylenebilir. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin öğrenim yaşantısında bu becerilerinin yeterince teşvik edilmemiş olması nedeniyle körelmiş olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Özkan (2020) insanların çocukluk döneminden sonra meraklarını yitirdiğini, soru sormaktan ve sorgulamaktan vazgeçtiğini; bu durumun da felsefe eğitiminin amaçlarına ulaşmasına ilişkin sıkıntılar yaşanmasına neden olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle çocukların bu yeteneklerini kaybetmeden, küçük yaşlarda düşünme becerilerine yönelik eğitime başlayarak; düşünen, üreten bireyler olarak yetişmelerinin mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda hem özel yetenekli hem de olağan gelişim gösteren öğrencilerin merak duygusunu, soru sorma ve sorgulama isteğini kaybetmeden küçük yaşlarda düşünme eğitimi başlanması gerektiği; bunun için de çocuklar için felsefe eğitiminin uygun bir seçenek olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları uygulama süreci ilerledikçe öğrencilerin düşünmeyi zorlayıcı bulma konusunda bazı değişimler yaşadığını göstermiştir. Öğrencilerin ilerleyen süreçlerde düşünmekte yaşadıkları zorluğun azaldığı, düşünmeye alıştıkları, daha iyi düşünebildikleri, özgün fikirler üretebildikleri ve düşünmekten hoşlandıkları görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin daha öncesinde üst düzey düşünmeye yöneltecek süreçlere yeterince dahil olmadıkları için başlangıçta düşünmeyi zorlayıcı buldukları, ancak zamanla düşünme biçimlerini değiştirerek buna alıştıkları söylenebilir. Nitekim çocuklar için felsefe eğitimi öğrencilerin üst düzey düşünme sürecine girmelerine (Lipman, 1998), yaratıcı ve eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmelerine (Costa, 2014) olanak sağlayan bir yaklaşımdır.

Özetle “düşünmek” ana teması altında; özel yetenekli öğrencilerin daha önceki öğrenim yaşantılarında yeterince üst düzey düşünmeye yönelten süreçlere dahil olmamaları nedeniyle çocuklar için felsefe etkinliklerinde düşünmeyi zorlayıcı buldukları, bu etkinliklerin öğrencileri üst düzey düşünmeye yönelttiği ve zamanla üst düzey düşünmeye ilişkin yaşadıkları zorluğun azaldığı ve düşünmekten hoşlanmaya başladıkları ortaya çıkmıştır.

***Düşüncelerini İfade Etmek.*** Tartışma sürecinde öğrencilerin “düşünmek” dışında zorlayıcı buldukları bir diğer durum da “düşüncelerini ifade etmek” olmuştur. Öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken; düşüncelerini düzenleyip cümleye dökmekte, düşüncelerinin tamamını karşı tarafa aktarmakta, aynı anda hem soruya vereceği yanıtı hem de bu yanıtı nasıl doğru biçimde ifade edeceğini düşünmekte zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekte zorlanmalarına yol açan birkaç nedenin olabileceği düşünülmektedir. Bunların her biri ayrı paragraflarda tartışılmıştır.

Öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken zorlanmalarına yol açan nedenlerden birinin, üçüncü araştırma sorusu altında oluşan “diğer derslerle karşılaştırılması” ana temasının bulgularıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu ana temaya ilişkin bulgular öğrencilerin genel eğitim sınıfında yeterince tartışma ortamına katılmadıklarını göstermiştir. Öğrenciler çocuklar için felsefe etkinliklerinde ise sıklıkla tartışma ortamına katılmışlardır. Tartışma süreci öğrencilerin sıklıkla gerçekleştirdiği sıradan bir konuşma sürecinden farklı olarak diyalog sürecini içermektedir. Diyalog süreci sıradan bir konuşma sürecinde ihtiyaç duyulan basit düzeyde muhakeme becerisine göre daha karmaşık bir akıl yürütme becerisi gerektirmektedir (Lipman, 1998). Bu nedenle daha karmaşık akıl yürütme becerisi gerektiren diyalog sürecinde öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekte zorlanmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekte zorlanmalarına yol açan bir diğer nedenin ise çocuklar için felsefe eğitiminin öğrenci merkezli bir yaklaşım olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu eğitimin öğrenci merkezli bir yaklaşım olması öğrencilerin diğer derslere göre daha sık konuşmasını ve düşüncelerini ifade etmesini gerektirmektedir.

Bunun yanı sıra, araştırmanın üç öğrencinin bulunduğu küçük bir grupla yürütülmüş olması da öğrencilere bu etkinliklerde, diğer derslere göre daha fazla düşüncelerini ifade edebilecekleri bir ortam sağlamıştır. Öğrencilerin belirtilen nedenlerle alışkın olduklarından daha fazla düşüncelerini ifade ettikleri bir sürece girmelerinin de zorlanmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrenci diyalogları üzerine etkisinin incelendiği bir araştırmada da benzer şekilde diyaloglarda öğrencilerin konuşma miktarının arttığı, öğretmenin ise azaldığı görülmüştür (Topping & Trickey, 2014). Yapılan deneysel bir araştırmada ise deney grubuna felsefe etkinlikleri, kontrol grubuna edebiyat dersleri uygulanmış ve felsefe etkinliklerindeki öğretmen konuşmasının edebiyat derslerindeki öğretmen konuşmasının yarısı kadar olduğu görülmüştür (Chamberlain, 1993). Bu da çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrencilerin daha aktif olmasını ve düşüncelerini daha fazla ifade etme fırsatı yakaladığını göstermektedir. Ayrıca literatürde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin dinleme, konuşma (Gruioniu, 2013), dil ve sosyal becerilerinin gelişimini destekleyeceği belirtilmektedir (Şeker, 2022). Bu doğrultuda çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin düşüncelerini daha fazla ifade edebilecekleri ve bu becerilerini geliştirebilecekleri bir ortam sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinde düşüncelerini ifade etmekte zorlanmalarına yol açan bir diğer nedenin ise felsefe sorularının özelliğinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Felsefe sorularının belirli bir yanıtının olmaması öğrencilerin bu soruları yanıtlarken kendi düşüncelerini ifade etmelerini gerektiren, hazırlıksız bir konuşma sürecine girmelerine neden olmuştur. Yine üçüncü araştırma sorusu altında oluşan “diğer derslerle karşılaştırılması” ana temasına ilişkin bulgular; öğrencilerin genel eğitim sınıfında sıklıkla bilgiye dayalı sorularla karşılaştıklarını; felsefe soruları gibi belirli bir yanıtı olmayan sorularla yeterince karşılaşmadıklarını göstermiştir. Yanıtı bilgiye dayalı sorular yalnızca hatırlama gerektiren sorulardır. Yani öğrencilerin sorulara vereceği yanıtlar öncesinden bellidir. Ancak felsefe soruları belirli bir yanıtı olmayan, öğrencinin o anki düşüncelerini belirttiği hazırlıksız bir konuşma sürecini gerektirmektedir. Bu nedenle felsefe sorularının bu

özelliği doğrultusunda hazırlıksız konuşma sürecine girmek öğrenciler için yeni bir deneyim olmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin hazırlıksız konuşma deneyimlerinin ve becerilerinin yetersiz olması nedeniyle düşüncelerini ifade etmekte zorlanmış olabilecekleri düşünülmektedir. Öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği bir araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma performanslarını yeterli bulmadığı görülmüştür (Balantekin, 2020). Yine yedinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerinin incelendiği bir araştırmanın sonucunda da öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerinin yetersiz ya da kısmen yeterli olduğu görülmüştür (Sađlam & Dođan, 2013). Bu doğrultuda öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekte zorlanmalarına yol ačan nedenlerden birinin hazırlıksız konuşma becerilerinin yetersiz olması olabileceği ve bu becerinin gelişmesinin düşüncelerini ifade etme becerilerini destekleyebileceği söylenebilir.

Bunların dışında yine felsefe sorularının belirli bir yanıtının olmaması tartışma ortamında zaman zaman fikir ayrılıklarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Böylece öğrenciler fikir ayrılıkları karşısında düşüncelerini savunmak ve arkadaşlarını düşüncelerinin haklılığına ikna etmek istemişlerdir. Bunun için de arkadaşlarına düşüncelerini eksiksiz bir biçimde aktarma ihtiyacı hissetmişlerdir. Bu durumun da öğrencilerin düşüncelerinin tamamını aktaramama konusunda endişe duymalarına ve böylece düşüncelerini ifade etmekte zorlanmalarına yol ačmıř olabileceği düşünülmektedir. Lipman çocuklar için felsefe eğitimini eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerisi olmak üzere üç temel düşünme becerisine dayandırmıştır. Lipman bunlar arasından özenli düşünmeyi; insanların düşüncelerinin duygularından bağımsız hareket edememesiyle ve düşüncelerinin takdir edilmesini istemesiyle ačıklamıřtır (Lipman, 2003). Öğrencilerin düşüncelerini savunmak, karşısındakileri düşüncelerinin haklılığına ikna etmek istemeleri ve bu konuda endişe duymaları Lipman'ın vurguladığı özenli düşünmeyi işaret ettiği düşünülmektedir. Öğrencilerin düşüncelerinin haklı çıkması ve takdir edilmesi isteğiyle,



karşısındakini ikna etme; bunun için de düşüncelerini eksiksiz bir biçimde aktarma ihtiyacı duydukları düşünülebilir.

Öğrencilerin düşüncelerinin tamamını aktarma konusunda zorlanmalarının bir diğer nedeninin kelime dağarcıklarının yetersiz olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü düşüncelerini ifade etme becerisi kelime dağarcığının gelişimi ile ilişkilidir (Yıldırım, 2020). Nitekim bir öğrenci düşüncelerini ifade etmekte zorlanmalarına yol açan nedenin, kelime dağarcıklarının yetersiz olmasıyla ilişkili olabileceğini işaret etmiştir. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin Türkçe dersi becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği bir araştırmada da öğretmenlerin öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olduğunu düşündükleri görülmüştür (Balantekin, 2020). Ayrıca üçüncü araştırma sorusu altında oluşan “diğer derslere katkısı” ana temasına ilişkin bulgularda, öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin kelime dağarcıklarını geliştirdiğini belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultuda çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirerek düşüncelerini ifade etme becerilerini de destekleyebileceği söylenebilir.

**Farklı Bakış Açılarını Öğrenmek.** Çocuklar için felsefe etkinliklerinde, felsefe sorularının belirli bir yanıtı olmaması nedeniyle öğrenciler tartışma sürecinde zaman zaman farklı fikirler belirtmiş ve sonucunda aralarında fikir ayrılıkları yaşanmıştır. Araştırma sürecinin başında öğrencilerden birinin arkadaşlarıyla fikir ayrılığı yaşamaktan hoşlanmadığı; ancak bir süre sonra öğrencinin bu algısının değiştiği, arkadaşlarıyla farklı düşüncede olmayı daha eğlenceli bulduğu, kendisine bazı katkılar sağladığını düşündüğü görülmüştür. Öğrencinin süreç içerisinde algısında böyle bir değişimin meydana gelmesi; çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin farklı bakış açılarının olabileceğini ve fikir ayrılıkları yaşanabileceğini anlamasına, farklı görüşlere saygı duymasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrencilerin arkadaşlarına ait farklı fikirleri dinlemelerinin sonucunda; daha çok düşündükleri ve fikir ürettikleri, fark etmediklerini fark ettikleri, ayrıntıları daha iyi anladıkları, arkadaşlarının ve kendilerinin fikirlerini değerlendirdikleri, farklı fikirler arasında bağlantı kurdukları, farklı

görüşlerden yola çıkarak kendi düşüncelerini düzenledikleri, fikir alışverişi yapmaya ve soruları yanıtlarken birbirlerinin düşüncelerini dikkate almaya yöneldikleri görülmüştür. Nitekim çocuklar için felsefe eğitiminin amaçları da öğrencilerin diyalog yoluyla birbirlerinin görüşlerini saygıyla dinlemesini ve değerlendirmesini, özgün yanıtlar ortaya koymasını, kendi düşünme süreçlerinin farkında olmasını, düşüncelerini düzenlemesini (Akkocaoğlu Çayır, 2015), farklı bakış açılarını öğrenmesini, başkalarını dinlemesini, kendi sesini duyurmasını, farklılıklara saygı duymasını, taklitten kaçınmasını (Costa, 2014), birbirlerinin düşünceleri üzerine yeni düşünceler üretebilmesini (Boyras, 2022) sağlamaktır. Özel yetenekli öğrencilerle çocuklar için felsefe eğitimine yönelik yürütülmüş bir başka araştırmanın sonucunda da benzer şekilde özel yetenekli öğrencilerin tartışma sürecinde; başkalarının bakış açılarını dikkatli ve saygılı bir şekilde dinledikleri, düşünceler arasındaki ilişkileri keşfettikleri, birbirlerinin düşüncelerinden yola çıkarak yeni düşünceler ürettikleri, düşüncelerini desteklemek için gerekçeler ve örnekler verdikleri görülmüştür (Chamberlain, 1993).

Fisher'a göre çocuklar için felsefe etkinliklerinde diyalog sürecine katılan öğrenciler, başkalarına ait farklı düşüncelerle karşılaştığında "Ne diyorum?", "Ne diyorsun?", "Diğer insanlar diyor?" sorularını sorarak kendi düşünceleri ile bu düşünceler arasında bağlantı kurmaktadır (Fisher, 2007). Costa ise çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin birbirilerini dikkatli dinleyerek, birbirleriyle etkileşimli iletişim kurmalarını öğreten bir yaklaşım olduğunu; çünkü diyalog sürecinde ne ifade ettiğimizi ve başkalarının ne ifade ettiğini düşünmemiz gerektiğini belirtmiştir (Costa, 2014). Bu doğrultuda araştırma sonuçlarının çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin literatürler örtüştüğü söylenebilir.

Günümüzde eğitimin amaçlarından biri farklı koşullara uyum sağlayabilen, esnek ve açık düşünebilen bireyler yetiştirmektir (Gür, 2010). Özel yetenekli öğrenciler açısından bakıldığında da onların mevcut yeteneklerini ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için açık fikirli, esnek düşünebilen ve akılcı bireyler olmaları sağlanmalıdır (Le Stroti, 1997). Araştırma sonuçları özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinde farklı

bakış açılarıyla karşılaşması sonucunda esnek düşünme ve açık fikirli olma becerilerinin desteklendiğini göstermektedir. Bu doğrultuda çocuklar için felsefe eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin mevcut potansiyellerini ortaya çıkarması noktasında etkili olabileceği düşünülebilir. Bunun dışında çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrencilerin felsefe sorularına beraber yanıt aramaları, başkalarının fikirlerini dinlemeleri ve düşüncelerini ifade etmeleri kendilerini topluluğun bir parçası olarak görmelerine yardımcı olmakta (Costa, 2014), fikir ayrılıkları yaşamaları demokratik süreçlere katılmalarına fırsat sağlamaktadır (Worley, 2009).

***Düşüncelerini Değiştirmek.*** Çocuklar için felsefe etkinliklerinin tartışma sürecinde, öğrencilerin arkadaşlarına ait farklı düşünceleri dinlemesi ve felsefe soruları üzerine düşünmesi sonucunda, tartışma sürecinin başındaki düşüncelerinde bazı değişiklikler oluşabilmektedir. Araştırma sürecinde derslerde yapılan değerlendirme çalışmalarının bazılarında öğrencilere, tartışmanın başındaki düşüncelerinde herhangi bir değişim olup olmadığı ve tartışma sürecinde düşüncelerini değiştirmeye açık olup olmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar araştırma sürecinin başında bazı öğrencilerin düşüncelerini değiştirmeye yeterince açık olmadığını göstermiştir. Bir öğrenci kendi düşüncelerinden emin olduğunda ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmadığında başlangıçtaki düşüncelerini değiştirmediyini belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilerin tartışma sürecinde düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşması sonucunda arkadaşlarının bu düşünceler üzerine görüş bildirmelerinin, öğrencilerin düşüncelerini esnetmelerini desteklediği söylenebilir. Nitekim çocuklar için felsefe etkinlikleri öğrencilerin fikirlerini sunmalarını ve birbirlerinin fikirlerine yönelik bağlantı kurmalarını gerektirir (Cassidy & Christie, 2013). Başka bir öğrenci ise; düşüncelerin arkasında durmanın iyi bir şey olması nedeniyle düşüncelerini değiştirmeye çok açık olmadığını belirtmiştir. Öğrencinin bu görüşünün de ev, okul veya sosyal yaşantısında düşüncelerinin arkasında durmak gerektiği gibi ifadelerle karşılaşmış olmasıyla ya da çevresindeki yetişkinlerden böyle model almış olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırma süreci ilerledikçe ise öğrencilerin bu

görüş ve tutumlarının değiştiği; düşüncelerini daha fazla esnetmeye başladıkları görülmüştür.

Öğrencilerin düşüncelerini esnetmesine yol açan temel nedenin ise felsefe sorularının özelliğiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Felsefe sorularının belirli bir cevabının olmaması; öğrencilerin farklı görüşlerin olabileceğini, hiçbir yanıtın kesinlikle doğru olarak nitelendirilemeyeceğini anlamalarını sağlamıştır. Bu da öğrencilerin kendi düşüncelerini ve başkalarının düşüncelerini değerlendirmelerini ve böylece gerektiğinde düşüncelerinde değişiklikler yapabilmelerini sağlamıştır. Öğrencilerde meydana gelen bu değişimden sonra tartışma sürecinde öğrencilerin düşüncelerini değiştirdiklerini ifade etmeye başladıkları ve arkadaşlarının düşünceleri doğrultusunda kendi düşüncelerini düzenledikleri görülmüştür. Yapılan bir araştırmanın sonucunda da özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe eğitiminin ardından birbirlerinin görüşleri üzerine düşünme, birbirlerinin görüşlerine saygı duyma ve açık fikirli olma becerilerinin geliştiği görülmüştür (Lim, 2006). Çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin literatüre bakıldığında da bu eğitimin öğrencilerin ilk düşünceleriyle yola çıkma alışkanlığından kurtulmalarına, diğer insanların bakış açılarını dikkate almalarına, farklı olasılıkları değerlendirmelerine, fikirleri tartışma ortamında iş birliği içinde keşfederek öğrenmelerine fırsat sağladığı belirtilmektedir (Cam, 2014). Ayrıca çocuklar için felsefe eğitimi öğrencilerin fikirlerini ve duygularını ifade etmelerini, farklı görüşleri dinlemelerini, değerlendirmelerini ve gerektiğinde kabul etmelerini sağlayacak bir ortam oluşturmayı amaçlamaktadır (Costa, 2014). Felsefe düşüncelerde esneklik oluşturmayı ve alternatifli düşünebilmeyi geliştirerek yaratıcı düşünmeyi destekler (Taşdelen, 2022). Bu doğrultuda bu ana temada ortaya çıkan araştırma sonuçlarının çocuklar için felsefe eğitimine yönelik literatürle örtüştüğü söylenebilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda çocuklar için felsefe eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin; düşüncelerinde değişiklik yapabilen, yeni fikirler üretebilen açık fikirli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

**İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç.** “Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin değerlendirme sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?” alt araştırma sorusuna ilişkin bulgular “değerlendirme soruları” ana teması altında bulgular kısmında sunulmuştur. Yine araştırma sorusuna ilişkin tartışma ve sonuç da aynı şekilde “değerlendirme soruları” ana teması çerçevesinde sunulmuştur.

**Değerlendirme Soruları.** Araştırma sürecinde her dersin sonunda o günkü dersi ya da genel olarak çocuklar için felsefe etkinliklerini değerlendirmeye yönelik bir değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bu süreçte katılımcı öğrenciler arasında özellikle birinin öz değerlendirme sorularından, açık uçlu ve yanıtlarının nedenlerinin açıklanması beklenen sorulardan hoşlanmadığı görülmüştür. Öğrenci öz değerlendirme sorularında kendini tarafsız değerlendirmenin mümkün olmadığını, ayrıca bu tür sorulara ilişkin deneyimi olmadığı için zorlandığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öz değerlendirme sorularının öğrenciyi kendi düşünme süreçleri üzerine düşünmeye yönelttiği görülmüştür. Öğrencinin açık uçlu ve yanıtlarının nedenlerinin açıklanması beklenen sorulardan hoşlanmamasının nedeninin ise “düşünmek” ana temasında ortaya çıkan bulgularla ilişkili olduğu düşünülmektedir. “Düşünmek” ana temasına ilişkin bulgular öğrencilerin yoğun düşünme gerektiren durumlarda düşünmeyi zorlayıcı bulduklarını ve düşünmekten kaçındıklarını göstermiştir. Açık uçlu ve yanıtlarının nedenlerinin açıklanması beklenen soru türleri de düşünme gerektiren soru türleridir ve öğrencinin bu nedenle bu tür sorulardan hoşlanmadığı söylenebilir. Öğrencinin aynı zamanda değerlendirme sorularına yönelik bazı önerileri olmuştur. Öğrencinin önerdiği soru türlerinin de açık uçlu sorulara kıyasla daha sınırlı yanıtları olan ve daha az düşünme gerektiren türde sorular olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin de yine öğrencinin yoğun düşünme gerektiren sorulardan kaçınmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğrenci merkezli programlarda ölçme ve değerlendirme sürecinin, öğrenme sürecinin bir parçası olduğu görüşü benimsenmekte ve bu nedenle ölçme değerlendirme sürecinde farklı nitelikte yöntemlerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Kösterelioğlu &

Çelen, 2016). Öz değerlendirme sorularının ve açık uçlu soruların da aynı şekilde öğrenme sürecinin bir parçası olduğu söylenebilir. Çünkü öz değerlendirme soruları öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinde, yaptığı işe olan farkındalığının artmasında (Kösterelioğlu & Çelen, 2016), kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almasında (MEB, 2019) önemli bir rol oynamaktadır. Açık uçlu sorular ise; öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Gülbetekin ve diğerleri, 2019). Özel yetenekli öğrenciler açısından bakıldığında da değerlendirme sürecinde farklı yöntemlerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Bedur ve diğerleri, 2015). Ancak araştırma sonuçları özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarında farklı yöntemlerin yeterince kullanılmadığını göstermektedir. BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerle yapılan araştırma sonuçlarında öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde en çok sınav ve test tekniklerini kullandıkları (Bedur ve diğerleri, 2015), ölçme değerlendirme sürecini göz ardı ettikleri (Kontaş & Yağcı, 2016) görülmüştür. Bu doğrultuda ölçme ve değerlendirme sürecine öğrencilerin de dahil edildiği ve bu sürecin aynı zamanda öğrenme sürecine dönüştürüldüğü yöntemlerin kullanılmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik farklı yöntemlere yer verilerek, öğretmenlerin farklı yöntemleri kullanmaya teşvik edebileceği düşünülmektedir.

### ***İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç***

“Çocuklar için felsefe etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin düşünme süreçlerine yansımaları nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular “düşünmeye yönelmek” ana teması altında bulgular bölümünde sunulmuştur. Yine araştırma sorusuna ilişkin tartışma ve sonuç da aynı şekilde “düşünmeye yönelmek” ana teması çerçevesinde sunulmuştur. Ancak öncelikle birinci ve ikinci araştırma sorusu arasındaki ayrımı açıklamanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Birinci araştırma sorusunda özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik deneyimlerinin nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin etkinliklere yönelik deneyimleri aynı zamanda etkinliklerin öğrenciler üzerine

bazı yansımalarını da içermektedir. Ancak birinci araştırma sorusunda, yani deneyimleri içerisinde bahsedilen yansımalar; yalnızca çocuklar için felsefe etkinliklerinin uygulama sürecinde görülen yansımalarıdır. İkinci araştırma sorusunda ele alınan yansımalar ise; öğrencilerin kendilerinde fark ettiği ve günlük yaşamlarına taşıdığı yansımalarıdır. Özellikle birinci araştırma sorusuna ait birinci alt araştırma sorusunda oluşan “düşünmek” ana temasına ilişkin bulgular ile ikinci araştırma sorusunda ele alınan “düşünmeye yönelmek” ana temasında ele alınan bulgular oldukça benzerlik göstermektedir. Her iki ana temada da öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin ardından düşünmeye yöneldiklerini gösteren bulgular ortaya çıkmıştır. Ancak bahsedildiği gibi “düşünmek” ana temasında öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinlikleri içerisinde düşünmeye yöneldiklerini gösteren bulgular yer almaktadır. “Düşünmeye yönelmek” ana temasında ise öğrencilerin düşünmeye yöneldiklerini ve bunu günlük yaşamlarına yansıtıklarını gösteren bulgular yer almaktadır.

**Düşünmeye Yönelmek.** Araştırma sonuçları özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra düşünmeye başladıklarını, bu etkinliklerin onları düşünmeye yönelttiğini göstermiştir. Öğrenciler elbette çocuklar için felsefe etkinliklerinin öncesinde de düşünme becerisine sahiptiler. Ancak bu etkinliklerin ardından öğrencilerin; odaklanarak, derinlemesine, başkalarının düşüncelerini kopyalamadan, belirli kriterler çerçevesinde, farklı açılardan bakarak, ayrıntılara dikkat ederek, daha fazla ve özgün fikir üreterek, durumların nedenlerini ve öğrendiği bilginin doğruluğunu sorgulayarak düşünmeye yöneldiği görülmüştür. Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi de işaret eden bu sonuçların, çocuklar için felsefe etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşan araştırmalarla örtüştüğü görülmektedir (Akan, 2022; Işıklar, 2019; Jones-Teuben, 2013; Türksoy, 2020; Öztürk, 2022).

Düşünmek insanların doğuştan sahip olduğu bir yetenektir, ancak yine de teşvik edilmesi gerekmektedir. Çocuklar için felsefe eğitimi de eleştirel, yaratıcı ve etik düşünceyi diyaloglar yoluyla geliştirmeyi amaçlamaktadır (Costa, 2014). Araştırmanın katılımcıları olan özel yetenekli öğrenciler açısından bakıldığında da bu öğrencilerin ancak üst düzey

düşünme becerisine ulaştığında potansiyellerini ortaya çıkarabildikleri ifade edilmektedir (Evans, 2008). Bu nedenle uzmanlar bu öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinin (Burns & Reis, 1991) ve programlarında üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların temel alınmasının gerektiğini vurgulanmaktadır (VanTassel- Baska & Wood, 2010).

Le Sorti (1997) özel yetenekli öğrencilerin zaten iyi düşünürler olduğunu ancak yine de düşünmeye teşvik edilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Birinci araştırma sorusu altında ortaya çıkan “düşünmek” ana temasına ilişkin bulgular hatırlandığında, özellikle araştırma sürecinin başında özel yetenekli öğrencilerin düşünmeyi zorlayıcı buldukları ve okul yaşantısında düşünmeye teşvik edecek yeterince uyaranla karşılaşmadıkları görülmüştü. Araştırmanın ilerleyen süreçlerinde ise özel yetenekli öğrencilerin düşünmede yaşadıkları zorluğun azaldığı ve düşünmeye yöneldiği ortaya çıkmıştı. Bu doğrultuda çocuklar için felsefe yaklaşımının düşünme eğitimiye yönelik bir ders olarak özel yetenekli öğrencilerle yürütülebileceği düşünülmektedir.

Bu ana tema altında ortaya çıkan bir diğer araştırma sonucu ise; özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin ardından düşünme eylemini günlük yaşamlarına taşıdıklarını, çevrelerinde olan bitenler ve günlük yaşamlarında daha önce hiç düşünmedikleri şeyler üzerine düşünmeye başladıklarını göstermiştir. Nitekim felsefi sorgulama içeren bir eğitim; öğrencilerin daha derin soruşturma bir yapmalarına, yaşamı ve toplumu ilgilendiren çeşitli konular üzerine düşünmelerine ve bu konulara ilişkin anlayış kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Cam, 2014).

Öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin ardından günlük yaşamlarında düşünmeye yöneldikleri konulara yönelik verdikleri örnekler, yine araştırma sürecinde tartışılan kavram ve sorular üzerine düşünmeye devam ettiklerini göstermiştir. Bu durum felsefe etkinliklerinde tartışılan kavram ve soruların öğrencileri günlük yaşamlarında da düşünmeye yöneltecek nitelikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin günlük yaşamlarında yine etkinliklerde tartışılan kavram ve sorular üzerine düşünüyor olmaları,



birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgularda görüldüğü gibi, günlük yaşamlarında onları düşünmeye yöneltecek nitelikte yeterince uyararla karşılaşmadıklarını düşündürmektedir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinde tartışılan kavram ve soruların dışında etkinliklerin ardından bir öğrencinin okuduğu kitaplar üzerine düşünmeye başladığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin düşünmeye yöneltecek nitelikte uyarlarla karşılaştıklarında düşünmeye yönelebildiklerini ve düşünmeye yöneltecek nitelikte uyarılara ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu nedenle öğretim programlarında yer alan üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımların öğrencilere kazandırılabilmesi için, düşünmeye yöneltecek nitelikte öğretim materyallerinin kullanılması gerekmektedir (Kapanadze, 2018).

Çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrencilerin düşünmeye yönelmesini sağlayan nedenlerin ise felsefe sorularının iki özelliğiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bunlardan ilki felsefe sorularının öğrenciler için merak uyandırıcı ve ilgi çekici olması, ikincisi ise bu soruların belirli bir yanıtının olmaması ve bu nedenle tartışma ortamında fikir ayrılıkları oluşturmasıdır. Fikir ayrılıkları öğrencilerin farklı fikirler arasında kalmalarına ve hangi fikir daha doğru diye düşünmeye yönelmelerine neden olmuştur.

### ***Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Sonuç***

“Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin diğer derslerle ilişkisine yönelik görüşleri nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular “diğer derslerle karşılaştırılması” ve “diğer derslere katkısı” olmak üzere iki ana tema altında bulgular bölümünde sunulmuştur. Yine araştırma sorusuna ilişkin tartışma ve sonuç da bu ana temalar çerçevesinde sunulmuştur.

**Diğer Derslerle Karşılaştırılması.** Özel yetenekli öğrencilerin araştırma sürecinde destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine katılması, onlara genel eğitim sınıfındaki derslerle çocuklar için felsefe etkinliklerini bazı yönlerden karşılaştırma fırsatı sağlamıştır. Öğrenciler bu karşılaştırmayı yaparken aynı zamanda genel eğitim sınıfındaki ortama ve sınıf öğretmenlerinin kullandığı yöntem ve tekniklere de dikkat çekmişlerdir.

Öğrenciler çocuklar için felsefe etkinliklerinin ardından diğer derslerinde ve genel eğitim sınıfında yeterince tartışma ortamı oluşmadığını fark etmişler ve bu durumun nedenlerine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Nitekim tartışma sürecinin öğrenciler üzerinde önemli etkileri vardır. Tartışma süreci öğrencilerin; farklı görüşlere saygı duyabilen, karşısına çıkan şeyleri körü körüne kabullenmeyen, kendini değerlendiren ve sorgulayan bireyler olarak yetişmelerini desteklemektedir (Tunç, 2017). Bu nedenle öğrencilerin diğer derslerinde ve sınıf ortamında tartışma ortamının oluşmamasına yönelik görüşleri ayrı ayrı tartışılmıştır.

Öğrenciler ilk olarak diğer derslerdeki içeriğin ve kullanılan yöntemlerin tartışma ortamı yaratmaya uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bir öğrenci diğer derslerdeki konuların hızlıca üzerinden geçilebilecek konular olduğunu, felsefe etkinliklerindeki gibi detaylı konular olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle öğretim programlarında tartışma ortamı oluşturacak içeriğe yeterince yer verilmediği düşünülebilir. Ancak çocuklar için felsefe etkinliklerinde tartışılan kavramların da öğretim programlarından yola çıkarak hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretim programlarında tartışmaya uygun bazı içeriklerin yer aldığı söylenebilir. Bu nedenle tartışma ortamının oluşmama nedeninin içeriğin yanı sıra öğretim programında tartışma yöntemine yeterince yer verilmemesiyle ve öğretmenin derslerde tartışma yöntemini sık kullanmayı tercih etmemesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim öğrenciler genel eğitim sınıfında öğretmenlerinin derslerde tartışmaya yönelik etkinlikleri atladığını belirtmiştir. Bu durum genel eğitim sınıfındaki öğretmenin tartışma yöntemini kullanmayı tercih etmediğini göstermektedir. Bu noktada öğretim programlarının işleyişinde öğretmen tutum ve davranışının önemi fark edilmektedir. Öğretim programlarında önemli görülerek yer verilen kazanımların öğretmen tarafından önemli görülmedikçe işlevselliğinin olmadığı söylenebilir. Nitekim Türkçe öğretim programlarının üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelediği bir araştırmanın sonucunda, öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerini kazandırabilecek nitelikte kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Ancak bu kazanımların öğrencilere

kazandırılmasının öğretmen yeterlilik, tutum ve düşünceleriyle yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Kapanadze, 2018).

Öğretmenlerin tartışma yöntemini kullanmamasının nedenin ise ders kitaplarındaki etkinliklerin tartışma süreci başlatmaya uygun nitelikte olmamasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bir öğrenci sınıf öğretmeninin tartışmaya yönelik etkinlikleri atladığını, “Bazı etkinliklerde konuyu arkadaşlarınızla tartışın diyor ama bizim öğretmen o etkinlikleri atlıyor.” ifadesiyle açıklamıştı. Öğrencinin bu ifadesi aynı zamanda ders kitaplarında tartışma sürecini başlatmak için yalnızca basit bir yönergeye yer verildiğini işaret etmektedir. Nitekim 4.sınıf Türkçe ders kitabında tartışmaya yönelik etkinlikler incelendiğinde “Teknoloji yararlı mıdır zararlı mıdır? konusunda gruplar oluşturarak tartışınız.” şeklinde yönergelere rastlanmaktadır (Ayan ve diğerleri, 2022). Ancak sınıfta tartışma ortamının oluşması için yalnızca böyle bir yönergenin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çocuklar için felsefe eğitiminden yola çıkacak olursak, bu eğitimde öğrencileri tartışma sürecine dahil edebilmek ve bunu devam ettirebilmek için öncelikle onlara bir uyarın sunulması gerekmektedir (Boyraz, 2022). Bu uyarın tartışma ortamının oluşmasına fırsat sağlayacak belirsizlik içeren, şaşkınlık yaratan veya tepki uyandıran nitelikte olmalıdır (Haynes & Muris, 2001). Bu doğrultuda sınıfta tartışma ortamının oluşması için çocuklar için felsefe etkinliklerine yer verilebileceği düşünülmektedir. Bu etkinliklerin uygulamasına yönelik öğretmenlere rehberlik edecek ders planları hazırlanarak, ders kitaplarında ya da ayrı bir kılavuz kitapta öğretmenlere sunulabilir.

Öğrencilerin diğer derslerinde ve genel eğitim sınıfında yeterince tartışma ortamının oluşmamasının bir diğer nedeninin ise; görüşlerini yargılanmadan, özgürce ifade edebilecekleri bir sınıf ortamının olmamasıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarının çocuklar için felsefe etkinliklerinde oluşan sınıf ortamına alışkın olmadığını ve bu etkinliklerde belirttikleri fikirleri genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarının tuhaf karşılayacağını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri, genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarının farklı bakış açılarını dinlemeye açık olmamaları nedeniyle, genel

eğitim sınıfında dűşüncelerini rahatça ifade edemediklerini göstermektedir. Birinci araştırma sorusu altında oluşan “farklı bakış açılarını öğrenmek” ana temasında çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilere farklı görüşlerle karşılaşma ve farklı görüşlerin olabileceğini anlama fırsatı sağladığı, farklı görüşlere saygı duymayı öğrenmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarının sahip olduğu bu tutumun da yine genel eğitim sınıfında tartışma yönteminin yeterince kullanılmamasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu noktada tartışma yönteminin sıklıkla kullanıldığı çocuklar için felsefe etkinliklerinin önemi fark edilmektedir. Bahtiyar’ın (2019) Sokratik yöntemin özel yetenekli öğrencilerin soru sorma düzeylerine etkisini incelediği araştırmada; tartışma sürecinde öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebildiklerini belirtmiştir. Turhan’ın (2021) üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmanın sonucunda da benzer şekilde çocuklar için felsefe etkinliklerinin ardından öğrencilerin farklı açılardan bakabildikleri gözlenmiştir.

Öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinlikleri ile diğer dersleri karşılaştırırken dikkat çektikleri bir diğer nokta ise soru türlerindeki farklılıklar olmuştur. Öğrencilerin ifadeleri, diğer derslerde sıklıkla yanıtı metnin içinde verilen ya da yanıtını önceden bildikleri sorularla karşılaştıklarını göstermiştir. Öğrenciler çocuklar için felsefe etkinliklerindeki soruları ise yanıtı metnin içinde verilmeyen, belirli bir yanıtı olmayan, yanıtları doğru veya yanlış olarak değerlendirilemeyen, düşündürücü ve zorlandıkları sorular olarak nitelendirmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin diğer derslerde sıklıkla bilgi ve kavrama düzeyinde; çocuklar için felsefe etkinliklerinde ise üst düzey düşünmeye yönelten soru türleriyle karşılaştıkları görülmektedir. Akkocaoğlu Çayır’ın (2015) yaptığı araştırmanın sonuçları da benzer şekilde üçüncü sınıf öğrencilerinin diğer derslerde daha çok cevabı metin içinde bulunan ve üzerinde çok fazla düşünmeyi gerektirmeyen sorularla karşılaştıklarını göstermiştir. Ulum ve Taşkaya’nın (2019) 2,3 ve 4.sınıf düzeyinde Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarını incelediği araştırmada da bu kitaplarda bulunan etkinliklerin daha çok alt düzey zihinsel becerileri ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretim programlarında özellikle

Türkçe dersinde, öğrencilerin sıklıkla bilgi ve kavrama düzeyinde sorularla karşılaştıkları; üst düzey düşünmeye yöneltecek sorularla yeterince karşılaşmadıkları söylenebilir.

Öğrenciler çocuklar için felsefe etkinlikleri ile diğer dersleri karşılaştırırken Türkçe dersinde sürekli aynı soru türleriyle ve tekrarlayan etkinliklerle karşılaştıklarını, bu nedenle de Türkçe dersini sevmediklerini belirtmişlerdir. Felsefe ve matematik dersindeki soruların ise çeşitlilik içerdiğini ve bu nedenle bu dersleri sevdiğini belirtmişlerdir. Nitekim özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları en büyük sıkıntılardan biri, onlardan sürekli birbirine benzer çalışmaları yapmalarının beklenmesidir (Kanlı, 2011). Geleneksel müfredatın basit bir içeriğe sahip olması ve sık tekrarlara yer vermesi özel yetenekli öğrencilerin derslerde sıkılmalarına, motivasyonlarının azalmasına (Tsai, 2007) ve davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Sak, 2012). Bu doğrultuda çocuklar için felsefe etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duydukları farklı soru türlerini sağlayacak nitelikte olduğu ve eğitim programlarında yer verilebileceği söylenebilir.

**Diğer Derslere Katkısı.** Üçüncü araştırma sorusu altında ortaya çıkan bir diğer ana tema ise “diğer derslere katkısı” ana temasıdır. Öğrenciler araştırma sürecinin başlarında çocuklar için felsefe etkinliklerinin diğer derslerine herhangi bir katkı sağlamayacağını belirtmişlerdir. Ancak ilerleyen süreçlerde öğrencilerin bu konuya yönelik görüşleri değişmiştir. Öğrenciler çocuklar için felsefe etkinliklerinin ardından okuduklarını daha iyi anladıklarını ve bunun sonucunda matematik problemlerini daha iyi anlayıp çözdüklerini, okudukları kitapları daha iyi anlattıklarını ve kelime dağarcıklarının arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklar için felsefe etkinliklerinin düşünmeyi öğreten ve düşündüren bir niteliğe sahip olduğunu ve böylece diğer derslerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerle felsefi temelli soru sorma öğretimi kullanılarak yürütülen bir araştırmanın sonucunda da benzer şekilde felsefi temelli soru sorma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür (Özcan, 2022). Öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin ardından okuduklarını daha iyi anlamalarını sağlayan nedenin ise etkinliklerde metin ya da kitaplardan yola çıkılarak sorulan soruları yanıtlamakla

ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin soruları yanıtlayabilmeleri için metin ya da kitaplarda anlatılanları dikkatli okumaları ya da dinlemeleri gerekmiştir. Çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin literatüre bakıldığında da bu eğitimin, metinler aracılığıyla düşünme sonucunda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2022). Çünkü çocuklar için felsefe eğitiminde gerçekleşen okuma; yalnızca fiziksel olarak gerçekleştirilen bir eylem olmanın ötesinde, sözcüklerin ve cümlelerin anlamını ve değerini fark etmeyi sağlayacak nitelikte gerçekleşir (Şeker, 2022).

Yukarıda bahsedildiği gibi öğrenciler çocuklar için felsefe etkinliklerinin düşündüren, düşünmeyi öğreten bir ders olması nedeniyle diğer derslerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde çocuklar için felsefe eğitiminin üçüncü sınıf öğrencilerinin üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmanın sonucunda da öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin onları daha fazla düşünmeye yönelterek diğer derslerindeki başarılarına katkı sağladığını belirtmişlerdir (Turhan, 2021). Yine araştırmada öğrenciler okuduklarını daha iyi anlamalarının sonucunda matematik problemlerini de daha iyi anladıklarını ve çözdüklerini belirtmiştir. Aydın Akay'ın (2004) yaptığı araştırmanın sonucunda da okuduğunu anlama becerisi ile matematik problemlerini anlama ve çözme becerisi arasında ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka araştırma sonucuna göre ise okuduğunu anlama puanlarının ortalaması ile Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler dersi başarı puanlarının ortalaması arasında istatistiksel bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Yılmaz, 2011). Bu doğrultuda çocuklar için felsefe etkinliklerinin hem okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi hem de düşünmeyi öğretmesi sonucunda öğrencilerin diğer derslerine katkı sağladığı söylenebilir.

#### ***Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Sonuç***

“Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin destek eğitim odasında yürütülmesine ilişkin deneyimleri nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik bulgular “sınıftan ayrılma” ve “öğrenci önerileri” ana temaları altında bulgular bölümünde sunulmuştu. Yine araştırma sorusuna ilişkin tartışma ve sonuç da aynı şekilde ana temalar çerçevesinde sunulmuştur.

**Sınıftan Ayrılma.** Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odası çalışmalarına katılmak için genel eğitim sınıfından ayrıldıklarında, bazı nedenlerden dolayı sıkıntı yaşadıklarını görülmüştür. Öğrencilerin sıkıntı yaşamalarına yol açan nedenlerin ise; genel eğitim sınıfındaki arkadaşlarından ayrılmak ve hoşlandıkları ders ya da etkinlikleri kaçırmak olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dışında velilerin ve bir sınıf öğretmenin de öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki bazı derslerden alınmalarını istemedikleri görülmüştür. İlk olarak veliler öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi derslerden alınmasını istememiştir. Bu durum velilerin öğrenciler için önemli gördükleri dersleri kaçırmalarını istemediklerini düşündürmektedir. Sınıf öğretmeni ise öğrencilerin İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi branş öğretmenlerinin yürüttüğü derslerden alınmasını istememiştir. Bu durum da sınıf öğretmenin branş öğretmenlerinin yürüttüğü dersleri telafi edemeyeceği için, öğrencilerin branş derslerini kaçırmalarını istemediğini düşündürmektedir. Öpengin'in (2018) özel yetenekli öğrencilerle destek eğitim odasında yürüttüğü araştırmada da öğrencilerin sınıftan alınmaları konusunda öğrencilerin, velilerin ve sınıf öğretmenlerinin bazı sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür. Araştırmada velilerin, öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki dersleri kaçırdıklarında akademik başarılarının düşebileceği endişesi yaşadıkları; öğretmenlerin, öğrencilerin destek eğitim odasında oldukları zamanlarda programlarını istedikleri biçimde düzenleyemedikleri görülmüştür. Bu doğrultuda her iki araştırmada da velilerin yaşadıkları sıkıntıların benzer olduğu, ancak sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası çalışmalarına yönelik tutum ve davranışlarının değişiklik gösterdiği söylenebilir. İki araştırmanın sonuçları öğrenciler açısından karşılaştırıldığında ise Öpengin'in araştırmasında öğrencilerin derslerden geri kalma ve derslerde defterlerine yazmaları gereken şeyleri sonradan yazma gibi konularda sıkıntı yaşadıkları; bu araştırma da ise hoşlandıkları ders ve etkinlikleri kaçırmak istemedikleri için sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin destek eğitim odası çalışmalarına yönelik tutum ve davranışlarını, genel eğitim sınıfından alındıkları derslerde yapılan çalışmaların etkilediği söylenebilir. Davison vd.'nin (2005) yaptığı araştırmanın sonuçlarında da destek eğitim odası çalışmalarına katılan öğrencilerin dersleri kaçırmaları

endişesi yaşamış oldukları, ancak destek eğitim odası çalışmalarının ardından öğrencilerin akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki derslerden alınmalarının akademik başarılarında bir gerileme yaşatmayacağı, çünkü genel eğitim sınıfındaki içeriklerin onlar için basit içerikler olduğu düşünülmektedir (Davis ve diğerleri, 2014). Bu araştırmada da öğrencilerin diğer derslerden geri kaldıklarına ya da akademik başarılarının olumsuz etkilendiğine yönelik herhangi bir bulgu ortaya çıkmamış, aksine üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin diğer derslerine katkı sağladığını göstermiştir.

Destek eğitim odası çalışmaları bu araştırmada olduğu gibi okulun ders saatleri içinde ya da dışında yürütülebilmektedir (MEB, 2018). Araştırma sürecinde çalışmaların ders saatleri içinde yürütülmesine yönelik sıkıntı yaşanması üzerine, öğrencilere çalışmaların okul sonrasında yapılması önerilmiştir. Ancak öğrenciler bu öneriye sıcak bakmamış ve çalışmanın ders saatleri içerisinde devam etmesini tercih etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çalışmaların ders saatleri içerisinde yürütülmesine yönelik yaşadıkları sıkıntıların daha çok araştırma sürecinin başında ortaya çıktığı ve zamanla azaldığı söylenebilir. Katılımcı öğrencilerden hiçbirinin daha öncesinde destek eğitim odası çalışmalarına katılmamış olması göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bu çalışmalara yönelik alışma sürecine ihtiyaç duydukları ve zamanla bu sıkıntıların ortadan kalkabileceği düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler genel eğitim sınıfında karşılanamayan ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, kendileriyle benzer bilişsel seviyelerde arkadaşlarıyla bir arada daha karmaşık ve soyut bir öğretim sürecine dahil olabilecekleri ortamlara ihtiyaç duymaktadır (Feldhusen & Moon, 1992). Destek eğitim odası çalışmalarının da ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin bu ihtiyaçlarına yönelik eğitim fırsatı sunan ortamlardan biri olduğu için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle yaşanan sıkıntılara yönelik çözümler geliştirmek önemlidir. Bu doğrultuda özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki ders ve



etkinlikleri kaçırmalarına yönelik yaşadıkları sıkıntıların çözümünde, destek eğitim odası ve sınıf öğretmeni arasındaki iş birliğinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu iş birliği sonucunda sınıf öğretmeni, özel yetenekli öğrencilerin ilgilerini çekebilecek etkinlikleri destek eğitim odası çalışmalarıyla çakışmayacak şekilde düzenleyerek bu çalışmaları destekleyebilir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odası çalışmalarına katılmak için hangi dersten alınabileceklerine yönelik görüşlerinin alınmasının da bu konuda yaşanan sıkıntıların çözümünde etkili olabileceği düşünülmektedir. Ancak destek eğitim odasına ilişkin yönetmelikte; öğrencinin destek eğitim alması planlanan dersin ders saatinde genel eğitim sınıfından alınması gerektiği belirtilmektedir (Destek Eğitim Odası Kılavuzu, 2016). Bu nedenle yönetmeliğin bu maddesinde özel yetenekli öğrenciler için esneklik yapılmasının uygun olabileceği düşünülmektedir.

**Öğrenci Önerileri.** Özel yetenekli öğrenciler destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik deneyimleri doğrultusunda, bu etkinliklerin nerede yürütülebileceğine ilişkin önerileri olmuştur. Öğrencilerin önerilerinin, etkinliklerin destek eğitim odası, BİLSEM ve genel eğitim sınıfında yürütülebileceği yönünde farklılaştığı; ancak daha kalabalık bir grupta yürütülmesi yönünde ortaklaştığı görülmüştür. Öğrenciler etkinliklerin daha kalabalık bir grupta yürütüldüğüne daha fazla fikir ortaya çıkacağını ve bu fikirlerin onları daha çok geliştireceğini, daha eğlenceli olacağını belirtmişlerdir. Ancak destek eğitim odasına ilişkin yönetmelikte grup eğitimine katılacak öğrenci sayısı üç ile sınırlandırılmıştır (MEB, 2018). Bu nedenle araştırma süreci üç öğrenci ile yürütülebilmektedir. Bu doğrultuda yönetmelikte öğrenci sayısına getirilen sınırlamanın bazı ders ya da etkinliklerin işleyişini olumsuz etkilediği ve bu sayıda esneklik sağlamanın faydalı olacağı söylenebilir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin küçük gruplarla çalışmasının olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıfından alınarak küçük grup çalışmasına katıldıkları bir araştırmada, küçük gruplar halinde çalışmanın öğrencilere daha özgür ve bağımsız çalışma fırsatı sağladığı görülmüştür (Davison ve diğerleri, 2005). Ayrıca araştırma sonuçları, destek eğitim odası

çalışmalarının özel yetenekli üç öğrenci ile yürütüldüğünde de öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda çocuklar için felsefe etkinliklerinin destek eğitim odasında üç öğrenci ile yürütülebileceği gibi BİLSEM ya da genel eğitim sınıfında daha kalabalık gruplarla da yürütülebileceği düşünülmektedir.

## **Öneriler**

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda ortaya çıkan öneriler; gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik ve uygulamaya yönelik öneriler olmak üzere iki alt başlıkta sunulmuştur.

### ***Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler***

- Araştırma destek eğitim odasına ilişkin yönetmeliğin öğrenci sayısı üzerine getirmiş olduğu sınırlılık nedeniyle üç öğrenci ile yürütülebilmıştır. Bu nedenle BİLSEM ya da daha kalabalık özel yetenekli öğrenci grubunun bulunduğu başka bir ortamda, özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik görüş ve deneyimlerinin nasıl olduğunu incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma yalnızca özel yetenekli öğrencilerin bulunduğu bir grup öğrenci ile yürütülmüştür. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıfında olağan gelişim gösteren sınıf arkadaşlarıyla yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik görüş ve deneyimlerinin nasıl olduğunu incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma dördüncü sınıf düzeyinde özel yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle farklı sınıf seviyesinde ve okul kademesinde eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik görüş ve deneyimlerinin nasıl olduğunu incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

- Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik görüş ve deneyimleri incelenmiştir. Bunun dışında özel yetenekli öğrencilerle yürütülecek çocuklar için felsefe etkinliklerinin niteliğini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sürecinde yalnızca destek eğitim odasında yürütülen etkinlikler sırasında öğrenciler üzerinde gözlem yapılmıştır. Bu nedenle daha sonraki araştırmalarda genel eğitim sınıfında da gözlem yapılarak, çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin diğer derslerine yansımalarının nasıl olduğu incelenebilir.
- Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin eğitim yaşantısında üst düzey düşünmeye yöneltecek süreçlere yeterince dahil olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle bu öğrencileri üst düzey düşünmeye yöneltecek uygun yaklaşımları incelemeye ve bunları sınıf ortamına taşımaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin düşünme ve düşüncelerini ifade etme sürecinde zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle bu öğrencilerin düşünme ve düşüncelerini ifade etme beceri düzeylerini incelemeye yönelik nicel araştırmalar ve öğrencilerin zorlanma nedenlerini derinlemesine incelemeye yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini belirttikleri görülmüştür. Bu nedenle çocuklar için felsefe etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisi ile ilişkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.

### ***Uygulamaya Yönelik Öneriler***

- Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe etkinliklerinin özel yetenekli öğrencileri üst düzey düşünmeye yönelttiği, bu öğrencilerin düşüncelerini

esnetme becerisini desteklediği ve diğer derslerine katkı sağladığı görülmüştür. Bu nedenle özel yetenekli öğrenciler için BİLSEM'de, destek eğitim odasında ya da genel eğitim sınıfında çocuklar için felsefe etkinliklerine yer verilebilir.

- Araştırma sonucunda öğrencilerin genel eğitim sınıfında üst düzey düşünmeye yöneltecek süreçlere yeterince dahil olmadığı görülmüştür. Bu nedenle hem özel yetenekli hem de olağan gelişim gösteren öğrenciler için, öğretim programlarında üst düzey düşünmeye yöneltecek kazanımlara ve etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
- Araştırmanın sonucunda genel eğitim sınıfında yeterince tartışma ortamı oluşmadığı görülmüştür. Bu nedenle öğretim programlarında tartışmaya yönelik kazanımlara ve ders kitaplarında tartışmaya yönelik etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin tartışmaya yönelik etkinlikleri atladığı görülmüştür. Bu nedenle de öğretmenlere hem tartışma hem de diğer öğretim yöntemlerinin önemine ve uygulanaşına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek, öğretmenler bu yöntemleri kullanmaya teşvik edilebilir.
- Araştırma sonucunda öğrencilerin eğitim gördüğü genel eğitim sınıfının, düşüncelerin rahatça ifade edilebildiği bir sınıf atmosferine sahip olmadığı görülmüştür. Bu nedenle genel eğitim sınıfında öğrencilerin başkalarına ait farklı görüşlerle karşılaşmalarını ve farklı görüşlerin olabileceğini anlamalarını sağlamaya yönelik çocuklar için felsefe etkinliklerinden faydalanılabilir.
- Öğretmenleri çocuklar için felsefe etkinliklerini uygulamaya teşvik etmek amacıyla öğretmenlere; çocuklar için felsefe eğitiminin önemine, etkisine ve uygulanaşına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

- Destek eğitim odasına ilişkin yönetmelikte, grup eğitimine katılacak öğrenci sayısı üç ile sınırlandırmıştır. Bu nedenle destek eğitim odasında yürütülecek çalışmaya bağlı olarak grup eğitimine katılacak öğrenci sayısında esneklik yapılabilir.
- Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odası çalışmalarına katıldıkları zamanlarda, genel eğitim sınıfında sevdikleri ders ve etkinlikleri kaçırdıkları için sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odası çalışmalarına katılmak için genel eğitim sınıfından alınacakları dersler onların istekleri dikkate alınarak belirlenebilir. Ayrıca destek eğitim odası ve genel eğitim sınıfı öğretmenleri arasında iletişim ve iş birliği sağlanarak bu tür sorunlara çözüm üretilebilir.
- Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim sınıfında Türkçe dersinde sıklıkla aynı tür soru ve etkinliklerle karşılaştıkları için bu dersten hoşlanmadıkları, farklı soru türlerine ve etkinliklere ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bu nedenle ders kitapları hazırlanırken farklı türde soru ve etkinliklere yer verilebilir.
- Araştırmada çocuklar için felsefe etkinliklerinin, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde ihtiyaç duyduğu zorlayıcılığı sağlayabilecek nitelikte olduğu görülmüştür. Bu nedenle çocuklar için felsefe etkinlikleri özel yetenekli öğrencilerin programlarında ayrı bir ders olarak ya da diğer derslerle ilişkilendirilerek uygulanabilir.
- Öğretmenleri çocuklar için felsefe etkinliklerini uygulamaya teşvik etmek için, bu etkinlikleri sınıflarında uygulamalarına rehberlik edecek nitelikte ders planları içeren öğretmen kılavuz kitapları hazırlanıp, öğretmenlere sunulabilir.

## Kaynaklar

- Acar, F. (2022). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme ve İngilizce konuşma becerilerinin “Çocuklar için Felsefe (P4C)” yaklaşımı aracılığıyla geliştirilmesi* (Yayın No. 767496) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Afat, N. (2017). Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin eğitiminde destek eğitim odalarının incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 5(9), 294-303.
- Akan, R. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4c) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi* (Yayın No. 757448) [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akgül, S., Kumaş, V., & Gökçeer, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odalarında aldıkları eğitimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 993-1022. <https://doi.org/10.30964/auebfd.702182>
- Akkaş, E., & Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: Temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-44. <https://doi.org/10.18200/JGEDC.2015214250>
- Akkocağlu Çayır, N. (2021). *İlkokul için uygulama örnekleriyle öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi*. Pegem Akademi.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Yayın No. 394850) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2022). Okuma ve çocuklar için felsefe. B. Doğan (Ed.), *Okuma öğretimi içinde*. Eğiten Kitap.
- Aktaş, M. (2022). *Sosyobilimsel konuların Sokratik sorgulama yoluyla öğretilmesinin BİLSEM öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*

(Yayın No. 737326) [Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi].  
YÖK Tez Merkezi.

Alghamdi, A. K., & Hassan, N. A. (2016). The effectiveness of the Mawhiba program for the development of critical thinking skills among gifted female students at the secondary levels. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 14(2), 1-13.  
<https://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/20367>

Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayın No. 356625) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Ayan, H. K., Arslan, Ü., Kul, S., & Yılmaz, N. (2022). *İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4. Çağlayan* Matbaası.

Aydın Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi* (Yayın No. 148804) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Bahtiyar, A. (2019). *Bilim ve sanat eğitim merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin sokratik soru sorma düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 574141) [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Balantekin, Y. (2020). İlkokulu tamamlayan öğrencilerin Türkçe dersi yeterliklerinin Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 786-833.  
<https://doi.org/10.29299/kefad.XXXX>

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.  
<https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>

- Baş, Ö., Kuzu, O., & Gök, B. (2020). Özel yetenekli öğrencilerle oynanan zekâ oyunlarının üst düzey düşünme becerilerine etkisi. *Journal of Education and Future*, 17, 1-13.  
<https://doi.org/10.30786/jef.506669>
- Baxter, P., & Jack, S. (2018). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.  
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Bebek, G. (2021). *Özel yetenekli öğrencilere yönelik tasarlanan stem etkinliğinin öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, bilişsel başarı ve eleştirel düşünme becerisine etkisi: Yenilenebilir enerji kaynakları konusu örneği* (Yayın No. 664217) [Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bedur, S., Bilgiç, N., & Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yeteneklilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 159-175.
- Belcastro, F. P. (1987). Elementary pull-out program for the intellectually gifted-boon or bane? *Roeper Review*, 9(4), 208-212.  
<https://doi.org/10.1080/02783198709553052>
- Boyraz, C. (2022). Çocuklar için felsefe eğitiminde uyaran olarak çizgi filmlerin kullanımı: Vikingler ve Heidi. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 127-144.  
<https://doi.org/10.32433/eje.1152712>
- Brody, L. E., & Benbow, C. P. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 31(3), 105-110.  
<https://doi.org/10.1177/001698628703100302>
- Burns, D. E., & Reis, S. M. (1991). Developing a thinking skills component in the gifted education program. *Roeper Review*, 14(2), 72-79.  
<https://doi.org/10.1080/02783199109553391>



- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1203-1211. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.771443>
- Camcı Erdoğan, S., & Güçyeter, Ş. (2019). Öğretmen adaylarının üstün zekâ ve üstün yetenek metaforları. *İlköğretim Online*, 18(3), 1307-1325. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.612177>
- Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy with children: Talking, thinking and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773509>
- Çelebi, A., Malkoç, C., Malkoç, H., Aydın, H., & Malkoç, P. (2022). Çocuklar için felsefe ile ilgili kavramsal çerçevenin değerlendirilmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(54), 896-906. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63585>
- Ceylan, Ö. (2021). *Özel yetenekli öğrencilerin erişilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve değerlerinin farklılaştırılmış fen bilimleri programı aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayın No. 707328) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Chamberlain, M. A. (1993). *Philosophy for children program and the development of critical thinking of gifted elementary students* (Publication No. 9319950) [Doctoral Thesis, University of Kentucky]. ProQuest Dissertations.
- Costa, R. (2014). The importance and applicability of philosophy for children in today's society. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 5, 77-106. <https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/15099/13205>

- Daniel, M. F. (2007). Epistemological and educational presuppositions of P4C: From critical dialogue to dialogical critical thinking. *Gifted Education International*, 22(2-3),135-147. <https://doi.org/10.1177/026142940702200305>
- Daşdelen, K. (2021). *Dördüncü sınıf öğrencilerinde çocuklar için felsefe eğitimine yönelik eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 686413) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Davey, L. (1990). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(1). <https://doi.org/10.7275/02g8-bb93>
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2014). Gifted education: Matching instruction with needs. *Education of the gifted and talented* içinde (s. 1-30). Pearson.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2014). Grouping, differentiation, and enrichment. , *Education of the gifted and talented* içinde (s. 147-176). Pearson.
- Davison, L., Coates, D., & Johnson, S. (2005). The effects of a pull-out enrichment project on academically able 9- to 10-year olds: The Pate's curriculum enrichment project. *Gifted Education International*, 20(3), 330-342. <https://doi.org/10.1177/026142940502000307>
- Demir Çelebi, Ç. (2017). Çocuk felsefesi ve Küçük Pren's'in çocuk felsefesi açısından incelenmesi. *Çocuk Felsefesi*, 1. [https://www.researchgate.net/profile/Cigdem-Demir-Celebi/publication/321796221\\_Cocuk\\_felsefesi\\_ve\\_Kucuk\\_Prens'in\\_cocuk\\_felsefesi\\_acisindan\\_incelenmesi/links/5bab79c4a6fdccd3cb738090/Cocuk-felsefesi-ve-Kuecuk-Prensin-cocuk-felsefesi-acisindan-incelenmesi.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Cigdem-Demir-Celebi/publication/321796221_Cocuk_felsefesi_ve_Kucuk_Prens'in_cocuk_felsefesi_acisindan_incelenmesi/links/5bab79c4a6fdccd3cb738090/Cocuk-felsefesi-ve-Kuecuk-Prensin-cocuk-felsefesi-acisindan-incelenmesi.pdf)
- Demirel, G., & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-1056.

Destek Eğitim Odası Kılavuzu. (2016).

[https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_08/03045051\\_destek\\_egitim\\_oda\\_si\\_kilavuz.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_oda_si_kilavuz.pdf)

Emir, S. (2021). *Üstün zekalı ve yetenekliler için program farklılaştırma*. Vize Akademik.

Emir, S., & Yaman, Y. (2017). Özel yetenekli öğrenciler için eğitim programı nasıl olmalı?

S. Emir (Ed.), *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* içinde (s. 1-21).

Pegem Akademi.

Evans, M. (2008). Gifted and talented: A special approach? *Gifted Education International*,

24(1). <https://doi.org/10.1177/026142940802400110>

Feldhusen, J., & Moon, S. (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns. *Gifted*

*Child Quarterly*, 36(2), s. 63-67. <https://doi.org/10.1177/001698629203600202>

Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through

philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631.

<https://doi.org/10.1080/03004430701378985>

Gagne, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through

DMGT-based analysis. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 67-79.

<https://doi.org/10.1016/B978-008043796-5/50005-X>

Gentry, M., & Ferris, S. (1999). StATS: A model of collaboration to develop science talent

among rural students. *Roeper Review*, 21(4), 316-320.

<https://doi.org/10.1080/02783199909553984>

Ghaedi, Y., Mahdian, M., & Fomani, F. K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking

in preschool children during implementation of philosophy for children (P4C)

program: A directed content analysis. *American Journal of Educational Research*,

3(5), 547-551. <https://doi.org/10.12691/education-3-5-2>

- Gilmanshina, S., Smirnov, S., Ibatova, A., & Berechikidze, I. (2021). The assessment of critical thinking skills of gifted children before and after taking a critical thinking development course. *Thinking Skills and Creativity*, 39. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100780>
- Gruioniu, O. (2013). The philosophy for children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 76, 378-382. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.131>
- Gülbetekin, M., Kan, A., & Karabağ, S. (2019). Coğrafya Eğitiminde Açık Uçlu Sorular. S. Çeçen, Ö. Kahya, Ş. Bozgun, & K. Toptaş (Ed.), *Current Debates on Social Sciences Human Studies* içinde (s. 374-385). Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Gür, Ç. (2010). Çocuklarla felsefe. *Civilacademy*, 8(2), s. 43-54.
- Gürdal, G. (2022). *Çocuklar için felsefe eğitiminde hipotetik düşünme yönteminin ilkokul BİLSEM öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yayın No. 742723) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Haynes, J., & Muris, K. (2001). Opening up space for children's thinking and dialogue. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466561.pdf>
- Haynes, J., & Murrin, K. (2016). Readings and readers of texts in philosophy for children. *In The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, 203-211.
- Hong, E., Greene, M. T., & Higgins, K. (2006). Instructional practices of teachers in general education classrooms and gifted resource rooms: Development and validation of the instructional practice questionnaire. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 91-103. <https://doi.org/10.1177/001698620605000202>
- İlhan Tunç, A. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 71-90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1335717>

- İlhan Tunç, A. (2022). Düşünce gelişimi: Bir yöntem olarak çocuklarla felsefe. H. İ. Özok (Ed.), *Eğitimde yeni sorunlar ve cevaplar* içinde (s. 10-16). Palme Yayınevi.
- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayın No. 594869) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Jones-Teuben, H. M. (2013). *'i disagree with myself!': Creative thinking in a key stage 1 community of enquiry* (Publication No. 10048835) [Doctoral Thesis, University of Newcastle Upon Tyne]. ProQuest Dissertations.
- Kalkan, Ç., & Eroğlu, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrenciler için STEM materyallerine dayalı örnek etkinliklerin tasarlanması. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 36-46.
- Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), s. 20-28. <https://doi.org/10.1080/02783190309554235>
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekalı ve yeteneklilerin alan eğitiminde hızlandırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), s. 85-104. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/93137>
- Kapanadze, D. Ü. (2018). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-111. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/790166>
- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekalı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Yayın No. 351517) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Kaplan, S. N. (2009). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. J. S. Renzulli (Ed.), *Sytems & models for developing programs for the gifted and talented* içinde (s. 235-252). Creative Learning Press.
- Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 23-37. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/52507>
- Kaytancı, M. Ç., & Dombaycı, M. A. (2020). Sorgulama topluluğunun felsefi ve kavramsal temelleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 21-34. [http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/3.merve\\_cakir\\_kaytanci.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/3.merve_cakir_kaytanci.pdf)
- Kefeli, İ., Üçüncü, D., & Yaman, Z. (2021). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerle “Çocuklar İçin Felsefi Etkinlik” uygulaması: Nitel bir çalışma örneği. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), s. 51-65. <https://doi.org/10.52797/tujped.850057>
- Kılıç, A. S. (2015). *Fen ve matematik entegrasyonu ile hazırlanan etkinliklerin üstün yetenekli ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yayın No. 388192) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kirişçi, N. (2020). Zenginleştirme stratejileri. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler* içinde (s. 67-90). Pegem Akademi.
- Kontaş, H., & Yağcı, E. (2016). BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/229546>
- Kösterelioğlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 671-681. <https://doi.org/10.17051/io.2016.44304>

- Ktistis , S. (2014). *Fostering critical thinking in gifted students in the heterogeneous classroom: General educators' perceptions* (Publication No. 3646326) [Doctoral Thesis, Northcentral University]. ProQuest Dissertations.
- Kumaş, V., & Gökçeer, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odalarında aldıkları eğitimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 993-1022. <https://doi.org/10.30964/auebfd.702182>
- Lam, C.-M. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's pioneering work on philosophy for children: Using Harry to foster critical thinking in Hong Kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.658669>
- Le Stroti, A. J. (1997). Developing thinking in the gifted. *PAGE Bulletin*. <https://eric.ed.gov/?id=ED461201>
- Leavitt, M. (2017). Following a plan: Pursuing a model of giftedness. *Your passport to gifted education* içinde (s. 19-32). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-47638-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-47638-4_2)
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, F., & Yurdakul, İ. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Lim, T. K. (2006). Gifted students in a community of inquiry. *KEDI Journal of Educational Policy*, 3(2).
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39. <https://www.jstor.org/stable/24435193>
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program. *The Clearing House*, 71(5), 277-280. <https://doi.org/10.1080/00098659809602723>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

- Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 695-705. <https://doi.org/10.1002/pits.21621>
- McGregor, G. D. (2001). Gifted and talented youth as philosophers of the new millennium. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(3), 157-159. <https://doi.org/10.4219/jsge-2001-650>
- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.(Orjinal çalışma 2009'da yayınlanmıştır.)
- Midilli, M. (2019). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayın No. 580025) [Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Nar, B. (2017). *Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenin öz yeterlikleri ve görüşleri* (Yayın No. 473446) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik uygulanan destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılanan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri* (Yayın No. 520145) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Öpengin, E., & Gürgür, H. (2021). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik bir destek eğitim odası programı okul sistemine nasıl entegre edilebilir? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 27, 346-373. <https://doi.org/10.14689/enad.27.15>



- Özcan, S. (2022). *Felsefe temelli (P4C) soru sorma öğretiminin özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin anlama becerileri ile üst düzey düşünme becerilerine etkisi* (Yayın No. 718387) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı ilköğretim programı ile bütünleştirilmiş çocuklarla felsefe uygulamaları*. Nobel Yayıncılık.
- Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 49-61. <https://doi.org/10.32960/uead.696440>
- Öztürk, A. K. (2022). *Çocuklar için felsefe programının 10. sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisine etkisi* (Yayın No. 740970) [Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Öztürk, M. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerde müzeye dayalı sanat eğitiminin öğrencilerin sanatsal becerilerine, tutumlarına, yaratıcı ve uzamsal düşünme becerilerine etkisi* (Yayın No. 752401) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Pemik, K., & Levent, F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 313-338. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.446598>
- Rahdar, A., Pourghaz, A., & Marziyeh, A. (2018). The impact of teaching philosophy for children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 11(3), 539-556. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11337a>

- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75. [https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2)
- Sağlam, Ö., & Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/182945>
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213-229. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/893/297>
- Sak, U. (2012). *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Vize Akademik.
- Sak, U., Ayas, B. M., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Demirel Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirilmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/22808/22808.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saranlı, A. G. (2017). Okul öncesi dönemdeki erken müdahale uygulamalarına farklı bir bakış: Üstün yetenekli çocuklar için erken zenginleştirme. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 343-359. <http://doi.org/10.15390/EB.2017.7062>
- Şeker, Z. C. (2022). Türkçe derslerinde metinlerle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi bağlamında işlevsel bir yaklaşım önerisi: Çocuklar için felsefe (P4C). *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 98-122. <https://doi.org/10.47615/issey.1094455>
- Sharp, A. M. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Child Development and Care*, 107(1), 45-55. <https://doi.org/10.1080/0300443951070106>

- Southern, W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, 387-409.
- Stenberg, J. R., & Zhang, L.-f. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.  
<https://doi.org/10.1177/001698629503900205>
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.  
<https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla felsefe. *Türk Dili*, 14(4), 562-568. <https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/562.pdf>
- Taşdelen, V. (2022). Dijital çağda çocuk ve felsefe. H. Özok (Ed.), *Eğitimde yeni sorunlar ve cevaplar içinde* (s. 17-25). Palme Yayınevi.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.01.002>
- Tortop, H. S. (2018). *Üstün zekalılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*. Genç Bilge Yayıncılık.
- Tortop, H. S., & Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28.  
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63324872/makale20200515-108351-16tw2f2-libre.pdf?1589588584=&response-content->

disposition=inline%3B+filename%3DViews\_of\_Classroom\_Teachers\_who\_Take\_  
Par.pdf&Expires=1679492041&Signature=g8U0J863G0FJG9NY8pa8CuGfTSgvB2  
kn

Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi* (Yayın No. 543699) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.  
<https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>

Tsai, D.-M. (2007). Differentiating curriculum for gifted students by providing accelerated options. *Gifted Education International*, 23(1), 88-97.  
<https://doi.org/10.1177/026142940702300111>

Turgut Yıldırım, D. (2016). Üstün yetenekliler için değerler eğitimi dersinin önemi. *Current Research in Education*, 2(2), 99-120. [https://aizonia.com/uploads/\\_\\_dokuman/cre-articles/22/yildirim.pdf](https://aizonia.com/uploads/__dokuman/cre-articles/22/yildirim.pdf)

Turhan, A. (2021). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı 3. sınıf uygulaması: Bir eylem araştırması* (Yayın No. 699844) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. ProQuest Dissertations.

Turhan, A. (2021). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı 3. sınıf uygulaması: Bir eylem araştırması* (Yayın No. 699844) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Türkman, B. (2017). Genel eğitim programını özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırma stratejileri? S. Emir (Ed.), *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* içinde (s. 25-46). Pegem Akademi.

Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine*

- katkısı: Bir karma yöntem araştırması* (Yayın No. 640120) [Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tüzün, Ü. N., & Tüysüz, M. (2019). Kara kutu deneylerinin özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşüncelerine etkisi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 4(2), 81-94. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/818285>
- Ulum, H., & Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 107-118. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2380>
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 19-35. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x>
- Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>
- VanTassel-Baska, J., & Wood, S. (2010). The integrated curriculum model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20(4), 345-357. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.006>
- VanTassel-Baska, J. (2021). Using the arts to differentiate curriculum. *Gifted Child Today*, 44(3), 171-173. <https://doi.org/10.1177/10762175211009>
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92-98. <https://doi.org/10.1177/001698629103500208>
- Ventista, O. M. (2019). *An evaluation of the 'philosophy for children' programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills* (Publication No. 28047522) [Doctoral Thesis, University of Durham]. ProQuest Dissertations.

- White, D. A. (1999). Gifted students and the adventure of philosophy. *Gifted Child Today*, 22(1), 40-50. <https://doi.org/10.1177/107621759902200112>
- Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. *Think*, 8(23), 63-75. <https://doi.org/10.1017/S1477175609990066>
- Yaman, Y., & Emir, S. (2019). Beyin temelli öğretimin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarına ve eleştirel düşüncelerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 414-427. <https://doi.org/10.17240/aibuofd.2019.19.43815-443881>
- Yavuz Açıl, F. (2018). *Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel üretkenlik düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 524912) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yavuz, Y., & Yavuz, O. (2016). Destek eğitim odasında uygulanan etkinliklerin ilkökul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 4(1), 1-13. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1546459162.pdf>
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 299-327. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.584392>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2020). Kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2, 1, 215-231. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1101146>
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki

ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14.  
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/55668>

Yurtkulu, T. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri: Karma yöntem araştırması* (Yayın No. 502758) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Ziadat, A. H., & Al Ziyadat, M. T. (2016). The effectiveness of training program based on the six hats model in developing creative thinking skills and academic achievements in the Arabic language course for gifted and talented Jordanian students. *International Education Studies*, 9(6), 150-157.  
<https://doi.org/10.5539/ies.v9n6p150>

Ziadat, A. H., AL-Alwan, M. S., & Younis, F. B. (2020). The effect of the learning environment of gifted students at resource rooms in Jordan. *TEM Journal*, 9(3).  
<https://doi.org/10.18421/TEM93-56>

Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), s. 29-45. doi:<https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.3>

## EK- A: Veli Onam Formu

### GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ÖĞRENCİ VELİSİ)

.....

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Özel Yetenekli Çocuklarla Felsefe: Bir Eğitim Programı Önerisi” adıyla, 29 Mart-28 Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilecek bir yüksek lisans tezi çalışmasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için uygulanabilecek çocuklar için felsefeye yönelik eğitim programının niteliklerini belirlemek hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Uygulama, belge analizi, görüşme ve gözlem şeklindedir.

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve ayıracağımız zaman için şimdiden teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve kurum yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma, özel yetenekli öğrenciler için uygulanabilecek çocuklar için felsefe eğitimi programının niteliklerini belirlemek amacıyla, Dr. Öğretim Üyesi Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR danışmanlığında hazırlanacak bir yüksek lisans tezidir. Çocuğunuzun bu eğitim ile ilgili düşünce ve görüşleri araştırma için büyük önem arz etmektedir.

Araştırmada velisi olduğunuz öğrenci, çalışmaya katılan diğer arkadaşlarıyla birlikte haftada 2 ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca “çocuklar için felsefe” derslerine katılacak ve bu dersler ses kayıt cihazına kaydedilecektir. Eğitim sonunda ise çocuğunuzla bireysel olarak görüşülecek ve görüşmede kesintileri önlemek amacıyla ses kaydı yapılacaktır. Araştırmaya katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen isteğinize bağlıdır, katılımı reddedebilir ya da araştırmanın herhangi bir aşamasında çocuğunuzun ayrılmasını isteyebilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Görüşme aşamasında çocuğunuz istediği zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yapılan kayıtlar ve görüşme verileri silinecektir. Araştırma amacıyla kayda alınmış olan tüm veriler, sadece bilimsel amaç için kullanılacak, bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılımınızdan dolayı çocuğunuzun veya sizin kimliğinizi açığa çıkaracak kişisel bilgiler kimse ile paylaşılmayacak ve gizli tutulacaktır.

Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Araştırma sürecinde ve sonrasında sormak istediğiniz sorularınız olursa bizimle telefon veya e-posta yoluyla iletişime geçebilir, araştırma sonucuyla ilgili de bilgi isteyebilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığımız için çok teşekkür ederim. Saygılarımızla,



Sorumlu Araştirmacı: Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR

Adres: Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı A Blok 3. Kat  
Beytepe Çankaya

İmza:

Araştirmacı: Derya AKAR

Adres: Batıkent Orhan Eren İlkokulu Yenimahalle

İmza:

#### Onay Formu

Bilgi formunu okuduğumu ve onayladığımı bildiririm. Bilgi formu verilen çalışma kapsamında; ebeveyni/yasal vasisi olduğum çocuğumun çocuklar için felsefe derslerine katılmasına, derslerde ve bireysel görüşmede ses kaydı alınmasına onay veriyorum. Katılımmın gönüllülük ilkesine dayandığını ve istediğim zaman sebep belirtmeksizin çalışmadan ayrılma hakkına sahip olduğumu anladım.

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....  
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).

.../.../.....

Veli Adı-Soyadı:

İletişim Bilgileri:

İmzası:

## EK-B: Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

### GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

.....

Sevgili Öğrenci,

Katılacağın bu çalışma, “Özel Yetenekli Çocuklarla Felsefe: Bir Eğitim Programı Önerisi” adıyla, 29 Mart-28 Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilecek bir yüksek lisans tezi çalışmasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için uygulanabilecek çocuklar için felsefeye yönelik bir eğitim programının niteliklerini belirlemek hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Uygulama, belge analizi, görüşme ve gözlem şeklindedir.

Çalışmaya göstermiş olduğun ilgi ve ayrılacağın zaman için şimdiden teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını sana anlatmayı ve bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’ndan ve kurum yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma, özel yetenekli öğrenciler için uygulanabilecek çocuklar için felsefe eğitimi programının niteliklerini belirlemek amacıyla, Dr. Öğretim Üyesi Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR danışmanlığında hazırlanacak bir yüksek lisans tezidir. Senin katılacağın bu eğitim (ders) ile ilgili düşünce ve görüşlerin araştırma için büyük önem arz etmektedir.

Araştırmada çalışmaya katılan diğer arkadaşlarınla birlikte haftada 2 ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca “çocuklar için felsefe” eğitimlerine (derslerine) katılacaksın. Katıldığın bu eğitimler sürecinde dersler ses kayıt cihazına kaydedilecektir. Eğitimin sonunda ise eğitimle ilgili düşüncelerini öğrenmek için birlikte görüşme yapacağız ve görüşmede kesintileri önlemek amacıyla konuşmaları ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Araştırmaya katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalıdır ve katılıp katılmamakta özgürsün. Araştırma senin için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Araştırmaya katılmayı reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsin. Araştırmaya katılmaman veya araştırmadan ayrılman akademik başarını, okul ve öğretmenlerinle olan ilişkilerini asla etkilemeyecektir. Ayrıca görüşme sırasında da istediğin zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda yapılan kayıtlar ve görüşme verileri silinecektir. Araştırma amacıyla kayda alınmış olan tüm veriler, sadece bilimsel amaç için kullanılacak, bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılımından dolayı kimlik bilgilerini açığa çıkaracak kişisel bilgiler kimse ile paylaşılmayacak ve gizli tutulacaktır.

Araştırmaya katılmak için onay vermeden önce sormak istediğin herhangi bir konu varsa rahatça sorabilirsin. Araştırma sürecinde ve sonrasında da sormak istediğin sorular araştırmacılar tarafından cevaplanacaktır. Ayrıca araştırma sonucu ile ilgili de bilgi isteyebilirsin. Formu okuyarak imzaladığın için çok teşekkür ederim. Sevgiler,

Sorumlu Araştırmacı: Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR

Adres: Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı A Blok 3. Kat  
Beytepe Çankaya

İmza:

Araştırmacı: Derya AKAR

Adres: Batıkent Orhan Eren İlkokulu Batıkent Yenimahalle

İmza:

### Onay Formu

Bilgi formunu okuduğumu ve onayladığımı bildiririm. Bilgi formu verilen araştırmada gerekleŒecek olan çocuklar için felsefe eğitimlerine katılmaya, derslerde ve yapılacak olan görüşmede ses kaydı alınmasına onay veriyorum. Katılımın gönüllülük ilkesine dayandığımı ve istediğim zaman sebep belirtmeksizin çalışmadan ayrılma hakkına sahip olduğumu anladım.

.....

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Adresi:

İmzası:

## EK-C: Uzman Sunuş Notu

Sayın Hocam;

Hacettepe Üniversitesi Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında, yüksek lisans tezi kapsamında yürütmekte olduğumuz araştırmada, ilkököl düzeyinde özel yetenekli öğrenciler için bir felsefe eğitim programının; amaç, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört temel öğesinin, hangi niteliklere sahip olması gerektiği, öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın uygulama aşamasında, Yenimahalle İlçesinde bir devlet okulunda, destek eğitim odası çalışmaları kapsamında, üç 4. sınıf öğrencine 8 hafta boyunca toplam 16 ders saati olmak üzere felsefe etkinlikleri hazırlanıp uygulanacaktır. Yapılacak uygulamaların içeriğini belirlemek üzere öncelikle tüm 4. ve 5.sınıf ilköğretim programları incelenmiş, ilgili kazanımlardan yola çıkarak felsefi açıdan tartışmaya uygun 26 kavram seçilmiştir. Çalışmaya katılım gösterecek üç öğrenciye, 26 kavram sunulmuş ve bunlar arasından tartışmak istedikleri 10 kavramı önceliklerine göre sıralamaları istenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerden, tartışmak istedikleri başka konu veya kavramları belirtmeleri istenmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak planlamaya temel oluşturacak 15 kavram ve ilişkili felsefe soruları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin tartışma sürecinde kullanılacak uyarılar ve değerlendirme çalışmalarına yönelik istek ve fikirleri sorulmuş; bunlar ders planları hazırlanırken dikkate alınmıştır.

Hazırlanan ders planları, sizin de görüşleriniz doğrultusunda düzenlenerek, öğrencilere uygulanacaktır. Size iletilen "Ders Planları" dosyasında her bir ders planının sonunda, ders planlarına ilişkin görüşlerinizi belirtebileceğiniz bir "Uzman Görüşü Alma Formu" yer almaktadır. Ders planına ilişkin kavram, kazanım, süre, araç- gereç, yöntem-teknik, hazırlık çalışmaları, felsefe soruları ve değerlendirme aşaması olmak üzere toplam sekiz alana ilişkin görüşlerinizi ilgili forma yazabilirsiniz. Bunlar dışında eklemek istedikleriniz olduğu takdirde, "Uzman Görüşü Alma Formu" nun altında bulunan notlar bölümüne yazabilirsiniz.

Göstermiş olduğunuz katkılar için teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Araştırmacı: Derya Akar

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Nihan Akkocaoğlu|Çayır

Hacettepe Üniversitesi

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

**EK-D: Uzman Görüşü Alma Formu**

## UZMAN GÖRÜŞÜ ALMA FORMU

|                         | UYGUN | UYGUN DEĞİL | GELİŞTİRİLMELİ | ÖNERİLER |
|-------------------------|-------|-------------|----------------|----------|
| KAVRAM                  |       |             |                |          |
| KAZANIM                 |       |             |                |          |
| SÜRE                    |       |             |                |          |
| ARAÇ GEREÇ              |       |             |                |          |
| YÖNTEM TEKNİK           |       |             |                |          |
| HAZIRLIK<br>ÇALIŞMALARI |       |             |                |          |
| FELSEFE SORULARI        |       |             |                |          |
| DEĞERLENDİRME           |       |             |                |          |

Not:

## EK-E: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu 1

### Özel Yetenekli Çocuklarla Felsefe: Bir Eğitim Programı Önerisi

#### 1. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

**Görüşme Yeri / Tarihi / Saati:**

**Görüşme Yapan Kişi:**

**Görüşme Yapılan Kişi:**

#### Araştırma Sorusu

1. Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe dersine ilişkin deneyimleri nasıldır?
  - 1.1. Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe dersinin tartışma sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?
  - 1.2. Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe dersinin değerlendirme sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?
2. Destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe dersinin özel yetenekli öğrencilerin düşünme süreçlerine yansımaları nasıldır?
3. Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe dersinin destek eğitim odasında yürütülmesine ilişkin deneyimleri nasıldır?
4. Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe derslerinin diğer derslerle ilişkisine yönelik görüşleri nasıldır?

**Giriş:** Merhaba, beraber destek eğitim odasında dokuz ders saati çocuklar için felsefe derslerine katıldık. Farklı konularda tartışmalar yürüterek düşüncelerimizi ifade ettik, birbirimizi dinledik ve yeni düşünceler ürettik. Birlikte yürüttüğümüz bu süreçle ilgili olarak senin duygu ve düşüncelerini merak ediyorum. Bu nedenle sana birkaç soru sormak ve izin verersen görüşmemizi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Konuşmalar sadece ikimiz arasında kalacak ve başkalarıyla paylaşılmayacak. Bu nedenle düşüncelerini rahatça ifade edebilirsin. Yapacağımız görüşmeyle ilgili sormak istediğin şeyler varsa görüşmemize başlamadan önce sorabilirsin.

#### Görüşme Soruları

- 1) Çocuklar için felsefe dersinde tartışmaktan en çok hoşlandığın konu ya da felsefe sorusu hangisiydi? Neden?
- 2) Çocuklar için felsefe eğitiminde tartışmaktan en az hoşlandığın konu ya da felsefe sorusu hangisiydi? Neden?
- 3) Çocuklar için felsefe dersinde başka hangi felsefe soruları ya da konuları tartışmak istersin? Neden?
- 4) Çocuklar için felsefe dersinde tartışmakta zorlandığın felsefe sorusu ya da konu var mıydı? Nasıl?
- 5) Çocuklar için felsefe dersinin sana bir katkı sağladığını düşünüyor musun? Nasıl?

- 6) Çocuklar için felsefe dersiyle ilgili duygu ve düşüncelerin nelerdir?
- 7) Çocuklar için felsefe derslerinin sonunda tartışma sürecini değerlendirmek üzere yaptığımız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?
- 8) Çocuklar için felsefe dersinde neyi değiştirmek isterdin? Ekleme veya çıkarmak istediğin bir şey var mı?
- 9) Çocuklar için felsefe derslerine devam etmek ister misin?
  - a. Bu dersin nerede olmasını istersin? (BİLSEM veya destek eğitim odası)
  - b. Bugüne kadar çalışmalarımızı haftada iki gün ve ders saatlerinde gerçekleştirdik. Bununla ilgili ne düşünüyorsun?
10. Çocuklar için felsefe dersini arkadaşlarına tavsiye eder miydin? Tavsiye ederken bu dersi nasıl anlatırdın?

## EK-F: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu 2

### Özel Yetenekli Çocuklarla Felsefe: Bir Eğitim Programı Önerisi

#### 2. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Görüşme Yeri / Tarihi / Saati:

Görüşme Yapan Kişi:

Görüşme Yapılan Kişi:

#### Araştırma Sorusu

1. Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe dersine ilişkin deneyimleri nasıldır?
  - 1.1. Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe dersinin tartışma sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?
  - 1.2. Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe dersinin değerlendirme sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?
2. Destek eğitim odasında yürütülen çocuklar için felsefe dersinin özel yetenekli öğrencilerin düşünme süreçlerine yansımaları nasıldır?
3. Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe dersinin destek eğitim odasında yürütülmesine ilişkin deneyimleri nasıldır?
4. Özel yetenekli öğrencilerin çocuklar için felsefe derslerinin diğer derslerle ilişkisine yönelik görüşleri nasıldır?

**Giriş:** Merhaba, beraber destek eğitim odasında yaklaşık sekiz hafta çocuklar için felsefe derslerine katıldık. Farklı konularda tartışmalar yürüterek düşüncelerimizi ifade ettik, birbirimizi dinledik ve yeni düşünceler ürettik. Birlikte yürüttüğümüz bu süreçle ilgili olarak senin duygu ve düşüncelerini merak ediyorum. Bu nedenle sana birkaç soru sormak ve izin verirsen görüşmemizi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Konuşmalar sadece ikimiz arasında kalacak ve başkalarıyla paylaşılmayacak. Bu nedenle düşüncelerini rahatça ifade edebilirsin. Yapacağımız görüşmeyle ilgili sormak istediğin şeyler varsa görüşmemize başlamadan önce sorabilirsin.

#### Görüşme Soruları

1. Katıldığınız felsefe derslerinden en çok aklında kalanlar ne oldu? Neden?
2. Felsefe derslerinde hangi konuları ve soruları tartışmaktan hoşlandın? Neden? Başka hangi soruları veya konuları tartışmak isterdin?
3. Felsefe derslerinde en çok ilgin çeken, hoşuna giden şeyler nelerdi? Neden?
4. Felsefe derslerinin özellikle başlarında zorlandığın zamanlar olduğunu söyledin. Seni zorlayan şeylerin neler olduğunu düşünüyorsun? Bunların zorlayıcı olmasının nedenleri neler olabilir?
  - İlerleyen derslerde zorlanma konusunda bir değişim yaşadın mı? Nasıl?



- Yaşadıysan bu değişimin nedenleri neler olabilir?
5. Bu dersin sana sağladığı bir katkı oldu mu? Olduysa hangi konuda ve nasıl bir katkı sağladı?
- Diğer derslerinde
  - Günlük yaşamda
6. Felsefe derslerine katılmaya başladığınız ilk haftalarda Güneş sınıftaki arkadaşlarınızın buradaki konuştuklarınızı garip karşılayacağını ifade etti. Bunun hakkında sen neler düşünüyorsun? Açıklayabilir misin? nedenlerini açıklayabilir misin?
7. Bu dersin diğer derslerden farkı var mı? Açıklayabilir misin?
8. Felsefe derslerinde neyi değiştirmek isterdin? Eklemek veya çıkarmak istediğin neler olurdu?
9. Felsefe derslerine devam etmek ister misin? Neden?
- Bu derslere nerde devam etmek isterdin? (Destek eğitim odası, BİLSEM, kendi sınıfın)
10. Destek eğitim odasında çocuklar için felsefe dersleri düzenlenmeli mi? Neden?
11. Felsefe derslerinin önemli veya gerekli olduğunu düşünüyor musun? Açıklayabilir misin?
12. Felsefe derslerinin sonunda tartışma süreciyle ilgili olarak kendini ve arkadaşlarını değerlendirdiğin sorular soruldu. Bu sorular hakkında düşüncelerin nelerdir?
13. Felsefe derslerinin fikirlerini değiştirme ve yeni fikirlere açık olma konusunda bir etkisi olduğunu düşünüyor musun? Nasıl?
14. Felsefe derslerinin düşünmeye ve sorgulamaya teşvik ettiğini ifade ettiniz. Bununla ne demek istediğinizi açıklayabilir misin? Örnek verebilir misin?
15. Felsefe derslerinden sonra bir konu veya soru hakkında düşünme süreçlerinde fark ettiğin bir değişim oldu mu? Nasıl? Daha öncesiyle şu anı karşılaştırır mısın?
16. Sınıf arkadaşlarına felsefe derslerini anlatmak için bir sunum hazırlamak ve bunu sunmak konusunda ne düşündün? Yaptığınız sunuma yönelik duygu ve düşüncelerin neler?
17. Felsefe derslerinde tartışma süreciyle ilgili ilgini çeken, fark ettiğin, eklemek istediğin şeyler var mı? Neler? Neden?

## EK-G: Ders Planları

### 1. DERS

|                              |  |
|------------------------------|--|
| Kavram                       | Adil Oyun  |
| İlişkili olduğu dersler      | Beden Eğitimi ve Oyun, Beden Eğitimi ve Spor   |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• BO.4.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde adil oyun anlayışı sergiler.</li> <li>• BO.4.2.2.9. Oyun ve fiziki etkinliklerde karşılaştığı problemleri çözer.</li> <li>• BE.5.1.2.2. Oyunlara ve etkinliklere katılımında güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varır.</li> <li>• BE.5.1.2.5. Oyun ve etkinliklerde farklı iletişim yollarını kullanır.</li> <li>• BE.5.1.2.6. Oyun ve etkinliklerde iş birliğinin önemini kavrar.</li> <li>• BE.5.1.2.7. Oyun ve etkinliklerde kaybetmeye ve kazanmaya ilişkin uygun davranışlar sergiler.</li> <li>• BE.5.1.2.8. Oyun ve etkinliklerde bireysel farklılıklara duyarlı olur.</li> </ul> |
| Süre                         | 40 dakika  |
| Kullanılacak araç gereçler   | “Ege ve Kardeşi” metni, cetvel   |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe  |

#### HAZIRLIK

Dersin başında öğrencilere en sevdikleri oyunlar ve bu oyunları neden sevdikleri sorulur.

#### ETKİNLİK

##### EGE VE KARDEŞİ

Ege dördüncü sınıf öğrencisiydi. Okuldan eve gelince hızlıca ödevlerini bitirirdi. Böylece oyun oynamaya daha çok zamanı kalırdı. Aslında son zamanlarda evde oyun oynamayı eskisi kadar sevmiyordu. Çünkü Ege'nin dört yaşında bir kardeşi vardı ve Ege ne zaman beraber oyun oynamak için annesinin yanına gitse, annesi kardeşiyle oyun oynuyor oluyordu. Annesi Ege'ye onlara katılmasını söylüyordu ama kardeşinin oyunları ona çok sıkıcı geliyordu. Annesine böyle söylediğinde ise annesi Ege'ye artık büyüdüğünü ve tek başına da oyun oynayabileceğini söylüyordu. Ama Ege tek başına oyun oynamayacağını düşünüyordu.

#### Soru

- Oyun oynamak tek başına yapılamayacak bir şey midir? Neden?

Bir gün Ege yalnızlıktan öyle çok sıkıldı ki, kardeşi ve annesiyle birlikte oynamaya karar verdi. Annesi, Ege ve kardeşi oyuncak potaya basket atma oyununa başladılar. Her biri sırayla potanın deliğinden topu geçirmeye çalışıyordu. Her birinin beşer kez top atma hakkı vardı. Ege'nin attıklarının ikisi basket olmuştu. Kardeşi daha yakından atmasına rağmen hiçbiri basket olmamıştı ve üzüldü.

ağlamaya başladı. Annesi kardeşine sana beş hak daha verelim dedi. Ege sinirlendi ve bir daha kardeşimle asla oyun oynamayacağım dedi.

#### Sorular

- Ege'nin davranıřı hakkında ne dűřünüyorsunuz?
- Bu oyun nasıl oynanırsa adil bir oyun olur?
- Adil oyun nedir?
- Bir oyun tamamen adil olabilir mi? Nasıl?

#### DEĞERLENDİRME

Dersin sonunda 2đrencilere 1'den 10'a kadar rakamları olan bir cetvel g2sterilir. Aşağıdaki her bir c2mle i2in kendilerini cetveldeki hangi sayıya yakın dűř2nd2kleri sorulur ve yanıtları gerek2eleriyle istenir.

- Tartışmaya katılım g2sterdim.
- Dűř2ncelerimi gerek2eleriyle a2ıkladım.
- Arkadařlarımla dűř2ncelerini dinlemekten hořlandım.
- Tartıřmadan sonra dűř2ncelerimde deđiřiklik oldu.

\*Bu ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

## 2. DERS

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Kavram                       | Mutluluk  |
| İlişkili olduğu dersler      | İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Sosyal Bilgiler   |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.</li> <li>• SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır.</li> <li>• SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.</li> </ul> |
| Süre                         | 40 dakika   |
| Kullanılacak araç gereçler   | Kağıt, kalem  |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe   |

## HAZIRLIK (ISINMA ETKİNLİKLERİ)

Öğrencilerin mutluluk için gerekli ve önemli gördükleri şeyleri birleştirerek bir mutluluk keki tarifi yazmaları istenir. Mutluluk kekinde mutluluk için neyi daha önemli görüyorlarsa, malzeme olarak onu daha fazla katmaları istenir. Örneğin mutluluk için sevginin daha önemli olduğunu düşünüyorlarsa bir bardak sevgi, başarının daha az önemli olduğunu düşünüyorlarsa bir kaşık başarı gibi. Öğrenciler keki oluşturacak malzemeleri ve ölçülerini belirlemekte özgür bırakılırlar. Sonrasında öğrenciler sırayla hangi malzemeyi ne kadar kullandıklarını nedenleriyle açıklarlar.

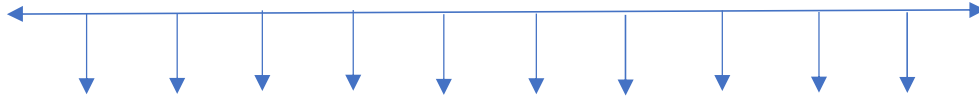
## ETKİNLİK

Öğrencilerden aşağıda verilen durumları “kavram metre” üzerinde daha çok mutlu eden durumdan, daha az mutlu eden duruma doğru, grup halinde tartışarak sıralamaları istenir. Bu şekilde öğrencilerin bireysel mutluluk ölçütlerini kendi aralarında tartışmalarına olanak sağlanır. Bunun için etkinlikte öğrencilere aşağıdaki şekil ve durumlar bir karton üzerinde hazır olarak verilir. Oklara verilen durumların numaralarını ya da durumları yazmaları istenir. Bu bölüm için yaklaşık 10 dakika zaman ayrılır.

1. Zengin olmak
2. Başarılı olmak
3. Zeki olmak
4. Her istediğini yapabilmek
5. Sağlıklı olmak
6. Sevdiklerinle olabilmek
7. Güvende olmak
8. Eğlenmek
9. Yetenekli olmak
10. Oyun oynamak

Daha çok mutlu eder

Daha az mutlu eder



Öğrenciler grup çalışmasını tamamladıktan sonra, yaptıkları sıralamanın olduğu karton herkesin görebileceği bir yere asılır ve bu sıralama üzerinden sorular sorulur. Bu etkinlikte sorulacak sorular yapılan sıralamaya göre değişiklik göstereceği için soruların bu bölümlerinde boşluk bırakılmıştır.

#### Sorular

- .....’ nın neden daha çok mutlu ettiğini düşündünüz?
- .....’ nın neden daha az mutlu ettiğini düşündünüz?
- Mutlu olmak için neye ihtiyaç duyulur? Neden?
- Herkes aynı şeylerden mi mutlu olur? Neden?
- Yaşamak için mutlu olmak şart mıdır? Neden?
- Mutlu olmak öğrenilebilir mi? Neden?
- Mutluluk nedir?

#### DEĞERLENDİRME

- Tartışmada öğrendiklerinizi yaşamınızda nasıl kullanırsınız?
- Tartışmadan sonra mutlulukla ilgili düşünceleriniz değişti mi?

\*Bu ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

### 3. DERS

|                              |  |
|------------------------------|--|
| Kavram                       | Kural  |
| İlişkili olduğu dersler      | İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi, Beden Eğitimi ve Oyun   |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | <p>Y.4.5.1. Kural kavramını sorgular.</p> <p>Y.4.5.2. Kuralın, özgürlük ve hak arasındaki ilişkiye etkisini değerlendirir.</p> <p>Y.4.5.3. Kurallara uymanın toplumsal ahenge ve birlikte yaşamaya olan katkısını değerlendirir.</p> <p>Y.4.5.4. Kuralların uygulanmasına katkı sağlar.</p> <p>BO.4.1.1.5. Kurallı takım oyunları oynar.</p> |
| Süre                         | 40 dakika  |
| Kullanılacak araç gereçler   | “Sınıf Kuralları” metni, kağıt, kalem  |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe  |

#### HAZIRLIK (ISINMA ÇALIŞMALARI)

Dersin başlangıcında öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.

- Okulda, evde veya bir oyunda senin kendi koyduğun kurallar var mı? Bunlar neler? Bu kuralları neden koydun?

#### TARTIŞMA

Öğrencilere “Sınıf Kuralları” metni belirtilen yerlerde sorular sorularak okunur.

##### Sınıf Kuralları

Güneş’in dördüncü sınıfa başladığı ilk gündü. Tatilde arkadaşlarını, öğretmenini, okulunu çok özlemişti. İlk dersi tatil anılarını anlatıp özlem gidererek geçirdiler. Sıra ikinci derse gelince işler biraz karıştı. Güneş’in öğretmeni Pınar Öğretmen sınıfa girdiğinde bu yıl artık daha çok büyüdüklerini ve bu nedenle sınıf kurallarını hep birlikte belirleyeceklerini söyledi.

##### Sorular

- Kuralları büyükler mi belirler?
- Kuralları kimler belirlemelidir?

Pınar Öğretmenin bu kararı Güneş’i çok mutlu etti. Pınar Öğretmen herkes birer kural söylesin ve tahtaya yazalım dedi. Herkes birer kural söylemeye başladı. Güneş’in sınıf arkadaşı Çınar’ın belirlediği kural ise ders sırasında kimsenin tuvalete gitmemesiydi. Bu kural Güneş’e çok saçma geldi ve dayanamayıp itiraz etti. Çınar da Güneş’in itirazına karşılık, ders sırasında birilerinin sınıfa girip çıkmasından çok rahatsız olduğunu söyledi. Güneş’in akıllı bir türlü almıyordu. Tuvalete gitmek zorunda kalırsak ne yapacağız diye düşündü durdu. Aslında Çınar’ı tamamen haksız da görmüyordu. Bu yüzden başka bir çözüm yolu bulmaya çalıştı.

**Sorular**

- Çınar'ın koyduğu kural hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Kurallar herkes için değişir mi? Neden?
- Doğru bulmadığımız bir kurala uymak zorunda mıyız? Neden?
- Her türlü durumda uymak zorunda olduğumuz kurallar var mıdır?

Güneş dersin sonuna kadar düşündü ama ikisi için de uygun olabilecek bir çözüm yolu bulamadı. Pınar Öğretmene bu kuralı kabul etmediğini ve asla uymayacağını söyledi. Pınar Öğretmen de işin içinden çıkamadı ve çocuklara yarına kadar herkes bu konu için bir çözüm yolu düşünsün dedi.

**Sorular**

- Kurallar konusunda anlaşmazlık yaşandığında nasıl bir çözüm yolu bulunabilir?
- Kurallar nasıl belirlenmelidir?

**DEĞERLENDİRME**

- Daha önce kurallar konusunda düşünmüş müydünüz? Nasıl?
- Bu tartışmadan sonra fark ettiğiniz, öğrendiğiniz neler oldu?
- Bu konuda tartışmak hoşunuza gitti mi? Neden?
- Tartışmada öğrendiklerimizi hayatımızda nasıl kullanabiliriz?

\*Bu ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

## 4. DERS

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Kavram                       | Mükemmeliyetçilik   |
| İlişkili olduğu dersler      | Sosyal Bilgiler, İnsan hakları Yurttaşlık ve Demokrasi  |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.</li> <li>• SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.</li> <li>• SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.</li> <li>• Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.</li> </ul> |
| Süre                         | 40 dakika   |
| Kullanılacak araç gereçler   | “Hiç Hata Yapmayan Kız” kitabı, kağıt, kalem  |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe   |

## HAZIRLIK (ISINMA ETKİNLİKLERİ)

Derse “BOM” oyunu oynanarak başlanır. Ancak oyun biraz zorlaştırılır; 7, 8 ve 9’ un katlarında (sırasıyla 70, 80 ve 90’ a kadar) sırası gelen öğrencinin “BOM” demesi istenir. Oyunda öğrencilerden sırası geldiği anda cevap vermesi beklenir. Sırası geldiğinde hemen cevap vermeyen öğrenci için 3’e kadar sayılır, bu süre içerisinde yine cevap veremeyen öğrenci elenir. Mümkünse oyun her öğrencinin en az bir kez hata yapabileceği kadar oynanır ve gerekirse daha çok zorlaştırılır. Oyun bu şekilde tamamlandıktan sonra öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.

- Oyunda hata yaptığında ne hissettin? Açıklar mısın?
- Hiç hata yapmadan oynadığın bir oyun var mı?
- Çok hata yaptığın halde oynamayı çok sevdiğin bir oyun var mı?

## ETKİNLİK

Öğrencilere “Hiç Hata Yapmayan Kız” kitabı belirtilen yerlerde durup sorular sorularak okunur.

## HIÇ HATA YAPMAYAN KIZ

Cuma sabahı diğer günlerden farksız başladı. Betül tam zamanında uyandı. Birbirine tam uyan bir çift çorap buldu. İki ayakkabıyı da doğru ayağına giydi. Evcil faresi Bücür’ü beslemeyi unutmadı. Ona çok sevdiği brokoliden verdi. Kardeşi Kaan’a sandviç hazırlarken masayı hiç kirletmedi. İki ekmeğin arasına reçeli düzgünce sürdü.

Dışarı çıktığında kapıda hayranları bekliyordu. Onlara “günaydın” ve “teşekkürler” demeyi unutmadı.

“Yatağını topladın mı?” dediler. “Topladım elbette,” dedi.

“Matematik ödevini yaptın mı?” dediler. “Hiç unutmuyum!” dedi.

O akşam okulda yapılacak olan yetenek yarışmasını sordular. “Hazırım!” dedi gülümseyerek. Üç yıldır hep onun hokkabazlık gösterisi birinci oluyordu zaten.

Mahallede pek çok kişi Betül’ün adını bile bilmiyordu. “Hiç Hata Yapmayan Kız” diyorlardı ona, çünkü gerçekten de o hiç hata yapmıyordu.



## Soru

- Hiç hata yapmamak mümkün müdür? Neden?

Kardeşi Kaan farklıydı; pek çok hata yapıyordu. Pastel boyalarını yiyor ve konserve fasulyeyle resim yapmaya çalışıyordu. Elleriyle dans ediyor ve ayaklarıyla piyano çalıyordu. Kaan hata yapmaktan kaçınmıyordu.

## Soru

- Hata yapmaktan kaçınmalı mıyız? Neden?

Okul çıkışında Betül, en yakın arkadaşları Sera ve Mine'yi çağırdı. Birlikte havuçlu kek yaparken dört yumurtaya ihtiyaç duydular. "Ben getiririm," dedi Betül. Buzdolabına doğru gitti ve dolaptaki en büyük, en güzel görünen yumurtaları özenle seçti. Tam geri dönerken, ayağı kayıp yere yuvarlandı. Yumurtalar havaya uçtu. "Yumurtaları havada yakalamalıyım," dedi. Betül galiba ilk hatasını yapmak üzereydi. Ama öyle olmadı. "Öff, neredeyse hata yapacaktım!" diye sıkıntılı oldu Betül.

Neredeyse hata yapacak olmasını aklından bir türlü çıkaramıyordu Betül. Günün geri kalanını, hata yapma endişesi içinde geçirdi.

## Soru

- Hata yapmak insanları endişelendirir mi? Neden?

O gün öğleden sonra parkta buz pateni yapan Mine ve Sera'ya rastladı. "Gel katıl bize" diye seslendi Mine. "Çok keyifli!" dedi Sera. Betül onların buz tutmuş gölette kayışlarını izledi. Mine ve Sera, gülüşerek patenleri üzerinde dengede durmaya çalışıyorlardı. "Yok ben gelmeyeyim," dedi Betül. Doğru evin yolunu tuttu.

## Sorular

- Betül neden arkadaşlarına katılmadı?
- Hata yapmamak için yapmak istediklerimizden vazgeçer miyiz? Neden?

Akşamüstü Betül yemeğine dokunmadı bile. "Her şey yolunda mı papatyam?" diye sordu babası. "Bu akşamki yetenek yarışmasında izleyicileri hayal kırıklığına uğratmaktan korkuyorum," dedi Betül. "Neden endişeleniyorsun ki? Sen hata yapmazsın nasıl olsa!" dedi babası gülümseyerek. Betül de gülümsemeye çalıştı.

Yemekten sonra Betül yetenek yarışmasına hazırlandı. Önce Bücür'ü kafesinden çıkardı. Sonra mutfak masasından tuzluğu aldı. Ardından balonu suyla doldurdu.

Salon tıklım tıklım doluydu; tüm veliler gelmişti herhalde. Betül midesinin kasıldığını hissetti.

Gösteri müziğinin başlamasını bekleyen Betül, iki seyirci arasında geçen bir konuşmayı duydu: "Hata yapmayan kız bu işte!" dedi kadın. "Öyle mi? Demek ki kusursuz bir gösteri izleyeceğiz," dedi adam.

Müzik başladığında Betül Bücür'ü havaya fırlattı. Ardından tuzluğu... Sonra da su dolu balonu... İzleyiciler keyifle alkışlamaya, Betül de rahatlamaya başladı. Ama birden... tuzlukta bir tuhafılık far ketti. İçinden dökülen tozlar beyaz değildi.! Tuzluk yerine yanlışlıkla biberlik getirmişti Betül! Bücür hapşırıldı ve hapşırılmak Bücür'ü o kadar şaşırttı ki, balona pençeleriyle sımsıkı tutundu ve balon patladı. Bücür, balon parçaları, biber tozları ve su damlları Betül'ün üstüne yağdı.

Bir hata yapmıştı Betül. Oysa bugüne kadar hata yaptığını gören yoktu. Ve bu büyük bir hataydı!

#### Sorular

- Büyük ya da küçük hata olur mu? Nasıl?
- Hata nedir?

Müzik durdu. Betül kalakaldı. Ne yapacaktı şimdi? Ağlamak? Sahneden kaçmak? İzleyiciler donup kalmıştı. Hiç Hata Yapmayan Kız'ın hata yapmış olduğuna inanamıyorlardı. Onlar da ne yapacaklarını bilemez haldeydi.

Betül başının üstündeki Bücür'e baktı. Bücür de Betül'e baktı. Tüyleri sırsıklam olmuş, üzerine benek benek balon parçaları dağılmıştı. Betül önce gülümsedi. Sonra gülümsemesi kıkırdamaya dönüştü. Ardından kakhahalarla gülmeye başladı.

#### Soru

- Betül neden gülmeye başladı?

Seyirciler önce birbirlerine baktılar; sonra dönüp Betül'e baktılar. Onlar da gülümsediler. Gülümsemeleri kıkırdamaya dönüştü. Ardından da kakhahalara boğuldular.

O gece Betül, daha önce hiç olmadığı kadar uzun ve huzurlu uyudu. Sabah kapısında hayranlarını göremedi. Gazeteciler de yoktu ortalıkta. Betül giyinmeye başladı. Hiç neden yokken bir ayağına benekli diğerine düz renkli çorap giydi.

Betül ve Kaan sandviç yaptılar. Bu kez yağ ve reçeli sandviçin arasına değil dışına sürdüler. Buna "içi dışına çıkmış sandviç" dediler ve zevkle sandviçlerini yediler.

Sonra Betül ve Kaan oynadılar, oynadılar, oynadılar...

Ardından Betül dışarı çıktı ve parkta paten kayan Mine ve Sera'yı buldu. Birlikte çok düştüler ve çok güldüler!

Artık kimse ona "Hiç Hata Yapmayan Kız" demiyor. Sadece "Betül" diyorlar ona.

#### Sorular

- Mükemmel olmak nedir?
- Mükemmel olmak mümkün müdür?

**DEĞERLENDİRME**

Öğrencilere birer boş kâğıt verilir ve kâğıdın üzerine kendi ellerini çizmeleri istenir. Her bir parmak bir değerlendirme sorusunu temsil eder ve sorulan sorunun yanıtını söylenen parmağa yazarlar.

Başparmak: Bu derste en çok hoşlandığım bir şey  
İşaret parmağı: Bu derste en hoşlanmadığım bir şey  
Orta parmak: Bu derste öğrendiğim bir şey  
Yüzük parmağı: Belirtmek istediğim önemli bir şey  
Serçe parmağı: Eklemek istediğim küçük bir şey  
Avuç içi: Bu konuyla ilgili gelecekte ne yapacağım?

\*Bu ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

## 5. DERS

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Kavram                       | İş birliği  |
| İlişkili olduğu dersler      | Sosyal Bilgiler, Beden Eğitimi ve Oyun  |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | <ul style="list-style-type: none"> <li>•BO.4.2.2.7. Oyun ve fiziki etkinliklerde iş birliği yapar.</li> <li>•SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.</li> </ul> |
| Süre                         | 40 dakika   |
| Kullanılacak araç gereçler   | “Bir Kabuğu Paylaşmak” kitabı, resim kâğıdı, kalem, boya kalemleri  |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe   |

## HAZIRLIK (ISINMA EGZERSİZLERİ)

Öğrencilerden ortaklaşa belirledikleri bir konu hakkında birleşip bir resim çizmeleri istenir. Çizim için öğrencilere toplam birer dakika olmak üzere toplam üç dakika verilir. Ardından öğrencilere şu sorular sorulur.

- Birlikte resim çizmek için görev paylaşımı yaptınız mı? Nasıl?
- Resmi tek başınıza çizseydiniz bir fark olur muydu? Nasıl?

## ETKİNLİK

“Bir Kabuğu Paylaşmak” metni belirtilen yerlerde sorular sorularak öğrencilere okunur.

## BİR KABUĞU PAYLAŞMAK

Yengeç, kendisine deniz kıyısında bir ev arar. Gördüğü tüm kabuklu deniz canlılarına “Beni kabuğuna alır mısın?” diye sorar, ama hiçbirinden olumlu yanıt alamaz. Bir gün kumların arasında boş bir deniz kabuğu bulur ve içine yerleşir. Ertesi gün, kapısının önünde tüplü kurt ve denizgülüne rastlar. Onlar da kendilerine ev aramaktadırlar. Tüplü kurt kabuğu her daim temiz tutabileceğini, denizgülü saldırgan balıkları kabuktan uzaklaştırarak güvenliği sağlayabileceğini söyler. Yengeç, “Ben de kabuğu her yere taşıyabiliyorum. Bu durumda birlikte yaşayabiliriz,” der. Yaz güneşinin altında, taşlarla çevrili su birikintisinde, üç arkadaş birlikte yaşamaya başlarlar.

## Sorular

- Yengeç, tüplü kurt ve denizgülü neden birlikte yaşama kararı aldılar?

Zaman geçtikçe hepsi büyür ve eve sığmaz olurlar. Yengeç, denizgülü ve tüplü kurda döner ve “Artık kabuğa sığmıyoruz. Sizi taşımaktan yoruldum. Gidin kendinize yeni bir kabuk bulun,” der.

## Sorular

- Yengecin davranışı hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Bir sorun (ya da çatışma) çıktığında iş birliği sona erer mi? Neden?

- Sence hikâyenin başından beri bir iş birliği var mıydı? Neden? Yoksa sadece yöneten yönetilen ilişkisi miydi? Bu iki durum arasında nasıl bir fark vardır?
- İş birliğinde kendi çıkarlarımız mı, grubun çıkarları mı ön planda olmalıdır? Neden?

Yengecin bu sözleri üzerine denizgülü kız ve “Bak sen! Bu ne nankörlük böyle. Bunca zamandır hepimiz birlikte yaşadığımız ev için çalıştık. Madem budur karşılığı, kalacak değilim burada!” der ve kabuğu terk eder.

Yengeç ile denizgülü birbirlerine kızdılar ve ikisi de kabuğu terk edip uzaklaştılar. “Durun, barışın!” diye bağırdı tüplü kurt, ama onu duyan olmadı.

Denizgülü boş bir dondurma kabı bulup içine yerleşti. Yengeç bir kâğıt bardağı kendisine ev yaptı. Tüplü kurt ikisi arasında koşturdu, yeniden birlikte yaşamaları için onları ikna etmeye çalıştı. Derken bir akşam şiddetli bir fırtına çıkar. Ne denizgülünün ne yengecin kartondan evleri bu fırtınanın gücüne dayanır. Tüplü kurt da saklandığı kayanın altında çok zorlu bir gece geçirir. Sabah olduğunda yengeç ve denizgülü utanarak yanaşmalar birbirlerine, yeniden girerler ortak kabuk arayışı içine.

#### Sorular

- Yengeç ve denizgülü artık iş birliği yapmayı öğrenmişler midir? Neden?
- Yengeç ve denizgülünün fırtınada evleri yıkılmış olmasaydı yine iş birliği yaparlarmıydı? Neden?
- Eğer her ikisinin değil de sadece birinin evi yıkılmış olsaydı yine iş birliği yaparlarmıydı? Neden?
- İş birliği nedir?
- İş birliği yapmak için gerekli koşullar nelerdir?

#### DEĞERLENDİRME

- Dersleri yürüttüğümüz sınıf ortamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Oturma düzeni, fiziksel ortam vb.)
- Bu dersle ilgili bir öneriniz var mı? (Eklemek veya çıkarmak istediğiniz bir şey var mı?)

\* Bu ders planının etkinlik bölümü Dr. Özge Özdemir'in "Felsefe Sınıfı" kitabından alınmıştır.

## 6. DERS

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Kavram-Konu                  | Hak ve adalet   |
| İlişkili olduğu dersler      | İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi   |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Y.4.6.5. Birlikte yaşama kültürünün günlük hayattaki yansımalarına örnekler verir.</li> <li>•Y.4.2.4. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder.</li> <li>•Y.4.3.4. Adaletin veya eşitliğin sağlandığı ve sağlanmadığı durumları karşılaştırır.</li> <li>•Y.4.3.5. Adil veya eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar.</li> </ul> |
| Süre                         | 40 dakika   |
| Kullanılacak araç gereçler   | Tiyatro skeci videosu, bilgisayar<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=uQHoeHmZrg4">https://www.youtube.com/watch?v=uQHoeHmZrg4</a>  |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe   |

## HAZIRLIK (ISINMA ETKİNLİKLERİ)

Dersin başında öğrencilere aşağıdaki soru sorulur.

- Sınıfta bir arkadaşınızın kopya çektiğini görürseniz ne yaparsınız?

## ETKİNLİK

Öğrencilere kopya ile ilgili kısa bir tiyatro skecinin videosu izletilir ve arkasından aşağıdaki sorular sorulur.

## SORULAR

- Çok yakın bir arkadaşımız sınavda kopya isterse ne yapmak gerekir? Neden?
- Kopya vermeyen arkadaş kötü müdür? Neden?
- Kopya çekmek hırsızlık mıdır? Neden?
- Herkesin kopya çektiği bir sınavda kopya çekmek doğru mudur? Neden?
- Kopya çekenler ceza almalı mıdır? Neden?

## DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin verilen ifadeleri 1 ile 5 arasında puanlamaları ve verdikleri puanların nedenlerini açıklamaları istenir.

- Bu derste mutlu oldum.
- Bu derste sıkıldım.
- Bu derste zorlandım.
- Felsefe etkinliklerine devam etmek istiyorum.

\*Bu ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

## 7. DERS

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Kavram                       | Bilgi   |
| İlişkili olduğu dersler      | Türkçe, Sosyal Bilgiler   |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | <ul style="list-style-type: none"> <li>T.4.3.36. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.</li> <li>T.4.3.35. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.</li> <li>T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.</li> <li>T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.</li> <li>SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.</li> </ul> |
| Süre                         | 40 dakika   |
| Kullanılacak araç gereçler   | “Yeni Arkadaş” metni, kağıt, kalem  |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe   |

## HAZIRLIK (ISINMA ETKİNLİKLERİ)

Dersin başlangıcında “iki gerçek bir yalan” oyunu oynanır. Bu oyunda öğrenciler bir kağıda kendileriyle ilgili üç şey yazar. Boş vakitlerinde yapmayı sevdikleri, hobileri, fobileri gibi özellikleri bunlara örnek olabilir. Yazdıklarından ikisi gerçek biri ise yalan olmalıdır. Kağıdı okunan öğrencinin yalan yazdığı özellik diğer öğrenciler tarafından bulunmaya çalışılır. Yalan bilgiyi bulmaya çalışan öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

- Neden bunun doğru olmadığını düşünüyorsun?
- Bunun doğru olmadığını nasıl kanıtlarsın?

## ETKİNLİK

Aşağıdaki bilgilerin yazılı olduğu bir kağıt öğrencilere verilir ve öğrencilerin bir araya gelerek bu bilgileri “doğru bilgi” ve “doğru olduğundan emin olmadığım bilgi” olmak üzere iki başlık altında ayırmaları istenir.

- Ansiklopedide yazan bilgiler
- Bilim insanlarının açıkladıkları bilgiler
- İnternette ulaşılan bilgi
- Öğretmenlerin öğrettikleri bilgiler
- Devlet yöneticilerinin açıkladığı bilgiler
- Ailemizden öğrendiğimiz bilgiler
- Deney sonuçlarında elde edilen bilgiler
- Kutsal (dini) kitaplarda yazan bilgiler
- En güvendiğimiz arkadaşımızın verdiği bilgiler
- Mahkemede alınan kararlar

## SORULAR

- Doğru bilgi nedir?
- Bir bilginin doğruluğundan nasıl emin oluruz?



- Doğru bilgiye nasıl ulaşırız?
- Doğru bilgiye ulaşmak mümkün müdür? Nasıl?
- Bir şeyi bilmekle, öyle olduğuna inanmak arasındaki fark nedir?

#### DEĞERLENDİRME

- Bilgi, doğru bilginin kaynağı konularında tartışmak hoşuna gitti mi? Neden?
- Daha önce bilgi kavramı üzerine düşünmüş müydün? Nasıl?
- Bugün bir metin ya da kitaptan yola çıkarak değil, verilen bilgileri gruplayarak bir tartışma yürüttük. Bu şekilde bir tartışma yürütmek hoşuna gitti mi? Neden?

\*Bu ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

## 8. DERS

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Kavram                       | Yetenek- Zeka   |
| İlişkili olduğu dersler      | Sosyal Bilgiler, Yurttaşlık İnsan Hakları ve Demokrasi  |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | •SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.<br>•Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir. |
| Süre                         | 40 dakika   |
| Kullanılacak araç gereçler   | Kağıt, kalem, yazı tahtası  |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe   |

## HAZIRLIK (ISINMA ETKİNLİKLERİ)

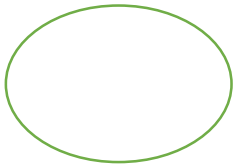
Öğrencilerle dersin başlangıcında kalem çevirme oyunu oynanır. Bu oyunda masanın etrafında çember şeklinde oturulur ve bir kalem masanın üzerinde çevrilir. Kalem durduğunda ucu kimi gösteriyorsa o öğrenci bir yeteneğini sergiler (şarkı söyleme, şiir okuma, vb) ve görevini tamamladıktan sonra kalemi çevirir. Oyun bu şekilde bir tur oynanır ve oyunda sıra gelmeyen öğrenci olursa, oyunun sonunda ona ayrıca hak verilir.

## ETKİNLİK

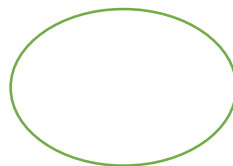
Aşağıdaki beceri, meslek ve sanat alanları tahtaya yazılır. Öğrencilerden bir araya gelerek (grup çalışması) verilen bu alanlarda başarılı olmak için yetenek ya da zekâdan hangisinin daha önemli olduğunu belirleyip dairelerin içine yazmaları istenir. Çalışmayı tamamladıktan sonra öğrencilere çalışmada neleri ölçüt aldıkları ve aşağıdaki sorular sorularak tartışma yürütülür.

- Piyano çalmak
- Gol kralı olmak
- Matematik olimpiyatlarında birinci olmak
- Bilim insanı olmak
- Ülkeyi yöneten bir lider olmak
- Çok para kazanmak
- Öğretmen olmak
- Ünlü bir şarkıcı olmak
- Şair olmak

ZEKA



YETENEK



**Sorular**

- Başarılı olmak için zekâ mı yoksa yetenek mi daha önemlidir?
- Ünlü olmak için zekâ mı yoksa yetenek mi daha önemlidir?
- Zekâ ve yetenek arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Yetenek nedir?
- Zekâ nedir?

**DEĞERLENDİRME**

- Bu derste düşüncelerinizi yeterince ifade ediyor musunuz? Başlangıçtan bu yana bu konuda bir değişim var mı?
- Bu derste düşüncelerinizi değiştirmeye istekli misiniz? Açık mısınız?
- Soruları yanıtlarken gerekçeler sunabiliyor musunuz?
- Tartışma sürecinde grup olarak daha iyi yapabiliriz dediğiniz bir şey var mı?

\*Bu ders planının etkinlik bölümü hazırlanırken Dr. Özge ÖZDEMİR' in Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Notlarından faydalanılmıştır.

## 9. DERS

|   |   |
|---|---|
| Kavram  | Bilimsel Çalışma  |
| İlişkili olduğu dersler                       | Sosyal Bilgiler   |
| İlişkili olduğu kazanımlar (Öğrenme Alanları) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.</li> <li>• SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.</li> </ul> |
| Süre  | 40 dakika   |
| Kullanılacak araç gereçler                    | Sınıf tahtası   |
| Öğretim yöntem ve teknikleri                  | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe   |

## HAZIRLIK (ISINMA ETKİNLİKLERİ)

Dersin başlangıcında öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.

- Bir bilim insanı olsaydınız ne icat etmek isterdiniz? Neden?
- Bu şeyi icat edebilmek için nasıl yollar izlerdiniz?

## ETKİNLİK

Aşağıdaki cümlelerin ve eksenin yazılı olduğu bir karton hazırlanıp öğrencilere verilir. Öğrencilerden bir araya gelip tartışarak bu cümlelerden bilimsel çalışma olduğunu düşündüklerini eksenin sağ tarafına, bilimsel çalışma olmadığını düşündüklerini ise sol tarafına yerleştirmeleri istenir.

- Kanseri ilacı yapmak
- Fen dersinde bir öğrencinin deney yapması
- Bir hastalığın aşısını bulmak
- Altını eritmek
- Işınlanmayı bulmak
- Hayvanlar üzerinde deney yapmak
- Nükleer silahlar geliştirmek
- Ayakkabı yapmak
- Aspirin yapmak
- Aspirinin ağrı kesici özelliği olup olmadığını bir grup insan denemek
- Ateş düşürmek ve ağrı dindirmek için söğüt kabuğu çiğnemek

BİLİMSEL ÇALIŞMA DEĞİL

BİLİMSEL ÇALIŞMA

## Sorular

- Bir çalışmanın bilimsel olması için gerekli koşullar nelerdir?
- Bir çalışmanın bilimsel olması için etkinliği kimin yaptığı önemli midir?
- Bir çalışmanın bilimsel çalışma olması için yapıldığı yer ve zaman önemli midir?
- Bilimsel çalışma ve bilimsel olmayan çalışma arasındaki farklar nelerdir?
- Bilimsel çalışmaların sonuçları her zaman faydalı sonuçlara mı yol açar?

## DEĞERLENDİRME

Bu tartışmada en çok hoşlandığım şeylerden biri: .....Çünkü; .....

Bu tartışmada en zorlandığım şeylerden biri: .....Çünkü; .....

Bu tartışmada öğrendiğim şeyler derslerimde; .....Çünkü.....

Bu derste öğrendiğim şeyler yaşamımda; .....Çünkü.....

\*Bu ders planının etkinlik bölümü hazırlanırken Onur Bakır'ın Çocuklar İçin Felsefe Eğitim notlarından faydalanılmıştır.

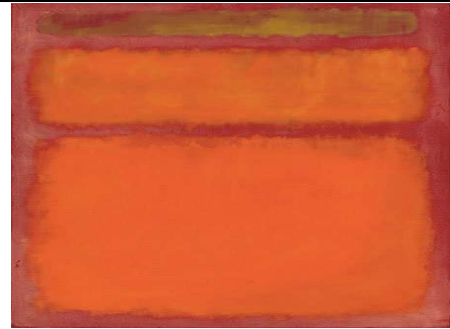
## 10. DERS

|                              |  |
|------------------------------|--|
| Kavram                       | Sanat- Sanat eseri   |
| İlişkili olduğu dersler      | Görsel Sanatlar  |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | <ul style="list-style-type: none"> <li>G.4.3.2. Bir sanat eserini seçmesindeki tercih sebebini açıklar.</li> <li>G.4.3.3. Estetik tercihlerin kişilere göre nasıl değiştiğini ifade eder.</li> <li>G.5.3.2. Seçilen sanat eserinin görsel özelliklerini analiz eder.</li> <li>G.5.3.6. Sanat eserlerinin neden farklı değerlendirildiğini açıklar</li> </ul> |
| Süre                         | 40 dakika  |
| Kullanılacak araç gereçler   | “Herkesin Tarzı Başka İşte Sanat Burada” isimli çocuk kitabı, ressamların resimleri, cetvel  |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe  |

## HAZIRLIK



Van Gogh Sandalye ve Pipo (1889)



Mark Rothko Turuncu, Sarı, Kırmızı (1961)



Jackson Pollock Number 5 (1948)

Yukarıdaki ünlü ressamın eserleri öğrencilere gösterilir. Öğrencilere eserler hakkında hiçbir bilgi (ressamları, tarihleri, vb.) verilmeden aşağıdaki soru sorulur.

- Bu resimlerden hangisinin ya da hangilerinin sanat eseri olduğunu düşünüyorsun? Neden?

## ETKİNLİK

“Herkesin Tarzı Başka İşte Sanat Burada” kitabı belirtilen yerlerde sorular sorularak öğrencilere okunur.

### HERKESİN TARZI BAŞKA İŞTE SANAT BURADA

İşte karşınızda Arın, Can, Mina, Mete, Rojda, Arda, Leyla ve küçük Leda... Hepsinin anne babası birer sanatçı...

Arın’ın babası ressam. Yaptığı resimlerde tanıyabileceğiniz bir şey yok. “Bu soyut resim!” diyor babası. “Hem bir sürü şey anlatıyor hem de hiçbir şey anlatmıyor!”

Sorular

- Bir resmin hem bir sürü şey anlatıp hem de hiçbir şey anlatmaması ne anlama gelir?
- Bir resmin ya da bir eserin bir şey anlatması gerekir mi (şart mıdır)? Neden?

Arın’ın annesi sürekli bir şeyler çiziyor. Arın’ın annesi şöyle diyor: “İnsanların ne çizdiğimi hemen bir bakışta anlayamaması hoşuma gidiyor. Ayrıca herkesin resimlerimde başka başka şeyler görmesi de çok güzel.”

Arın’ın yaptığı resimlerin başı, sonu, çerçevesi yok. Ama ruh halini ve yaşadığı duyguları yansıtıyorlar.

Sorular

- Arın’ın resimleri sanat eseri midir? Neden?
- Bir şeyin sanat eseri olması için onu kimin yaptığı önemli midir? Neden?
- Bir sanat eseri yapmak için sanatçı olmak şart mıdır? Neden?

Can’ın babası heykeltıraş, heykeller yapıyor. “Her türlü malzemeden heykel yapılabilir,” diyor babası. “Plastikten ve macundan, kilden ve taştan, tahtadan ve kemikten, bir çift ayakkabıdan veya bottan, eski bir tişörtten...”

İşte karşınızda Can’ın heykelleri...

Arda’nın annesi ve babası fotoğraf sanatçısı... İşte çektikleri fotoğraflar... Bir sergi duvarında asılı.

“Başkalarının görmediğini fotoğraflamaya çalışıyoruz,” diyorlar. “Ya da başkalarının henüz fotoğrafını çekmeyi düşünmediği şeyleri...”

Sorular

- Bir şeyin sanat eseri olması için daha önce kimse tarafından yapılmamış ya da düşünülmemiş olması mı gerekir? Neden?
- Sanat eseri nedir?
- Bir şeyin sanat eseri olmasını sağlayan özellikler nelerdir? Neden?

Arda’nın fotoğrafları bilmece gibi... Kim bilir neyin fotoğrafını çekiyor?

Arda gururla, “Bu saf sanat! Kimse tıpatıp buna benzer fotoğraf çekemez!” diyor.

Mete'nin babası enstalasyon yapıyor, yani yerleştirme sanatı. "Bu odanın tamamını sanata dönüştürüyorum," diyor.

Bazen Mete de odasını bambaşka bir biçimde yerleştirmek istiyor.

Sanatla iç içe olmak güzel şey.

Leyla ve Leda'nın anne babası, bir grupta birlikte performans sanatı sergiliyor. "Kendi bedenimizi kullanarak sanat yapıyoruz, sesimiz hareketlerimiz ve ayak izlerimizle...İnsanlar bu gösteriyi izlemek için geliyorlar."

Sorular

- Dans bir sanat mıdır? Neden?
- Sanatın amacı nedir?
- Sanatın bir fayda sağlaması gerekir mi?
- Sanat sadece güzel şeyler mi anlatır?
- Sanat nedir?

Leyla ve Leda dışarda "UUUU-AAAA" ve "YEEEEYYYY" diye bağırmaı sevirler. Onlara kulak vermeye çalışanlara "Bunun adı performans! Bu bir sanat!" diyor ikisi bir ağzdan.

Rojda'nın annesi bir çizer. Kitap resimliyor.

Diyor ki, "Sözcükler bir hikaye anlatır. Ona eşlik eden çizimler ise sözcüklere özel bir anlam katar."

Rojda da tüm kitaplarını resimli kitaplara dönüştürüyor. Eli çok hızlı!

Mina'nın annesi sanat uzmanı. Bir sanat müzesinde çalışıyor. Gelen ziyaretçilerle sanat hakkında sohbet ediyor ve gazetelerde sanat yazıları yazıyor. Annesi, herkesin sanata kendi tarzında yaklaştığına inanıyor. "Ben sadece soruları soruyorum, insanlar kendilerine göre yanıt buluyor," diyor.

Mina da yaptığı sanat çalışmalarından söz etmeyi çok sevir.

İşte karşınızda Arda, Can, Arın, Leyla, küçük Leda, Rojda, Mete ve Mina. Anne ve babaları onları çok sevir. Hepsisi de çocuklarının sanat yeteneğine hayran! "Bir çocuk eğer kafasına koyarsa inanılmaz şeyler yapabilir!" diyorlar. Çocukların sanatla ilgili fikirleri gerçekten harika olabiliyor!

#### DEĞERLENDİRME

- Bu konu hakkında daha önce hiç düşünmüş müydünüz? Nasıl?
- Bu dersten sonra fark ettiğiniz yeni şeyler oldu mu? Neler?
- Bu dersin sınıftaki diğer derslerinize bir katkısını olacağını düşünüyor musunuz? Nasıl?

\*Bu ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.



## 11. DERS

|                              |  |
|------------------------------|--|
| Kavram                       | Düşünce  |
| İlişkili olduğu dersler      | Türkçe, Müzik  |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | Mü.4.C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.<br>T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.<br>T4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.<br>T.4.3.17. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler. |
| Süre                         | 40 dakika  |
| Kullanılacak araç gereçler   | “Bir Fikirle Ne Yaparsın?” kitabı, yazı tahtası, beceri duvarı kartları  |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe  |

## HAZIRLIK (ISINMA ETKİNLİKLERİ)

Öğrencilerden dersin başlangıcında tuhaf fikirler uydurmaları istenir. Her öğrenci birer tane tuhaf olduğunu düşündüğü fikir söyler. Sonra bu fikirler arasından en tuhaf olduğunu düşündükleri fikir belirlenir.

## ETKİNLİK

Öğrencilere “Bir Fikirle Ne Yaparsın” kitabı belirlenen yerlerde soru sorularak okunur. Kitap tamamlandıktan sonra aşağıdaki sorularla etkinlik devam eder.

## BİR FİKİRLE NE YAPARSIN?

Bir gün aklıma bir fikir geldi. “Nereden geldi? Neden burada?”

Soru: Fikirler nereden ve ne zaman gelir?

Soru: Fikirler bir anda mı gelir yoksa uzun bir sürede mi oluşur?

Soru: Bir anda aklımıza gelen şey fikir midir, değil midir?

Soru: Düşünce ve fikir aynı şey midir? Neden?

“Hadi şimdi parka gidelim” demek bu bir fikir midir, düşünce midir?

Soru: Fikirlerin farklı türleri var mıdır? Uzun uzun düşünülen bir fikirle bir anda oluşan bir fikir aynı mıdır?

“Bir fikirle ne yapılır?” diye merak ettim.

Önce onunla ilgili pek bir şey düşünmedim.

Biraz hassas ve tuhaf geldi. Onunla ne yapacağımı bilemedim. Bu yüzden ondan uzaklaştım.

Sanki bana ait değilmiş gibi davrandım.

Aklımıza yeni bir fikir geldiğinde hemen çok güzel bir fikir diye sahiplenebilir miyiz, yoksa acaba tuhaf mı diye düşünüp ondan uzaklaşır mıyız?

Ama o beni takip etti.

Başkalarının ne düşüneceği hakkında endişelendim. İnsanlar fikrim hakkında ne diyeceklerdi? Fikrimi kendime sakladım. Onu gizledim ve onun hakkında hiç konuşmadım. Sanki her şey fikrim ortaya çıkmadan önceki halindeymiş gibi davranmaya çalıştım.

Soru: Başkalarının beğenmediği bir fikrin bir anlamı olur mu? Bir işe yarar mı? Nasıl?

Soru: Bir fikrin iyi olması için başkalarının beğenmesi önemli değil midir? Neden?

Ama fikrimde sihirli bir şeyler vardı. O çevremdeyken kendimi daha iyi hissettiğimi ve daha mutlu olduğumu itiraf etmeliyim. Beslenmek istiyordu. Oynamak istiyordu. Aslında bolca ilgi istiyordu. Fikrim giderek büyüdü ve biz arkadaş olduk. Ne diyeceklerinden korktuğum halde fikrimi diğer insanlara gösterdim. İnsanların fikrimi gördüklerinde güleceklerinden, onu aptalca bulacaklarından çekiniyordum.

Çoğu böyle yaptı. Fikrimin iyi olmadığını, fazlasıyla garip olduğunu söylediler. “Onunla uğraşman zaman kaybı ve o asla bir şey olmayacak”, dediler. İlk önce onlara inandım. Fikrimden vazgeçmeyi ciddi ciddi düşündüm. Neredeyse onları dinliyordum. Ama sonra, “Onlar neyi tam biliyor ki? Bu benim fikrim.” diye düşündüm. Kimse onu benim kadar iyi bilemez. Fikrimin farklı olmasında bir sorun yok, tuhaf olmasında da. Hatta biraz çılgınca bile olabilir.

Onu korumaya karar verdim. Ona sahip çıktım, güzelce besledim. Üzerinde çalıştım ve onunla oynadım. Her şeyden önemlisi de bütün ilgimi verdim.

Fikrim büyüdükçe büyüdü. Ona olan sevgim de öyle. Ona, yıldızlara bakabileceği, tavanı açık yeni bir ev inşa ettim; hayal kurmanın güvenli olacağı bir yer.

Fikrimle olmaktan hoşlanmaya başladım. Sanki her şeyi yapabilirmişim gibi, kendimi daha canlı hissetmemi sağladı. Beni büyük düşünmek, sonra daha da büyük düşünmek için cesaretlendirdi.

Benimle sırlarını paylaştı. Ellerimin üzerinde nasıl yürüyeceğimi gösterdi. “Çünkü, farklı bir bakış açısına sahip olmak güzeldir.” dedi.

Artık hayatımı onsuz hayal edemiyordum.

Sonra bir gün harika bir şey oldu. Fikrim gözlerimin önünde değişti. Kanatlarını açtı, havalandı ve gökyüzüne doğru yükseldi. Nasıl tarif edilir bilmiyorum ama sadece burada değil, o artık her yerdeydi. Sadece benim bir parçam olmaktan çıkmış, her şeyin bir parçası olmuştu.

Ve sonra, bir fikirle ne yaparsın, anladım...

Dünyayı değiştirirsin.

Sorular

- Doğru ya da iyi fikir nedir?

- Düşünceler ne işe yarar?
- Düşünce nedir?

#### DEĞERLENDİRME

Dersin sonunda öğrencilerle “beceri duvarı” etkinliği kullanılarak grup değerlendirmesi yapılır. Bu çalışmada öğrenciler tartışma sürecini grup üzerinden değerlendirir. Karton kağıtlara değerlendirilecek becerileri temsil eden ifadeler yazılır. Öğrenciler grup olarak bu becerilerden en iyi yaptıklarını düşündüklerini, güçlü bir temel niteliğinde kullanarak en alt sıraya; iyi yapmadıklarını düşündüklerini ise daha üst sıraya koyarlar. Bu şekilde verilen becerileri yan yana ve üst üste koyarak bir duvar örerler. Bu etkinlik bir duvarın veya masanın üzerinde yapılabilir. Öğrenciler çalışmayı tamamladıktan sonra tek tek hangi becerinin yerini nasıl belirledikleri üzerinde konuşulur.

- Tartışmalara yeterince katılım gösterme
- Düşüncelerini rahatça söyleme
- Birbirimizin sözünü kesmeden dinleme
- Düşüncelerin gerekçelerini sunma
- Farklı düşüncelere saygı gösterme
- Başlangıçtaki düşüncelerini değiştirme
- Grup içinde rahat hissetme
- Düşüncelere katılıp katılmadığını söyleme
- Düşünceler arasında ilişki kurma
- Düşünceleri örneklerle açıklama
- Akıl yürütmedeki tutarsızlıkları görme

\*Bu ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

## 12. DERS

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Kavram                       | Anlaşmazlık-Uzlaş   |
| İlişkili olduğu dersler      | Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi  |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.</li> <li>• Y.4.4.1. İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerini açıklar.</li> <li>• Y.4.4.2. Uzlaş gerektiren ve gerektirmeyen durumları karşılaştırır.</li> <li>• Y.4.4.3. Anlaşmazlıkları çözmek için uzlaş yolları arar</li> <li>• Y.4.4.4. Anlaşmazlık ve uzlaş durumlarının sonuçlarını örneklerle karşılaştırır.</li> <li>• Y.4.6.5. Birlikte yaşama kültürünün günlük hayattaki yansımalarına örnekler verir.</li> </ul> |
| Süre                         | 40 dakika   |
| Kullanılacak araç gereçler   | “Tartışsak da Barışırız” çocuk kitabı   |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe   |

## HAZIRLIK (ISINMA ÇALIŞMALARI)

Dersin başlangıcında öğrencilerle “iyi haber, kötü haber” oyunu oynanır. Bu oyunda öğrencilere iyi ya da kötü bir haber verilir. Öğrenciler bu haberi bir iyi bir de kötü haberi ilişkilendirecek şekilde sırayla devam ettirir. Oyuna aşağıdaki gibi başlanır.

Kötü haber: Arkadaşımla hangi oyunu oynayacağımız konusunda anlaşamadık ve tartıştık.

İyi haber:

Kötü haber:

İyi haber:

Kötü haber:

## TARTIŞMA

## TARTIŞSAK DA BARIŞIRIZ

Herkes mutlaka bir gün tartışır. Müller ailesi arada sırada nedensiz de tartışır. Mayerler ise sık sık futbol yüzünden çekişirler. Olga ve Tom, tatile gittiklerinde mutlaka kavga ederler. Felixler de bazen televizyon programları yüzünden inatlaşırlar. Boncuk ve Tüylü, sucuk yüzünden her zaman dalaşır. Birbirini seven insanlar bile ara sıra sorun yaşarlar. Rico ve Mari polisiye ve romantik kitaplar yüzünden anlaşmazlığa düşerler.

Benim ailem hiç kavga etmez. Hayır, tabi ki bu çok saçma! Onlar melek değil elbette. Üstelik iyi anlaşmalarına ve eğlenceli olmalarına rağmen.

Sorular

- Hiç kavga etmemek ya da anlaşmazlık yaşamamak mümkün müdür? Neden?
- İnsanlar neden anlaşmazlık yaşar?

Günlerdir evdeki ortamın çok gergin olduğunu hissediyorum. İkinin de dalgın bakışlarından anlıyorum. Ve de babamın sessizliğinden. Annemin böyle oturduğundan...Pek konuşmayan babamın ağzının çizgisinden. Kimi zaman birbirimizi yanlış anlarız.

O gün babam, en sevdiği tişörtünü bulamadı. Eskiyen tişörtü annemin çöpe attığını düşündü. Aslında tişört çamaşır sepetinin içindeymiş!

Bazen de farklı görüştedirler. O günde olduğu gibi. Annem gezmeye gitmeyi çok istiyordu. Babam ise büyükannesine. Başta biraz tartıştılar, sonrasında ise bir çözüm buldular.

Bir gün ortam yine çok gergindi. Kahvaltıda bir şeylerin iyi gitmediğini fark etmişim.

Annem direksiyonun başına geçti, hayvanat bahçesine doğru hareket ettik. Bu arada babam yüzünü astı ve yol boyunca camdan dışarıya baktı. Hiç konuşmadılar ve aynadan annemin alnının kırıştığını gördüm. Zaten kızgın olduğunda hep alnı kırışır. İlk başta bana kızdıklarını düşündüm. Ama hayvanat bahçesini gezerken ikisi de bana karşı çok iyiydi. Birbirleriyle hiç konuşmadılar. Onları duymadığımı sandıkları anlarda ise birbirlerine sataşıp durdular.

Eve geldiğimizde hemen yatağıma girdim ama uyuyamadım. Onların yüksek sesle tartıştıklarını duydum. Kapıları çarptılar ki bunu bana hep yasaklamışlardı. Sonra birisi ağlıyor gibi geldi.

Ertesi gün kahvaltıda annem çok üzgündü ve babam yoktu. Ama ben babamın işe gidip gitmediğini soramadım.

Üzgün üzgün okula gittim. Leon'a çok kızdım ve ona bağırdım. Çünkü o "Maket şatonun yapımını bitirelim mi?" diye sordu. Bunun sırası değildi ve bu sözler beni çok kızdırdı. Oysa Leon benim en iyi arkadaşım ve biz şato yapımını birlikte bitirecektik.

Öğleden sonra annem çok tuhaftı. İzin almadan televizyona baktığım için bana hiç kızmadı. Daha sonra babam kocaman bir çiçek demetiyle eve geldi. Çiçekleri anneme vererek: "İnatçı olduğum için özür dilerim. Şu an kendimi çok kötü hissediyorum." dedi. Annem ise "Ben de özür dilerim. Haksızdım." dedi.

#### Sorular

- Özür dilemek anlaşmazlığı çözer mi? Neden?
- Anlaşmazlıkları çözmek için en iyi yol ne olabilir? Neden?
- Anlaşmazlıklarda uzlaşma sağlanmazsa ne yapılabilir?

#### DEĞERLENDİRME

Öğrencilere aşağıdaki soruların bulunduğu bir yazılı değerlendirme çalışması dağıtılır ve soruları yanıtlamaları istenir.

- Felsefe etkinliklerinde tartışmak istediğin konular var mı? Neden bu konuları tartışmak istiyorsun?
- Felsefe etkinliklerinden sonra düşünmeye başladığını ifade ettin. Bununla ne demek istedin?
- Tartışmalarda düşüncelerinin gerekçelerini açıklamak konusunda (basit, zorlayıcı, sıkıcı, eğlenceli, vb.) ne düşünüyorsun? Nedenleriyle açıklar mısın?
- Felsefe etkinliklerinden sonra düşüncelerinin gerekçelerini açıklamak konusunda kendinde fark ettiğin bir değişim var mı?

\*Bu ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

## 13. DERS

|                              |  |
|------------------------------|--|
| Kavram                       | Teknoloji  |
| İlişkili olduğu dersler      | Sosyal Bilgiler  |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.</li> <li>• SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.</li> <li>• SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.</li> <li>• SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.</li> </ul> |
| Süre                         | 40 dakika  |
| Kullanılacak araç gereçler   | “Sophia Robot” videosu<br>( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SwFgr7FSY98">https://www.youtube.com/watch?v=SwFgr7FSY98</a> ), bilgisayar, değerlendirme çalışması   |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe  |

## HAZIRLIK (ISINMA ÇALIŞMALARI)

Öğrencilerden kendilerine ait bir robotlarının olduğunu hayal etmeleri istenir. Sonrasında robotlarında bulunmasını ya da bulunmamasını istedikleri özellikleri, nedenleriyle açıklamaları beklenir.

## ETKİNLİK

Öğrencilere robotların dünyayı ele geçirmesi konusunu içeren bir video izletilir. Ardından öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.

## SORULAR

- Robotların çok fazla gelişmesine izin verilmeli midir? Neden?
- Robotlar insanların işlerini elinden alabilir mi? Neden?
- Robotların insanların işlerini yapması insanlar için iyi bir şey midir? Neden?
- Robotlar dünyayı ele geçirmek isteyebilir mi? Neden?

## DEĞERLENDİRME

- Daha önce tartıştığımız konulardan en çok ilginizi çeken ya da size en çok katkısı olduğunu düşündüğünüz konular neler? Neden?
- Bu dersin diğer derslerinize katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Nasıl?
- Çocuklar için felsefe etkinlikleri sınıftaki diğer derslere benziyor mu? Nasıl?

\*Bu ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

## 14. DERS

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Kavram                       | İrade (Konu: Sağlık)  |
| İlişkili olduğu dersler      | Fen Bilimleri   |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | <ul style="list-style-type: none"> <li>F.4.2.1.4. İnsan sağlığı ile dengeli beslenmeyi ilişkilendirir.</li> <li>F.4.2.1.5. Alkol ve sigara kullanımının insan sağlığına olan olumsuz etkilerinin farkına varır.</li> <li>SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.</li> </ul> |
| Süre                         | 40 dakika   |
| Kullanılacak araç gereçler   | “Ayrılmaz İkili Kurbağa ve Murbağa, Kurabiyeler” hikayesi   |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe   |

## HAZIRLIK (ISINMA ÇALIŞMALARI)

Dersin başlangıcında öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.

- Sağlıksız olduğunu bildiğiniz halde çok sevdiğiniz yiyecekler var mı? Neler? Onları yemeye devam ediyor musunuz? Neden?

## TARTIŞMA

Öğrencilere “Ayrılmaz İkili Kurbağa ve Murbağa Kurabiyeler” hikayesi belirtilen yerlerde durup sorular sorularak okunur.

AYRILMAZ İKİLİ KURBAĞA VE MURBAĞA  
KURABİYELER

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

Sorular

- Kurbağa ve Murbağa daha fazla kurabiye yemeli mi yoksa yememeli midir? Neden?
- Bir şeyi istediğimiz halde neden yapmamaya çalışırız?
- Bir şeyi aynı anda hem istemek hem de istememek mümkün müdür? Nasıl?

“İradeye ihtiyacımız var.” “İrade nedir?” diye sordu Murbağa.

Soru:

- İrade nedir?

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

Sorular:

- Kurbağa ve Murbağa kurabiyeleri neden kuşlara verdiler?
- Kurbağa ve Murbağa iradeli davrandı mı? Neden?
- İrade yapmak istediğin bir şeyi yapmamak mı yoksa yapmamaya çalışmak mı?

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

#### DEĞERLENDİRME

- Daha önce bu konu hakkında düşünmüş müydünüz? Nasıl?
- Bu derste zorlandığınız zamanlar olduğunu söylediniz. Sizi zorlayan şeyler nelerdi? Neden?

\* Bu ders planının etkinlik bölümü hazırlanırken, Dr. Öğretim Üyesi Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR'ın "Öğretmenler İçin Çocuklarla Felsefe Rehberi" kitabından faydalanılmıştır.



## 15.-16. DERS

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Kavram                       | Zaman   |
| İlişkili olduğu dersler      | Matematik, Beden Eğitimi ve Oyun, Beden Eğitimi ve Spor   |
| İlişkili olduğu kazanımlar   | M.4.3.4.1. Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar.<br>BO.4.2.2.5. Oyun ve fiziki etkinliklerde zamanını etkili kullanır.<br>BE.5.1.2.4. Oyun ve etkinliklerde zamanı etkili kullanmanın önemini fark eder. |
| Süre                         | 40 + 40 dakika  |
| Kullanılacak araç gereçler   | "Ayı Saate Karşı" kitabı  |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, çocuklarla felsefe   |

## HAZIRLIK (ISINMA ETKİNLİKLERİ)

Öğrencilere "1 saat uzun mudur, kısa mıdır?" sorusu sorulur ve gerekçeleriyle yanıtlamaları istenir.

## ETKİNLİK

Bu kavram iki ders saatinde işlenir. İlk ders saatinde öğrencilerden "Ayı Saate Karşı" kitabından yola çıkarak tartışmaya uygun soru hazırlamaları beklenir. Bu nedenle kitap önce sesli okunur, ardından öğrencilere verilir. Her öğrencinin ayrı ayrı soru hazırlaması ve hazırladıkları soruları yazılı bir biçimde öğretmene vermesi istenir. Sonrasında öğrencilerin hazırladıkları sorular arasından tartışmak istedikleri sorular belirlenir. İkinci ders ise belirlenen sorular tartışılır.

## AYI SAATE KARŞI

Ayının altın gibi bir kalbi var, bir de bitmek bilmeyen uykusu. Sabah 7'de, saatin alarmı çaldığında kulağını şöyle bir kıpırdatsa da sırtını dönüp devam eder uyumaya.

Saat 8'de mutfağa dalışına bakın:

\_Hani benim ekmeğim, tereyağım, balım!

\_Geç kaldın, der annem. Kahvaltı bitti! Hiç boşuna gelme, seni koca bitli. Doğruca banyoya haydi!

Okula gitmek için binmesi gerekir otobüse. Saat tam 8.15'te, sakın kaçırayım deme! Uyuyakalanın vay haline, cezasını bulur her gecikme. Her sabah birbirinin aynısı. Bu gidişle benim canım ayım ne okumayı öğrenebilecek ne saymayı ne de yazmayı. Teneffüste herkes bahçede oynarken ayım tek başına sınıfta. Doğru saatte, doğru yerde olamıyor bir türlü. Şu saat denen şeye ayak uydurmak nasıl da zorluyor onu.

Peş peşe geç kalınca işler iyice karışıyor. Ayımın hem morali bozuluyor hem de midesi kazanıyor. Öğle yemeği saat 1'de değil ki, günün tam ortasında yani öğleyin başlıyor! Ayımın bu huyu hepimiz için çok yorucu!

Ay bakamayacağım, saat 3'te geliyor müzik dersine, üstelik beden eğitimi kıyafetleriyle.

Saat 4 buçuk, okuldan çıkma vakti. Zil çaldı, okul bitti. Benim düzensiz ayımın ayak uydurması zor tabii... Yine eve yürümek zorunda kalacak şimdi.

Saat 8 oldu, ayım hala eve dönmedi. Herkes telaş içinde, babamsa çok sinirli.

\_Yahu, nereye kayboldu bu pire torbası?

\_Karakola götürmüş onu bir polis arabası!

\_Ayınız bir pastanede hırsızlık yapıyordu, diyor polis memuru.

\_Normaldir, diye gülüyor ablam. Açlıktan karnı gurulduyordu.

Babam çok öfkeli. Obur ayımızın mideye indirdiği tüm ayçöreklerinin, kurabiyelerin, yaş pastaların, turtaların parasını ödedi.

\_Bana bak terbiyesiz ayı, bir daha böyle bir şey yaparsan gösteririz sana kapıyı!

\_Ama çok acıkmıştım, diyor ayım utana sıkıla (göbeği dolu şimdi pastalarla).

\_Aslında bu vahşi, bilmiyor saatleri diyor ablam. İşte bu onun asıl derdi.

\_Öyle mi, diyor babam parlayarak. Koskoca hafta sonu var, öğretiriz ona çabucak!

Cumartesi günü herkes yerini alıyor. Ders zamanı.

\_Pizza saati mi? diye soruyor dersin sonunda.

\_Hayır. Yatağa gitme saati, diyor annem.

Pazartesi günü ayım saatlerde iyice ustalaşmış; saatlerin, dakikaların, geçip giden zamanın farkında.

\_Bana darılmayın ama, mecburdum sızsız başlamaya.

Ballı ekmeklerini yutuyor, neşeyle okulun yolunu tutuyor. Tam vaktinde kapıda olacak ve o berbat cezayı almayacak. Uzun banyolarla zaman kaybetmeye son. Sabahın ilk saatlerinde belediye işçileri çok iyi iş çıkarıyor. Hem yolda yürürken duş almak, uyku da açıyor.

La Fontaine ne güzel demiş:

“Koşmak neye yarar, yola vaktinde çıkmalı.

Artık zaman ondan yana, kim çıkar ayımın yoluna! Üstün yetenekli ayım, bir ay içinde arayı kapattı. Dört işlem, okuma, yazma... Her alanda birinciliği kaptı.

\_Dakiklik kazandı. Dakiklik: Yani, her yere vaktinde yetişmek.

Başarısından dolayı kutlamalıydık ayımı. Babam kronometreli saatini hediye etti, harika bir öğrenci ajandası da annemden geldi.

Düzenli bir program, bize kazandırır fazladan zaman. Annem ona bir sürü faaliyet ayarladı, böylece ayım boş boş dolaşmayacaktı.

Akrobatik atlama, bale, sirk kursu, hokey antrenmanı, badminton, arp dersi, tuba kursu, step dansı, plastik sanatlar, aşçılık kursu...

Sonunda bir pazar günü olanlar oluyor. Etkinlik dolu onca haftanın ardından, broşür dağıtırken ayım kendini yerde buluyor...

\_Tükenmiş ayı sendromu, diyor bize doktor. Bizdeki tükenmişlik sendromunun aylardaki hali, aşırı çalışmaktan kaynaklanan hastalık yani. Ayınız halsizlikten bitap düşmüş. Çok yazık. Dinlenmesi gerekecek, uzun uzun hem de.

Kendine iyi bak, güzelce dinlen ayıcığım! Gerçekten bu dağlarda yok hiç hayat kısırtısı. Sadece öğle uykuları, temiz hava ve biraz da can sıkıntısı.

Derken bir gün bakmışsın daha iyisin. Yürüyüşe çıkarsın ve tam o sırada harika bir dişi ayı ile karşılaşsın, parlayan güneşin altında. Üstelik saati de yoktur kolunda.

Derler ki vakit nakittir. Ama tıpkı insanlar gibi aylarda da mutluluk, kalbinin atışını dinlemeye vakit bulabilmektir.

#### DEĞERLENDİRME

- Bur derste soruları siz hazırladınız. Soruları sizin hazırlamanız hoşunuza gitti mi? Nasıl?
- Daha önce zaman konusunda hiç düşünmüş müydünüz? Nasıl?

\*Bu ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

## EK-H: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Tarih: 31/03/2021  
Sayı: E-35853172-100-00001521437  
  
0001521437

Sayı : E-35853172-100-00001521437  
Konu : Derya AKAR (Etik Komisyon İzni)

31.03.2021

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 18.02.2021 tarihli ve E-51944218-100-00001456775 sayılı yazı.

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Derya AKAR**'ın **Dr. Öğr. Üyesi Nihan AKKOC AOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "**Özel Yetenekli Çocuklara Felsefe: Bir Eğitim Programı Önerisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **09 Mart 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: B546D8C1-77D8-4A15-93C2-480F906CB2E3

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-cbys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



## EK-I: MEB Araştırma İzin Onay Bildirimi



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-35046067  
Konu : Araştırma İzni

19.10.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.  
b)28.09.2021 tarihli ve 1786252 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Derya AKAR'ın "**Özel Yetenekli Çocuklarla Felsefe: Bir Öğretim Programı Önerisi**" konulu çalışması kapsamında İlimiz 25 İlçesindeki ilkokullarda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:  
Gereği:  
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:  
25 İlçe MEM

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 06  
E-Posta: [istatistik06@meb.gov.tr](mailto:istatistik06@meb.gov.tr)  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bilgi için:  
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
İnternet Adresi: \_\_\_\_\_  
Faks: \_\_\_\_\_

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5942-c6fc-3df7-9ceb-2782 kodu ile teyit edilebilir.

**EK-İ: 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 bütününe 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.

28/03/2023

(İmza)

Derya AKAR

## EK-J: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

28/03/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DESTEK EĞİTİMİNDE YÜRÜTÜLEN ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK DENEYİMLERİ

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 |
|--------------|--------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 28/03/2023   | 251          | 372,652         | 31/01/2023     | %8              | 2048437709        |

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını 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: Derya AKAR

Öğrenci No.: N19235879

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Sınıf Eğitimi

Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Dr. Öğr. Üyesi, Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR

**EK-K: Thesis/Dissertation Originality Report**

28/03/2023

HACETTEPE UNIVERSITY  
 Graduate School of Educational Sciences  
 To The Department of Primary Education

Thesis Title: EXPERIENCES OF GIFTED STUDENTS TOWARDS PHILOSOPHY FOR CHILDREN ACTIVITIES APPLIED IN THE RESOURCE ROOM

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 |
|----------------|------------|-----------------|------------------------|------------------|---------------|
| 28 /03 /2023   | 251        | 372,652         | 31/01 /2023            | %8               | 2048437709    |

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:** Derya AKAR  
**Student No.:** N19235879  
**Department:** Primary Education  
**Program:** Primary Education  
**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

**ADVISOR APPROVAL**

APPROVED

(Dr Öğr. Üyesi, Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR)



## EK-L: 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.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

28/03/2023

(imza)

Derya AKAR

---

"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 tez 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 danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik 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.

