GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

DÖRT KATLI DÜŞÜNME MODELİNİN ETKİNLİK TEMELLİ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ömer Kızıltan

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

FELSEFE GRUBU EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ömer

Soyadı : Kızıltan

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :16.08.2021

TEZİN

Türkçe Adı : Dört Katlı Düşünme Modelinin Etkinlik Temelli Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : Activity Based Evaluation of Quadruple Thinking Model

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Ömer KIZILTAN

İmza:.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ömer KIZILTAN tarafından hazırlanan "Dört Katlı Düşünme Modelinin Etkinlik Temelli Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

(Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Hasan BACANLI

(Rehb. ve Psik. Dan. Bilim Dalı, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üni.) ……

Üye: Prof. Dr. Hasan ÜNDER

(Eğitimin Felsefi, Sosyal, Tarihi Temelleri Bilim Dalı, Ankara Üni.) ……..……

Üye: Prof. Dr. Emel KOÇ

(Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……...……

Üye: Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN

(Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 04/08/2021

Bu tezin Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

Aileme...

TEŞEKKÜR

Bu çalışma süresince şüphesiz pek çok kişinin desteğini gördüğümü söyleyebilirim. Öncelikli olarak doktora süresince bana sağladığı akademik rehberlik, psikolojik motivasyon ve manevi destek için tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI'ya teşekkürü bir borç bilirim. Bu zorlu yolda daima benim yanımda olarak tökezlediğim her an beni ayağa kaldırmış ve bana yardımcı olarak yoluma devam etmemi sağlamıştır. Yine tez izleme kurulunda bilgi ve tecrübeleriyle çalışmanın derinleşmesinde katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Emel KOÇ ve Prof. Dr. Hasan ÜNDER'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu modelin ortaya çıkmasında önemli katkısı olan Prof. Dr. Hasan BACANLI'ya yüz yüze olarak bu model hakkındaki görüşlerini dinlemem için sunduğu fırsat adına teşekkürü bir borç bilirim. Önemli bilgi ve tecrübelerini paylaşarak Dört Katlı Düşünme Modeli için geliştirilecek etkinliklerde büyük katkılar sunmuştur. Son olarak kıymetli katkılarından ötürü Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN'a teşekkür etmek istiyorum.

Etkinlik konusuna değer veren ve etkinliğin yapılma sürecini onaylayan Çayyolu Final Ortaokulu'nda bu çalışmayı gerçekleştirmemde büyük katkı sağlayan başta kurucu ortaklarından Adem YÜREKLİ beyefendiye, sonrasında okuldaki süreci başlatan okul müdürü Cüneyt ŞİMŞEK beyefendiye, okuldaki tüm sorunlar ile ilgilenen rehber öğretmen Gözde SOLMAZ hanımefendiye ve son olarak da buradan adını anmaya fırsat bulamadığım okulda çalışan diğer tüm yöneticilere ve meslektaşlarımıza teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte bana çok büyük katkıları olan ve beraber uzun vakitler geçirdiğimiz 7-A ve 7-C sınıfları başta olmak üzere okuldaki tüm yedinci sınıf öğrencilerine teşekkür ediyorum.

DÖRT KATLI DÜŞÜNME MODELİNİN ETKİNLİK TEMELLİ DEĞERLENDİRİLMESİ

(Doktora Tezi)

Ömer Kızıltan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim yedinci sınıf düzeyinde Dört Katlı Düşünme Modeli'ne göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin düşünme eylemi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 2019-2020 öğretim yılında Ankara ili Çankaya merkez ilçesinde özel bir okulda öğrenim gören 13 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri dereceli puanlama anahtarı, yapılandırılmış gözlem, öğrencilerle odak grup görüşmesi, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen dereceli puanlama anahtarına ilişkin verilerin analizinde her bir etkinliğe ilişkin dört alt ölçüte yönelik sınıftaki on üç öğrencinin performanslarına ilişkin ortalamalar temele alınmıştır. Böylece sınıftaki en başarılı öğrencinin yanı sıra en başarısız öğrencinin de sınıf içerindeki performansı göz önünde bulundurularak değerlendirme sürecinde nicel bir veri sağlanmıştır. Bu ortalamalar yapılandırılmış gözlem verileri ile desteklenmiştir. Yapılandırılmış gözleme ilişkin yapılan içerik analizindeki kategoriler dereceli puanlama anahtarında kullanılan ölçütlerle bire bir aynıdır. Genel hatları ile dereceli puanlama anahtarından elde edilen veriler ile yapılandırılmış gözleme yönelik içerik analizine ilişkin bulguların örtüştüğü söylenebilir. Bu yolla veri çeşitlemesine gidilmiş olarak öğrencilerin dersteki faaliyetlerine yönelik görüşler yapılandırılmış gözlem içerisinde sunulmuştur. Öğrencilerin etkinlik performanslarına ilişkin değerlendirmeler sonrası, bu

öğrencilerin etkinlikler ile ilgili görüşlerini ortaya koymak adına öğrenci odak grup görüşmesi çerçevesinde içerik analizi sonuçları sunulmuştur. Sonuçlar tema, kategori ve kodlar halinde tablolaştırılarak ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar öğrenci günlüğü ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler ile desteklenerek öğrenci günlüğünden ve araştırmacı günlüğünden alıntılar ile sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde, dereceli puanlama anahtarı ve yapılandırılmış gözlem sonuçlarına göre Dört Katlı Düşünme Modeli'nin tüm alt boyutlarında orta düzey ve üstü başarı elde edilmiştir. Dereceli puanlama anahtarından elde edilen bulgulara göre öğrenciler, eleştirel düşünme etkinliklerinde yargıya varma becerisinde nispeten daha zayıf performans göstermişlerdir. Yaratıcı düşünme etkinliklerinde öğrencilerin bağlantılı olarak verilen fikirlere yönelik ilişkili düşünebilme performansları daha yüksek iken yeniliğe ilişkin becerilerinde performansları orta düzeydedir. Özenli düşünmeye yönelik bulgularda öğrenciler, genel toplum kurallarını bilmede daha yüksek performans göstermiş olmakla birlikte, bunları kendi yaşamlarına uygulamada daha yetersiz kalmaktadırlar. Son olarak umutlu düşünme ile ilgili bulgularda ise öğrenciler, amaçların teorik anlamda farkındadırlar ancak bu amaçlara ulaşmada kullanılacak araçları belirlerken öğrenci başarıları nispeten biraz daha düşüktür. Bu noktada etkinlikler çerçevesinde öğrencilerin performanslarında daha yetersiz kalan beceriler üzerine yoğunlaşılarak etkinliklerde düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca Dört Katlı Düşünme Modeli temelinde öğrenci odak grup görüşmeleri doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama sonucunda, öğrenciler, etkinlikler ile ilgili olumlu görüşlere daha fazla sahiptir. Çalışmanın sonucunda Dört Katlı Düşünme Modeli'ne göre hazırlanan etkinlikler arasında ortalamanın altında olarak tespit edilen etkinliklerin, özellikle öğrencilerin olumsuz görüş sundukları kısımları düzenlenerek gelecek çalışmalar için yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Dört Katlı Düşünme Modeli'ne yönelik bir eğitimin ise ilköğretimden başlayarak en az iki eğitim düzeyinde, iki yıl boyunca okutulması gerekmektedir. Eğer mümkünse bu eğitime ilköğretimden önce başlanması da uygun olacaktır. Bu eğitim öğrencilerin düşünme eğitimine yönelik becerilere ve konulara daha aşina olmalarını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : Dört Katlı Düşünme Modeli, Düşünme Eğitimi, Çocuklar için Felsefe, Eğitim ve Öğretim

Sayfa Adedi : xx+407

Danışman : Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

ACTIVITY BASED EVALUATION OF QUADRUPLE THINKING MODEL

(Phd Dissertation)

Ömer Kızıltan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2021

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the effects of activities prepared in light of Quadruple Thinking Model on the thinking action of students at the seventh grade level of primary education. For this purpose, the research was carried out by adopting the case study design which is one of the qualitative research approaches. The participants of the research consisted of 13 students studying in a private school in the Central District of Cankaya, Ankara province, in the 2019-2020 academic year. Research data consisted of rubric, structured observation, focus group interviews with students, student and researcher diaries. In the analysis of the data obtained from the rubric, the averages of the performances of thirteen students in the class with regard to four sub-criteria related to each activity were taken as the basis. Thus, quantitative data were gathered in the evaluation process considering the performance of the most successful student in the class as well as the most unsuccessful student in the class. These averages were supported by structured observation data. The categories in the content analysis related to structured observation were exactly the same as the criteria used in the rubric. In general terms, it can be said that the data obtained from the rubric coincided with the the content analysis of the structured observation data. In this way, with the triangulation of the data, the views of the students on the activities in the lesson were presented through the structured observation. After the evaluations of the

students' activity performances, the results of the content analysis were presented within the framework of the student focus group interviews in order to reveal the opinions of these students about the activities. The results were reported by tabulating them into themes, categories and codes. These results were supported by the data obtained from the student diary and the researcher's diary and were presented with quotations from the student diary and the researcher's diary. When findings were examined, based on the results of the rubric and structured observations, medium level and higher success has been achieved in all the sub dimensions of Quadruple Thinking Model. According to the findings obtained from the rubric, the students performed relatively poorly in the ability to make judgements in critical thinking activities. In the creative thinking activities, while the related thinking performance of the students for the ideas given in connection was higher, their performance in the innovation skills was moderate. In the findings in relation to caring thinking, although the students showed higher performance in knowing the general rules of society, they were more incapable of applying them to their own lives. Finally, in the findings related to hopeful thinking, students were theoretically aware of the goals, but student achievement was relatively lower when determining the tools to be used to achieve these goals. At this point, within the framework of the activities, arrangements should be made in the activities by focusing on the skills that are more inadequate in the performance of the students. Besides, as a result of the practice conducted in accordance with student focus group interviews on the basis of Quadruple Thinking Model, students have more positive views related to the activities. As a result of the study, it is recommended that the activities, which were determined to be below the average among the activities prepared according to Quadruple Thinking Model, should be restructured for future studies, especially by arranging the parts where the students presented negative opinions. An education for Quadruple Thinking Model must be taught for at least two education levels for two years, starting from primary education. If possible, it would be appropriate to start this education before primary education. This education will allow students to become more familiar with the skills and topics for thinking education.

Key Words : Quadruple Thinking Model, Thinking Education, Philosophy for Children, Education and Training

Page Number : xx+407

Supervisior : Assoc. Prof. Mehmet Ali DOMBAYCI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **v**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvi**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xviii**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xix**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu **3**

Araştırmanın Amacı **13**

Araştırmanın Önemi **13**

Sınırlılıklar **14**

BÖLÜM II **15**

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **15**

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar **15**

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar **31**

BÖLÜM III **41**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **41**

Eğitim **41**

Eğitim ve İndoktrinasyon **46**

Düşünme **47**

Düşünmeye İhtiyaç Var mı? **59**

Çocuk ve Düşünme **62**

Düşünme Becerileri **69**

Düşünme Eğitimi **71**

Düşünme Eğitimi Unsurları **75**

Sorun (Problem) ve Soru **75**

Diyalog **78**

Yaşantı ve Ortam **81**

Duygu ve Empati **83**

Dünyada Düşünme Eğitimi ve Düşünme Eğitimi Modelleri **89**

Dünyada Düşünme Eğitimi **89**

Düşünme Eğitimi Modelleri **96**

Cognitive Research Trust (CoRT) **97**

Higher-Order Thinking Skills (HOTS) **98**

Top Ten Thinking Tactic (TTTT) **99**

Structure of the Intellect (SOI) **99**

Çocuklar İçin Felsefe **100**

4Cs **106**

Felsefi Sorgulama Topluluğu (CoPI) **107**

Nelsoncu Sokratik Diyalog (NSD) **109**

Türkiye'de Düşünme Eğitiminin Tarihsel Gelişimi **111**

Dört Katlı Düşünme Modeli (DKDM) **114**

Eleştirel Düşünme **120**

Yaratıcı Düşünme **127**

Özenli Düşünme **133**

Umutlu Düşünme **138**

BÖLÜM IV **148**

YÖNTEM **148**

Araştırmanın Deseni **148**

Çalışma Grubu **150**

Okul **151**

Öğrenciler **154**

Araştırmacının Rolü **156**

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi **157**

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) **159**

Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu **160**

Öğrenciler Tarafından Tutulan Günlük Formu **161**

Araştırmacı Tarafından Tutulan Günlük Formu **162**

Uygulama **163**

Etkinlik Planlarının Geliştirilmesi **164**

Uzman Görüşü **167**

Uygulama Öncesi Öğrencilerin Bilgilendirmesi **167**

Ön Uygulama **168**

Etkinlik Planlarının Uygulanması **169**

Verilerin Toplanması **171**

Dereceli Puanlama Anahtarı **171**

Yapılandırılmış Gözlem **172**

Öğrenciler ile Odak Grup Görüşmesi 175

Öğrenciler Tarafından Tutulan Günlük 178

Araştırmacı Tarafından Tutulan Günlük 179

Verilerin Analizi 180

Dereceli Puanlama Anahtarı Analizi 182

Yapılandırılmış Gözlem Analizi 185

Öğrenci Odak Grup Görüşmesinin Analizi 187

Öğrenciler Tarafından Tutulan Günlüklerin Analizi 187

Araştırmacı Tarafından Tutulan Günlüğün Analizi 188

Araştırmada Alınacak Etik Önlemler 188

Araştırmada İnandırıcılık ve Geçerlik 188

BÖLÜM V 192

BULGULAR VE YORUM 192

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 192

Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yapılandırılmış Gözlem İçerik Analizi 193

Öğrenci Odak Grup Görüşme, Öğrenci Günlükleri ve Araştırmacı Günlükleri İçerik Analizi 203

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 215

Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yapılandırılmış Gözlem İçerik Analizi 215

Öğrenci Odak Grup Görüşme, Öğrenci Günlükleri ve Araştırmacı Günlükleri İçerik Analizi 227

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 237

Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yapılandırılmış Gözlem İçerik Analizi 238

Öğrenci Odak Grup Görüşme, Öğrenci Günlükleri ve Araştırmacı Günlükleri İçerik Analizi 248

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 261

Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yapılandırılmış Gözlem İçerik Analizi 262

Öğrenci Odak Grup Görüşme, Öğrenci Günlükleri ve Araştırmacı Günlükleri İçerik Analizi 272

BÖLÜM VI 285

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 285

Sonuç ve Tartışma 285

Öneriler 304

KAYNAKLAR 305

EKLER 331

EK 1. Etik Kurul İzin 332

EK 2. Valilik Onay Resmi Yazısı 333

EK 3. Okul Onay Resmi Yazısı 334

EK 4. Okul Müdürü Bilgilendirilmiş Onay Formu 335

EK 5. Veli Bilgilendirilmiş Onay Formu 337

EK 6. Çocuk Bilgilendirilmiş Onay Formu 339

EK 7. Etkinlik Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı Uzman Görüş Formu 340

EK 8. Dereceli Puanlama Anahtarı 345

EK 9. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu 353

EK 10. Öğrenci Günlüğü Formu 354

EK 11. Araştırmacı Günlüğü Formu 356

EK 12. Etkinlik 1 358

EK 13. Etkinlik 2 361

EK 14. Etkinlik 3 364

EK 15. Etkinlik 4 367

EK 16. Etkinlik 5 369

EK 17. Etkinlik 6 372

EK 18. Etkinlik 7 375

EK 19. Etkinlik 8 379

EK 20. Etkinlik 9 383

EK 21. Etkinlik 10 385

EK 22. Etkinlik 11 387

EK 23. Etkinlik 12 390

EK 24. Etkinlik 13 393

EK 25. Etkinlik 14 396

EK 26. Etkinlik 15 399

EK 27. Etkinlik 16 402

EK 28. Eleştirel Düşünme İçin Öğrencilerin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanlarının Dağılım Grafiği 404

EK 29. Yaratıcı Düşünme İçin Öğrencilerin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanlarının Dağılım Grafiği 405

EK 30. Özenli Düşünme İçin Öğrencilerin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanlarının Dağılım Grafiği 406

EK 31. Umutlu Düşünme İçin Öğrencilerin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanlarının Dağılım Grafiği 407

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Soru Kadranı* 77
Tablo 2. *Lipman'ın P4C Programında Hikâye Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitabı ve İçerik* 104
Tablo 3. *Lipman'ın P4C Programında Eğitim Düzeyi, Beceri ve Kitap İlişkisi* 106
Tablo 4. *DKDM'nin Dört Boyutu* 118
Tablo 5. *Durum Çalışması Türleri* 149
Tablo 6. *Çalışma Grubu Bilgileri* 156
Tablo 7. *Araştırma Soruları ve Kullanılan Veri Toplama Araçları* 158
Tablo 8. *Mutluluk ve Doğa Temalarına İlişkin Beceri, Kavram, Kazanımlar* 165
Tablo 9. *Zaman ve Teknoloji Temalarına İlişkin Beceri, Kavram, Kazanımlar* 166
Tablo 10. *Çalışma Grubu Ön Uygulama* 169
Tablo 11. *Etkinlik Uygulama Çizelgesi* 170
Tablo 12. *Yapılandırılmış Gözlem Takvimi* 174
Tablo 13. *Odak Grup Görüşme Takvimi* 177
Tablo 14. *Eleştirel Düşünme İçin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Bulgular* 193
Tablo 15. *Eleştirel Düşünmenin Dört Alt Boyutunun Genel Ortalamasına Yönelik Elde Edilen Bulgular* 196
Tablo 16. *Ölçüt Belirleyicilik ve Bağlama Duyarlılık Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi* 197
Tablo 17. *Kendini Düzelticilik ve Yargıya Varıcılık Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi* 200
Tablo 18. *Eleştirel Düşünme 1. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 204
Tablo 19. *Eleştirel Düşünme 5. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 207
Tablo 20. *Eleştirel Düşünme 9. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 210

Tablo 21. *Eleştirel Düşünme 13. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 212
Tablo 22. *Yaratıcı Düşünme İçin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Bulgular* 216
Tablo 23. *Yaratıcı Düşünmenin Dört Alt Boyutunun Genel Ortalamasına Yönelik Elde Edilen Bulgular* 219
Tablo 24. *Meydan Okuyuculuk ve Doğurtuculuk Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi* 220
Tablo 25. *Genişleyicilik ve Yarar Sağlayıcılık Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi* 224
Tablo 26. *Yaratıcı Düşünme 2. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 227
Tablo 27. *Yaratıcı Düşünme 6. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 230
Tablo 28. *Yaratıcı Düşünme 10. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 233
Tablo 29. *Yaratıcı Düşünme 14. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 235
Tablo 30. *Özenli Düşünme İçin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Bulgular* 238
Tablo 31. *Özenli Düşünmenin Dört Alt Boyutunun Genel Ortalamasına Yönelik Elde Edilen Bulgular* 241
Tablo 32. *Duygusal ve Empatiklik İle Kural Koyuculuk Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi* 242
Tablo 33. *Aktiflik ve Takdir Edicilik (Kadirşinaslık) Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi* 245
Tablo 34. *Özenli Düşünme 3. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 249
Tablo 35. *Özenli Düşünme 7. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 252
Tablo 36. *Özenli Düşünme 11. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 255
Tablo 37. *Özenli Düşünme 15. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 259
Tablo 38. *Umutlu Düşünme İçin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Bulgular* 262
Tablo 39. *Umutlu Düşünmenin Dört Alt Boyutunun Genel Ortalamasına Yönelik Elde Edilen Bulgular* 264
Tablo 40. *Amaç Belirleyicilik ve Yol Buluculuk Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi* 265
Tablo 41. *Kolaylaştırıcılık ve Eyleyicilik Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi* 268
Tablo 42. *Umutlu Düşünme 4. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 273
Tablo 43. *Umutlu Düşünme 8. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 276
Tablo 44. *Umutlu Düşünme 12. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 279
Tablo 45. *Umutlu Düşünme 16. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular* 281

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 7-C sınıf ortamı 152
Şekil 2. Drama salonu şeması 153

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ACER	Australian Council for Educational Research (Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi)
b.	Basım
CoPI	Community of Philosophical Inquiry (Felsefi Sorgulama Topluluğu)
Çev	Çeviren
Çev. Ed.	Çeviri Editörü
Der. ve Çev.	Derleyen ve Çeviren
DKDM	Dört Katlı Düşünme Modeli
Ed.	Editör
FISP	International Federation of Philosophical Societies (Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonu)
FST	Felsefi Sorgulama Topluluğu
Gen.	Genişletilmiş
Haz.	Hazırlayan
IAPC	Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü)
ICPIC	International Council for Philosophical Inquiry with Children (Çocuklarla Felsefi Sorgulama Uluslararası Konseyi)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı

NWCPC University of Washington’s Center for Philosophy for Children (Washington Üniversitesi Çocuklar İçin Felsefe Merkezi)

P4C Philosophy for Children (Çocuklar İçin Felsefe)

PWC Philosophy with Children (Çocuklarla Felsefe)

s. Sayfa

SAPERE Society for Advancing Philosophical Enguiry And Reflection in Education (Felsefi Soruşturmanın Geliştirilmesi için Topluluk ve Eğitimde Düşünüm)

PLATO Philosophy Learning and Teaching Organization (Felsefe Öğrenme ve Öğretme Organizasyonu)

TC Türkiye Cumhuriyeti

TDK Türk Dil Kurumu

TFK Türkiye Felsefe Kurumu

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

vb. Ve Benzeri

Yay. Haz. Yayına Hazırlayan

BÖLÜM I

GİRİŞ

Son dönemlerde yaşanan olaylarla bireysel-kişi bazında, toplumsal-ülke bazında çeşitli bencilliklere şahit olmaktayız. Bu durumlar, pandemi koşullarında yaşanan maske takma karşıtlığından marketlerde görülen tuvalet kâğıdı kapma savaşına; kısıtlama karşıtı gösterilerden aşının dünyaya dağılımındaki adaletsiz sürece kadar daha da arttırılabilecek örneklerden oluşmaktadır. Bu örnekler bizlere, bireysel olarak insanın veya toplumların kendi özgürlükleri adına başka insanları ne kadar hiçe sayabileceğinin göstergesi olarak önemli dersler çıkarmamızı sağlamalıdır. Ayrıca uzun uzun bunların üzerinde düşünülerek niçin böyle bir tablonun oluştuğu sorgulanmalıdır.

Pandeminin getirdiği örneklerin yanı sıra yaşanan bir başka önemli gelişme ise bugün dünyada demokrasinin eğitime yansımasını uzun yıllar savunan bir ülkede meydana gelen trajik olaylardır. İlk başta ırkçı çatışmalara dönüşen ülke içi karışıklıklar, sonrasında demokrasiden mümkün olduğunca uzak olan seçim kutuplaşmaları; ırkçılığın, empati yoksunluğunun, çatışmacılığın, eleştirel düşünememenin ve hoşgörüsüzlüğün birer örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitimin amacı ve içeriği bu tür örneklerin oluşumunda belirleyicidir. Karşılaşılan bu durumlar, eğitim ile sözde demokrasi sevdirici argümanlardan öte gidemeyen ve bizleri üzerinde yorum yapmaya imkân vermeyen, somut malzemelerle donatılmış içeriklerin sunulmadığı, birtakım eğitsel yığınlar içerisinde hapsolmamızdan kaynaklı olabilmektedir. Bundan çıkış yolu mümkün olmakla birlikte asıl çözüm yine eğitimde aranmalıdır. Bu eğitimin nasıl olması gerektiğine dair verilen en net yanıtlardan birisi, içerisinde dolaylı da olsa felsefeyi barındırmasıdır. Daha önce bahsedilen olaylar felsefi meselelerin de pek çok kez konu edindiği insan olmanın gerekliliğini gözden kaçırmakta; özen yoksunu, empati kuramayan, eleştirel bakamayan, bencil bir duyuşsal ve

bilişsel yapının sonucunda ortaya çıkmaktadır. İnsanın yaşadığı dünya sadece fiziksel bir dünya olmayıp aynı zamanda bir değerler ve anlamlar dünyasıdır (Günay, 2018, s.13). Bu anlamladırma sürecinde sadece kendini, kendi toplumunu merkeze koymak başka insanlar için büyük yıkımları, adeletsizlikleri ortaya çıkaracaktır. Felsefe ile insanda insanın kendisini, insanı insan yapan değerleri bilme ve sorgulama imkânı doğmaktadır. Ayrıca toplumsal düzenin sağlıklı devamlılığı açısından etik ilkelere karşı farkındalığın oluşumunda da yine felsefe önemli bir rol oynamaktadır. Adalet, iyilik, başkalarının haklarına saygı, dostluk, insan onuru gibi değerlerin tanıtılması ve yaşama geçirilmesinde, öncelikle yararlanılması gereken etkinlik olarak ona başvurulması (Koç, 2020, s.9-10), geleceğe yönelik ideal bir toplum düzeni oluşturmada oldukça gereklidir.

Bunlara ek olarak eğitim sistemimizde öğrencilerin yaşamın amacına yönelik açık uçlu tartışmalara, insan ve toplumları konu edinen sosyal ve tartışmalı meselelere sınırlı düzeyde yer verilmektedir. Teorik bilgilerin öğrencilere aktarılması öğrencilerin geleceği açısından daha önemli görülmektedir. Ancak öğrenciler okul dışına çıktıklarında ise onlardan daha fazla şey beklenilmektedir. Zorunlu olarak tepki vermekten daha fazlasını yapmaya çalışmalarına rağmen yeterince başarılı olamamaktadırlar (De Bono, 2005, s.16).

Öğrencilere sunulan teorik temelli hazır bilgiler ile onların düşünmenin başlatıcısı olma imkânı ellerinden alınmaktadır. Bu durum öğrencileri, düşüncelerinin kaynağında bir öğretmene, veliye ya da dayandırılacak başka bir özneye yönlendirerek onları edilgen bir hâle dönüştürmektedir. Bu tür bilgi ve beceriler de çocuklarımızın eğitimi için önemli olmakla birlikte, mevcut bilgiler üzerinden değerlendirmeler yapan, teorik bilgileri yaşamında uygulayan ve öğrendiği bilgileri kendi kafasında değerlendirebilen bireyler yetişmesi açısından oldukça önemlidir. Bunun için daha önce de bahsedildiği gibi felsefe ile beslenen düşünme eğitiminden yararlanmak gerekmektedir. Erken yaşlardan itibaren çocukların bu konular üzerinde fikir yürütmeleri, çocuklara hazır bilgilerin sunulmadığı ve onların mevcut bilgiler üzerinde düşünebilecekleri bir ders ile mümkündür. Böylece çocuklar yaşam, toplum ve insanlığın çeşitli durumları ile karşı karşıya kalarak yüzleşebilecekleri, kendi görüşlerini ortaya koyabilecekleri bir imkâna kavuşabilecektir.

Tüm bunlarla birlikte pek çok insan, alıştıkları yollarla, çoğu zaman da kendi açılarından daha kolay olan şekilde düşünmeye eğilim göstermektedir. Bunun sonucunda ise doğru ve sistematik düşünme sekteye uğrar. Sağlıklı bir düşünme için bireylere doğru düşünme yöntemlerinin öğretilmesi gerekmektedir (Bacanlı, 2017, s.24). Bu gerekliliğin yanı sıra

düşünmenin temel zorluğu karışıklıktan ibarettir. Çünkü birçok şeyi aynı anda yapmak istediğimiz için duygular, bilgiler, mantık, umut, yaratıcılık vb. hepsi birbirine karışmaktadır. Bu durum De Bono'nun (2005, s.8) ifadesi ile sanki aynı anda bir sürü topu havaya atıp tutmaya çalışmak gibi bir şeydir. Bu sorunları da içine alan problem durumu aşağıda daha detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Problem Durumu

İnsanın dünya ve bilgi arasındaki bağı 'bilme' eylemi ile kurulmaktadır. Bilmek, herhangi bir yapıyı kavramsal alan ile ilişkilendirmektir. Bu kavramsal ilişkilendirme ise daha çok düşünme becerileri yoluyla gerçekleşir. Günümüzde ise insanın bilgi ile olan ilişkisi artış göstermektedir. Bu çerçevede bilgi ile olan ilişkinin artışına bağlı olarak bilginin denetlenmesi ve bilgi üzerinden yeni değerlendirmeler yapabilme becerisi önemini arttırmaktadır. Çünkü çocukların ailede, okulda, sosyal medyada, medyada, kendi arkadaş ilişkilerinde vb. pek çok farklı uyarıcıya maruz kalmaları, günlük yaşamdaki düşünme süreçlerinde yetersiz kalmalarına neden olabilmektedir. Bunun sonucunda ise çocuklar, kendisine dayatılan bilgiyi düşünme süzgecinden geçirmeden kabul etme durumunda kalabilirler. Çocukların gelen uyarıcıları etkili şekilde kullanarak günlük yaşamındaki duygu, düşünce ve davranışlarını etkili bir biçimde yönetebilmeleri gerekmektedir.

Artan uyarıcılardan en önemlileri televizyon, internet ve diğer medya organlarıdır. Bununla ilişkili olarak çocuklar, yetişkinler için hazırlanan fikirlere, imgelere daha fazla maruz kalmaktadır (Gregory, 2008, s.8). Yine günümüzde çocuklar sanal dünyada daha fazla vakit geçirmekte, bu durum ise çocukların gerçek olmayan karakterlerle daha fazla sosyal ilişki içerisinde olmasına sebep olmaktadır. Böylece çocuklar, kendi kültür çevrelerinin dışında sosyal medya ve sanal dünya ile ilişkilerini yeni boyutlara taşıyarak farklı yaşam koşulları içerisinde yer almaya başlamaktadır. Bu gerçek, çocukların saldırganlık dürtülerinin daha fazla beslenmesine ve şiddet eğilimlerinin artmasına sebep olmakta; arkadaş gruplarındaki ilişkiler, gerçek yaşamsal aktiviteler yerine sanal ortamlarda gizlilik esaslı farklı sosyal ilişkilere dönüşerek yepyeni bir boyuta taşınmaktadır (Çotuksöken, 2012, s.136; Tankut, 2013, s.114). Kısaca bir yandan dünyada ulaşılmadık bir köşe bırakmayan iletişim teknolojileri sonucunda ortaya çıkan yakın uzaklıklar ile, tek başına ama ötekiyle bir arada olmayı temsil eden sanal yakınlıklar, çocuğun dünya ile bağında meydana gelen değişikliklerin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Tekillik çağı olarak da adlandırılan bu yeni

biçim, insanın başta kendi varlığı olmak üzere ötekilerin varlığını ve bunların dünya ile olan bağını önemli ölçüde yeniden oluşturmaktadır. Çocuklar artık ortak değerler ile hareket etmek yerine bencil istekleri doğrultusunda yaşamını sürdürmeyi istemektedir.

Bu noktada değer eğitimi ön plana çıkmıştır. Ancak mevcut değer eğitimlerinde de sistemli ve nesnel bir yol izleme konusunda birtakım sorunlar mevcuttur. Bir başka sorun ise değer eğitiminin gizli müfredat yoluyla yapılmaya çalışılmasıdır. Bu şekliyle açık müfredatın bilişselleşmesinin bir uzantısı olarak değerler eğitimi gizli müfredata bırakılmış olmasından kaynaklı sistematik bir hâl almamaktadır. Gizli müfredat farkında olunsa da olunmasa da etkililiğini sürdüren bir yapıda olduğu için, eğitimcilerin ihmal ettikleri yeri kendi bildiği gibi doldurmuş ve çoğu zaman da istenmeyen kazanımlara yol açmıştır (Bacanlı, 2013, s.46-47). Tüm bunların dışında çocuklar, aileler ve okul tarafından reçete edilen bazı değerlerin kazandırılması ile karşı karşıya kalmaktadır. Değerlerin çocuklara kazandırılmasının önemi yadsınamamakla birlikte, onlara bunu kazandırırken geçerli etik kararlar aldırmak da bir o kadar önemlidir. Etik ile, artık okullarda sadece doğru cevabı bilmek yetmemekte, beraberinde cevabı neyin doğru yaptığını anlamak hakkında bir fikir edinmek gerekmektedir (Gregory, 2008, s.8).

Bu minvalde ideal okul, ev ortamı ile dış dünyadaki gerçeklerin birlikte kazandırıldığı bir kurum olarak görülmelidir. Burada çocuklar okulda sunulacak teorik bilgileri edinirken yaşama yönelik bilgilerle de karşılaşmalıdırlar. Okul, öğrencilere sadece öğretim yapılan bir yer değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşam bilgisi ve yaşama sanatı açısından da eğitildiği bir kurum olarak düşünülmelidir (Adler, 2014, s.13). Ayrıca öğrenciler kendi yaşamlarında, iklim değişikliği, küresel eşitsizlikler, mülteci sorunu, yapay zekâ gibi konuların yer aldığı acil ve karmaşık ahlaki sorunlarla da karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle, bugün gençler karmaşık ahlaki problemleri çözme becerilerine, çeşitli ahlaki perspektiflere ilişkin bilgiye, açık fikirliliğe ve empatiye ihtiyaç duymaktadır (Bleazby, 2020, s.84-85). Tüm bunları gerçekleştirmek yine erken yaşlarda verilecek düşünme eğitimine yönelik bir ders ile mümkün olabilir.

Günümüz eğitim sisteminden kaynaklı olarak çeşitli sorunlar da ortaya çıkmıştır. Ülkemizdeki eğitim sisteminin kişisel gelişimden çok rekabete dayalı bir sıralama gerektirmesi, bu sıralamanın da test tekniği temelinde gerçeklemesi öğrencilerin dünya ile olan bağını koparmaktadır. Böylece eleştirel ve yaratıcı düşünme imkânları ortadan kalkmaktadır. Sınav sistemimizin de hızlı olma kaygısı taşıyan bir yapıda olması çocukların

merak duygularını zedelemektedir (Önal, 2011, s.197; Direk, 2014, s.71; Direk, 2018, s.204). Bu tür bir eğitimde, çocuklar, ağırlıklı olarak değerlendirilmesi gereken bir kaynak olarak görülmektedir. Kaynakları boşa harcamamak ve dünya piyasasındaki rekabetçi konumu korumak için, fen ve matematik öğretimine yönelinmektedir (Noddings, 2021, s.16). Kısaca bu tür bir eğitim insanın varlık olarak bilişsel yönünü destekleyici olması yönüyle gerekli olmakla birlikte, sadece buna odaklanmak öğrencileri tek boyutlu olarak yetiştirme riskini taşımaktadır. Okullardaki öğretim programlarının tek bir çözüme dayalı mutlak doğruya ulaşma doğrultusunda öğrencileri yönlendirmesi, onları içe doğru (yakınsak) düşünme ağırlıklı bir bakış açısı kazanmaya sürükler. Bu durum ise insanlardaki düşünme tarzının tek bir çözüm odaklı hale getirerek zihinleri sınırlandırmaktadır (Özözer, 2017, s.16). Bu tür bilgi ve beceriler önemli olmakla birlikte, öğrencileri sadece buna yöneltmek insanın bütüncül eğitimine zarar verebilir. Öğrencilerin merak etmeyen, sorgulamayan, özen göstermeyen ve duygularının farkında olmayan bireyler haline gelmelerine sebep olabilir. Ayrıca okullarda verilen bilişsel ve problem çözme ağırlıklı olan eğitim de öğrencilerin bu tavrını pekiştirmektedir.

Bu yönleriyle belirtilen sorunların üstesinden gelmek adına felsefe ile ilişkili derslerin ilköğretim hatta daha önceki kademelere eklenmesi gerekmektedir (Lipman, 2003, s.27). Çünkü, sadece çocukluk döneminde yapılan felsefi sorgulama, heyecanını ve tazeliğini kendiliğinden sürdürürken, yetişkinlikte felsefe yapmak için ise heyecanın sürekli korunması gerekir. Yetişkinlik dönemine gelindiğinde kaybedilen becerilerin geri kazanılması ise oldukça zordur (Matthews, 2000, s. 142). Bu sebeple felsefeden beslenen eğitsel ögeler okul öncesi dönemden başlamak üzere bilinçli olarak eğitim programları ve eğitim uygulamaları yoluyla öğrencilerde geliştirilirse, sonraki dönemlerde düşünsel süreçlerde kolaylık sağlanmış olunacaktır (Solak, 2006, s.6). Bu görüşleri destekleyici şekilde Cam (2014, s.1204), eğitim programına, felsefenin, okul yıllarında dâhil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu eğitimin nasıl olması gerektiği sorusuna ise, felsefe yoluyla bireyin kendisinde, kişisel ve sosyal değerlerin dengeli bir şekilde işlendiği, Sokrates ruhu ile yoğurulmuş bir yöntem ile olacağı yanıtını vermektedir. Kısaca bu tarz sorunların üstesinden gelinmesi adına, çocukları dünyayı sorgulayan, kendi başlarına sağlıklı değerlendirme yapabilen ve bu becerilerini de yaşamlarında sürekli bir hale getiren bireyler hâline getirecek adımlarla desteklenmesi gerekir. Bu da düşünme eğitimi ile mümkün hâle gelebilmektedir (Çotuksöken, 2012. s.137). Eğitimin ana amaçlarıyla örtüşecek şekilde düşünmenin geliştirilmesi ile, insanın yaşam kalitesinin arttırılması hedeflenmektedir.

Düşünme ile insanlar kendilerini, başkalarını, doğayı ve çevreyi daha iyi anlayabilir (Tok & Sevinç, 2010, s.68). Çağdaş yaklaşımlarda eğitimin odak noktasının da bilgiden çıkıp öğrenme ve düşünmeye kaydığı belirtilmektedir (Doğanay, 2007, s.280).

'Düşünme'nin ne olduğunu bilmeden düşünme eğitiminden beklenilenler yerine getirilememektedir (Erdem, 2013, s.50). Düşünme; insanın doğal bir yetisi, zorunlu bir yaşam koşuludur (Aybek, 2010, s.3; Dombaycı & Kars, 2020, s.81). Tüm bu yönleriyle düşünme, zihnimizin doğal bir işlemidir. Başlangıç noktasını doğum olarak kabul edersek doğrudan ya da dolaylı yollarla geliştirilebileceği söylenebilir. Bazı insanlar düşünmeye yeterince önem vermeyerek alışkanlıkları kapsamında düşünme faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu hâliyle düşünme, kendi haline bırakılmış, yarım, basit ve dağınık bir yapıdadır. Bu durum zihni yormadan, kapsamlı düşünmeden kaçınmanın bir göstergesidir (Güneş, 2012, s.129).

Çotuksöken (1998, s.16-18) insanın, kendine özgü bir etkinliği olarak kavram oluşturan ve bu kavramlarla düşünen bir varlık olduğunu belirtmektedir. Böylece her bir tekil yapı bir kavrama, yani çerçeve altına yerleştirilerek düşünmenin kavramlarla yakın ilişkisine değinmektedir. Bu noktada düşünmek, kavramlarla bilmektir. Köktürk de (2017, s.21) düşünmede kavramsal ilişkiler bağına dikkat çekmekte ve düşünmeyi şöyle tanımlamaktadır; "Kavramları birbiriyle ilişkilendirerek kavram örgülerinden oluşan gerçeklik modelleri ve daha geniş anlam birlikleri tasarlamaktır." Bu yönüyle düşünme kavramsal bağlantıların genişletildiği insan zihnindeki anlam birliklerinin tasarımı bakımından değerlendirilir.

Taşdelen (2015, s.134) ise düşünme eylemini bir sorunun varlığı üzerinden, ilgimizi çeken bizi meşgul eden bir konu üzerine ortaya çıkan bir durum olarak görmektedir. Mevcut sorun çerçevesinde, "üzerinde âdeta arazide gezinir edasıyla dolaştığımız" benzetmesi ile düşünmenin bilinmeyen şeyleri aralayan ve onu fark etmemizi sağlayan yönüne değinilir. Bu geziyi yönlendiren ise bizde olan donanımlardır. Düşünme sürecinde her defasında farklı noktalar kavranarak arazi yeniden keşfedilir. Özden (2010, s.139) düşünmeyi; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallar vasıtasıyla ulaşılan bilgilerin disipline edilmiş hali olarak tanımlamaktadır. Direk'e (2011, s.232) göre düşünmede önemli bir adım gerekçe gösterimidir. İnsanların birbirinden farklı düşünmesi olağan bir durumdur. Birinin ben böyle düşünüyorum demesi mümkündür ancak önemli olan gerekçe gösterebilmesidir. Düşündüğü şeyin kanıtlarını ve nedenini ortaya koyabilmek önem arz etmektedir.

Düşünme, insanlar için doğuştan gelen ve en temel yetilerden olmasına rağmen özel bir planlama yapılmadan geliştirilemez. Bu düşünme becerilerini gerçekleştirmeyi doğrudan amaçlayan ve öğrencilere düzenli bir pratik sağlayan, öğretici ve değerlendirici bir ders ile gerçekleştirilebilir (Ruggiero, 2006, s.4). Paul & Elder (2013a, s.36) iyi düşünme durumunun, basketbol, tenis veya balede olduğu gibi alıştırmalar yaparak arttırılabileceğini belirtmektedir. De Bono (2005, s.13-14) da uygulamanın önemi üzerinde durmakla birlikte amaç doğrultusunda yapılan eğitim konusuna değinir. Ona göre; "Herkes koşabilir, ancak bir atlet bu işi bilinçli bir şekilde yapar ve bu amaç doğrultusunda eğitilir." Benzer görüşe Beyer de sahiptir. Bunlara ek olarak Beyer (1998, s.262), sınıf içerisinde öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik seviyelerini mümkün olduğunca yukarı çıkarmak adına sürekli, uzun vadeli ve sistematik bir çabanın gerekli olduğunu belirtmektedir. Bunun için dört önemli noktaya dikkat çeker:

-Düşünmeyi mümkün kılan ve öğrenmeye istekli kılan bir öğrenme ortamı sağlama,

-Görünmeyen düşünme içeriğini görülür ve açık hale getirme,

-Düşünme sürecinde karşılaşılan yeni, zor ve karmaşık işlemlerde öğrenciyi yönlendirme ve destekleme,

-Düşünmede, konu ile ilgili yönerge ile öğretimi entegre etme.

Belirtilenlerle birlikte sınıf içinde düşünme eğitimine yönelik gerçekleşecek faaliyetler, çocukların daha etkili düşünmelerine yardımcı olacaktır.

Düşünme eğitimi konusunda çeşitli modeller, öğretim programları ya da özel bir konunun öğretimine yönelik sınıflandırmalar yapılmaktadır (Wilson, 2000, s.7). Düşünme becerilerini öğretme konusunda Wilson'a (2000, s.7) göre üç yaklaşım bulunur. Bunlar:

-Özel olarak hazırlanmış modeller,

-Öğretim programı ile ilişkilendirilmiş modeller,

-Belli bir konu ile ilişkilendirilmiş modellerdir.

Özel olarak hazırlanmış modellerde, temelde modelin öngördüğü düşünme becerileri kazandırılır. Öğretim programı ile ilişkilendirilmiş modellerde bir ders için özel program hazırlanır. Belli bir konu ile ilişkilendirilmiş modellerde ise bir konu için özel etkinlikler geliştirilir. Bu tür modeller ağırlıklı olarak bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik hazırlanmaktadır. Bunun sebebi ise düşünme becerileri denilince sadece biliş yönünün akla

gelmesinden kaynaklıdır. Son yıllardaki çocukların düşünmesini destekleyici sosyal süreçlere daha yakından odaklanma ile birlikte benzer bir vurgu duygu ve biliş arasındaki ilişkiye yöneliktir (Robson, 2006, s.48). Somut ve bütün bir varlık olarak insanın; duyguları, heyecanları, ilgileri vb. tüm bu yönlerini de düşünme sürecinde göz önünde bulundurup eğitmek önem arz etmektedir.

Bu konuda De Bono (2005, s.16), Batı tarzı tartışma ve diyalektik ağırlıklı düşünme becerilerinin kusurlu olduğunu belirtmektedir. Çünkü üretici ve yaratıcı unsurların bu tür düşünme sürecinde yüzeysel geçildiği konusu üzerinde durur. Eleştirel düşünmenin önümüze konan şeylere tepkide bulunmak için uygun olduğunu, ancak öneri getirme konusunda işe yaramadığını belirtir. Bununla birlikte düşünme becerileri denildiğinde ilk ve öncelikli olarak eleştirel düşünmeye ilişkin beceriler kazandırılmaya çalışılır. Benzer çerçevede bir başka eleştiri ise Morin'den (2010, s.5) gelmektedir. Ona göre aklın araçsallaştırılarak akılsallaştırmaya dönüşmesi önemli bir sorunu ortaya çıkarır. Akılsal olma bu noktada yoruma dayalı, açık uçlu bilgiyi gerektirirken akılsallaştırma ise yoruma kapalı ve kapalı uçlu bilgiyi ön plana koyar. Bu sorunlardan çıkış yollarından birisini ise yine Morin'in görüşlerinden hareketle anlamayı öğretme ile olabileceği sonucuna varılabilir. Anlamak, bir empati, özdeşleşme ve kendini yansıtma sürecidir. Bu süreçte başkasına öznel açıklık (sempati), cömertlik ve hoşgörü gerekmektedir (Erdem, 2012, s.85). Bu tür beceri ve değerlerin ele alınması, anlamanın öğretilmesinde yardımcı olacaktır. Dunn (1988 aktaran Robson, 2006, s.42-43), bu görüşü sosyal anlama kavramı üzerinde durarak dile getirmektedir. Ona göre çocuklar sosyal dünyada yaşamak için diğerlerinin hislerini anlama, başkalarının hedeflerini anlama, sosyal kuralları anlama ve diğer zihinleri anlama gibi anlayışlar geliştirmelidir. Diğerlerinin hislerinin anlaşılması; empatinin gelişimi ve olayları başka bir kişinin bakış açısından görme ve nasıl hissedebileceklerini anlama yeteneği ile ilişkilidir. Başkalarının hedeflerinin anlaşılması; başka insanların istediklerinin de göz önünde bulundurulması ile ilişkilidir. Sosyal kuralların anlaşılması; genel olarak yazılmamış kurallar ve rutinlerin çeşitli ortamlarda anlaşılarak uygulanması ile ilişkilidir. Son olarak diğer zihinlerin anlaşılması ise başkalarının içinde bulunduğu ruh hâlinin göz önünde bulundurulması ile ilişkilidir.

Kısaca bu tür sorunlardan çıkış ancak eğitimde duyuşsal yönü ihmal etmeyen bir eğitim ile mümkün olabilecektir. Duyguları kullanabilme ve onlara hâkim olma yeteneğinin ya da buna yönelik alınan bir eğitimin olmaması sonucunda ise, insana doğrudan zararı olan maddelerin

alımı artarak fiziksel sağlığın olumsuz etkilendiği söylenebilmektedir. Aileler ve öğretmenlerle yapılan araştırmalar sonucunda ise şimdiki kuşağın, bir öncekine oranla duygusal açıdan daha fazla zorluk çektiği, daha yalnız ve depresif, daha kızgın ve asi, daha sinirli ve kaygıya yatkın, daha fevri ve saldırgan oldukları belirlenmiştir. Buna bağlı olarak da hayattaki etik tavrın temelinde duygusal yetilerin olduğu sonuçlarına varılır. Bu yönüyle gelecekteki okullardaki eğitim sisteminde özbilinç, özdenetim ve empatiyle dinleme, anlaşmazlık çözme ve iş birliği gibi insani becerileri de kapsayan çabalara daha fazla yönelineceği söylenebilir. Duygularını kontrol edemeyen oldukça zeki birisi, tek başına zekâsı ile önemli bir noktaya varamayacaktır. Özellikle çocukluk ve ergenlik gibi kritik dönemlerde, evde ve okulda öğrenilen duyguya yönelik edinilen tecrübeler, kişinin mevcut kapasitesinin korumada ve geliştirmede önem arz etmektedir. Bu temel duygusal alışkınlıklar bizim yaşam boyu hissedeceğimiz yapıları doğrudan şekillendirecektir (Goleman, 2003, s.10-18).

Benzer bir düşünce Lipman'da da (2003, s.270) karşımıza çıkmaktadır. Ona göre düşüncelerimizin temeli olan yargılara ulaşmada duygularımız etkilidir. Çünkü yargıya ulaşırken yapacağımız seçimler ve vereceğimiz kararlarda duygularımız bunlara öncüllük eder. Duygular, doğru düşünme içerisinde değerlendirilebilir. Doğru düşünme becerilerine sahip olan öğrenciler, ruh sağlıklarını korumada ve geliştirmede daha başarılı olacaklardır (Bacanlı, 2012b, s.21). Ancak bununla birlikte eğitimde duygulara yönelik faaliyetler sınırlılık göstermektedir. Bu sınırlılığın sebeplerinden birisi duygularımızı seçemediğimiz ve sadece duyguların olduğunu düşünmemizden kaynaklanır. Böylece onlar üzerinde kontrolümüzün olmadığına inanırız. Kontrol edilmek istense bile bu düşünceden kaynaklı duygularımızın kontrolünü öğrenemeyiz. Bir başka sebep duyuşsal eğitim için herhangi bir uygulanabilir plandan habersiz olmamızdan kaynaklanmaktadır (Lipman, 1995c, s.3). Duygularımızın seçilebilir olduğu ve bunun da bir eğitim ile düzenlenebileceği konusunda farkında olmak, sorunun çözümünde önemli bir adımı tamamlamış olmamızı sağlar. Bu tür atılacak adımlar ise çocuklar arasındaki şiddetin artması, toplum ve hatta okulun maddi olanaklara daha fazla değer vermesi gibi problemlerin aşılmasında yardımcı olur. Noddings'e (2016, s.47-48) göre bu sorunların aşılmasında çocukların umursanması ve onlara umursamanın öğretilmesi, bizlere bir çıkış yolu sunabilir. Bununla birlikte pek çok insan çıkış yolunun, düşük olan akademik başarının arttırılmasına yönelik çaba olduğunu sanmaktadır. Fakat düşük akademik başarıdan daha zararlı olan şey, eğitim programlarında özenin yani umursamanın dikkate alınmamasıdır. Duyguların eğitilmesiyle öğrencilerin

özenli olmalarını sağlayıcı bir eğitimin, bir ders kapsamında veya genel eğitim sistemi içerisinde yer almasını gerektirmektedir.

Bu noktaya kadar insanın somut bütünlüğü içerisinde bilişsel ve duyuşsal yönlerine yönelik tamamlayıcı bir eğitimin ihtiyacı üzerinde durulmuştur. Bu bütünlük insanın varoluşsal yönünü de göz önünde bulundurmamız gerektiğini bizlere göstermektedir. Bu noktada akıllara umuda niçin ihtiyaç duyulduğu sorusu gelir. Bu yönüyle umut, insanın varoluşsal yönü ile ilişkilidir. Çünkü insanın dünyada varoluşunun temeli umuttur. İnsanoğlunun bugüne kadar hayatta kalmasını sağlayan, iyilik hâlini güçlendiren ve ruh sağlığını destekleyen süreçlerde aktif olarak kullanılan kavramlardan biridir. İnsan, umudu sayesinde dünyada kalır ve yaşamını sürdürmeye çaba gösterir (Tarhan & Bacanlı, 2015, s.2). İnsan olmaktan kaynaklı metafizik problemler, umut konusu ile bağlantılı olarak felsefeciler yoluyla tarih boyunca konu edinmiştir. Asırlar boyunca başta felsefecilerin bizlere hatırlattığı 'Bu dünyada niye yaşıyorum?', 'Bu dünyadaki amacım nedir?' gibi sorulara ilişkin yanıtlar, diğer derslerde ele alınmayarak metafizik konu çerçevesinde değerlendirildiği için göz ardı edilmiştir. Ancak bu konular somut insan bütünlüğü çerçevesinde düşünüldüğünde, her insanın üzerinde durması gereken meselelerdendir. Diğer derslerde ele alınmayan bu metafizik konular, umut bağlamında düşünme eğitimi içerisinde uygun yaş çerçevesinde gerektiği şekilde konu edinmelidir. Ayrıca umut; hayatın yaşama değer olup olmadığını, insanın dünyaya inancını ve güvenini içeren temel bir insanlık durumu olarak görülmesi ile (Zournazi, 2004'ten aktaran Tarhan & Bacanlı, 2015, s.2) ilişkili olarak eğitim sistemimizde konu edinilebilmektedir. Umut olmadan insan hareketsizliğe, kötümserliğe, karamsarlığa, olumsuz düşüncelere yönelir. Bu şekli ile de insanın yaşamını sürdürmesi mümkün olmamaktadır (Bacanlı, 2012a, s.34). Umutlu düşünme, kişinin hedefine ulaşmak için gideceği yolları belirlemesinde katkı sağladığı gibi, çıktığı yolu izleyeceğine dair kendisine olan güveni ve inancı ile de hayatını kolaylaştırmaktadır (Dombaycı & Doğru, 2020, s.58). Buradan da insan, eyleme geçme motivasyonunu kendinde bularak amaçları doğrultusunda harekete geçer.

Bugün bakıldığında dünyanın her yerinden çocuklar gelecek umudunu giderek kaybetmektedirler (Tankut, 2013, s.115). Bu yönüyle umudun, düşünmenin duygu boyutu ile ilişkili ve bizlere motivasyon sağlayan kaynak konumunda olmasına bağlı olarak geleceğe pozitif bakma konusunda bizlere yardımcı olmasına ihtiyaç duyulur. Ayrıca amaç edinmede gerekli olan umut kavramı ile, kısa ya da uzun vadede amaç belirlememizi

sağlamada bizlere katkı sağlayarak geleceğimizin şekillendirilmesinde gereklilik göstermektedir. İnsan, kısa ya da uzun vadede amaç belirleyemediği noktada geleceğini planlayamaz. Günümüzde çocuklar boş zamanlarında ne yapacağı ya da yaşamını neye göre nasıl şekillendireceğini belirlemede desteğe ihtiyaç duyar. Kısaca çağımızda belirgin hâle gelen teknoloji kaynaklı sorunlar (sosyal medya, kitle iletişim araçları), sinemada, dizilerde ve hatta kitaplarda yer alan şiddet olayları, iletişim dilindeki yozlaşma, bilginin denetlenmesinde yaşanan sorunlar, özensizlik, umutsuzluk ve kısa-orta-uzun vadeli amaçların organizasyonunda yaşanan sorunlar gibi durumların ortadan kaldırılmasında felsefe ve düşünme önemli bir araç pozisyonundadır.

Eğitimde öğrencilerin bütün olarak eğitilmesi gerekliliği de artık daha fazla fark edilmiştir. Bunun yolunun da öğrencilerin duyuşsal davranışlarının biçimlendirilmesi olduğu konusunda hem fikir olunmaktadır (Bacanlı, 2013, s.43). Ancak, duyuşsal alana yönelik davranışların geliştirilmesi kısa sürede gerçekleşmez. Ülkemizdeki eğitim programlarına bakıldığında yurt dışında da olduğu gibi duyuşsal alanın eğitimi uzun süredir ihmal edilmektedir (Bacanlı, 2017, s.21). Bu ihmalin ortadan kaldırılması ve belirtilen sorunların çözümü adına bir an önce harekete geçilmesi, gelecek nesillerimizin eğitimi açısından oldukça önemlidir. Bu tür adımlar bizleri düşünme konusunda karışıklıktan kurtularak sistematik bir şekilde eyleme geçmeye yönlendirir. Ancak atılacak adımlarda ve ortaya konulacak uygulamalarda bilgi, duygu, değer gibi sacayaklarının bütünün dengeli bir şekilde kurulmasında önemli ölçüde dikkat gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmenin yolu, öğrencileri insanın bütünsel yönüne uygun zihinsel, sosyal, psikolojik ve duyuşsal vb. açılardan besleyici bir eğitimden geçmektedir. Sadece biliş ağırlıklı bir eğitim gerçekleşirse de sacayaklarından bazıları eksik kalabilmektedir (Bacanlı, 2005, s.5).

Bu ihtiyaçlara ilişkin olarak 2011 yılında ortaya konulan 'Dört Katlı Düşünme Modeli' dikkatleri üzerinde toplamaktadır (Dombaycı, Demir, Tarhan & Bacanlı, 2011). Bu modelde diyalektik mantık temelinden tetralektik mantık temeline yani dört boyutlu bir düşünme düzeyine yönelinmiştir. Burada mantığın kurgusal yönü ile dünyayı anlamada mantıktan yararlanma söz konusudur. Mantıkta ilk olarak klasik mantık (Aristoteles Mantığı), bulanık mantık ve diyalektik mantık gibi çeşitli mantık ilişkileri kuran yapılar karşımıza çıkar. Bunlarla birlikte Tetralektik (Quadralektik) mantıkta dört ögenin birbiriyle ilişkisi söz konusudur. "Tetra" Antik Yunacada "dört" ve "Quadra" ise Latince'de "dört" anlamına gelmektedir. Bu sebeple tetralektik ile quadralektik aynı şeyi ifade etmektedir. Bu kavram

diyalektiğin iki katı olarak yani double diyalektiğe dayandırılır. Burada benzerler ve benzemezler çeşitli boyutlar içerisinde birlikte ele alınır. Sonuçta ise bütüncül bir yapı ortaya konulur (Bacanlı, 2017, s.26; Bacanlı, 2019).

Bu dört boyut, Lipman'ın eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme temelinde yükselen 'Çocuklar İçin Felsefe' programına dördüncü bir boyut olan umutlu düşünmenin eklenmesi ile meydana gelmektedir. Bu modelde, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme bilişsel boyut ile ilişkili iken, özenli ve umutlu düşünme ise duyuşsal boyuta yönelik esnek bir yapı gösterir.

Eleştirel düşünme yargı bildirir ve teoriktir. Esas olarak kaynağını bilimsel düşünceden alır. Yaratıcı düşünme, estetik sorun çözme becerisi olarak tanımlanabilir, özgünlük gerektirir. Hayal gücü yaratıcılığı desteklemede önemli bir konumdadır. Yaratıcı düşünmede yeni düşünceler, düşünülenler arasından tekrar tekrar çıkar. Yaratıcı düşünme, başlangıçtan farklı noktalara gitme imkânı sağlamaktadır. Özenli düşünme, yargıya varmada duyguların çeşitli kişisel, toplumsal bakış veya ilkeler aracılığıyla şekillenmesini gerektirir. Bu süreçte empati işin içine girer. Özenli düşünmenin temel düzenleyici kavramı iyiliktir (Dombaycı, 2012, s.38-40). Umutlu düşünmede bilişsel elementler de bulunmakla birlikte ağırlıklı olarak insanın duyuşsal yönü ile ilgilidir. Böylece ağırlıklı olarak algısaldır. Tek çözüm yolundan fazlasını içerdiği için de ıraksaktır (Tarhan, Bacanlı, Dombaycı & Demir, 2011, s.569).

İnsan, yapı olarak çok boyutluluk gösterir. Ancak bu kendi içinde bir bütünlüğü de barındırmaktadır. Bu yönüyle insanın hem biyolojik, hem ruhsal, hem toplumsal, hem duygusal hem de akılsal yönü göz önünde bulundurulmalıdır (Morin, 2010, s.17). Böylece insan temelinde bir eğitimde; bireyin kendisini, doğayı, çevresini ve farklı kültürleri anlayacağı, sorgulayacağı, tartışacağı ve bunlara karşı duyarlı, ilkeli, hoşgörülü olma yolunda adımlar atarak insan olmanın gerektirdiği becerilerini geliştiren bir modele ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da insanın zihin, duygu, bireysellik ve toplumsallık varlık koşullarının gelişimi açısından 'Dört Katlı Düşünme Modeli' ile gerçekleştirilebilir (Dombaycı, 2012, s.41).

İlgili literatürde bu konuya yönelik pek çok sınıflama karşımıza çıkmakla birlikte, duyuşsal yöne de ağırlık veren sınırlı sayıda model bulunduğu söylenebilir. İlgili araştırmalar bölümünde bu bilgilere ayrıntıları ile yer verilmiştir. Kısaca bu çalışmada, 'Dört Katlı Düşünme Modeli'nden yola çıkarak ilköğretim düzeyindeki çocuklar için düşünme eğitimine yönelik etkinlikler geliştirilerek çocuklar üzerinden değerlendirilmesi

gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın temel problemini 'Dört Katlı Düşünme Modeli'nin öğrencilerin düşünme eylemi üzerindeki etkisi nasıldır?' sorusu oluşturmaktadır. Bu temel problemin yanı sıra şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1-Dört katlı düşünme modeline göre hazırlanan eleştirel düşünmeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme eylemi üzerine etkisi nasıldır?

2-Dört katlı düşünme modeline göre hazırlanan yaratıcı düşünmeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme eylemi üzerine etkisi nasıldır?

3-Dört katlı düşünme modeline göre hazırlanan özenli düşünmeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin özenli düşünme eylemi üzerine etkisi nasıldır?

4-Dört katlı düşünme modeline göre hazırlanan umutlu düşünmeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin umutlu düşünme eylemi üzerine etkisi nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, her bir tema altında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve umutlu düşünmeye yönelik geliştirilip uygulanan 16 etkinliğin, bu alt boyutlarda çocukların düşünme eylemi üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktır. Ayrıca bu süreçte etkinliklerde ortaya çıkabilecek eksiklikleri tespit ederek gelecekte DKDM için ortaya konulabilecek yeni araştırmaların temelini oluşturmaktır.

Araştırmanın Önemi

Dünyada eğitim algısı üzerinde gerçekleşen büyük değişimle, artık bilgiyi ezberleyen, tüketen, ona nasıl ulaşacağını ve kullanacağını bilemeyen öğrenciler yetiştirmek yerine; bilgiyi üreten, yeri geldiğinde kullanabilen, sıra dışı bağlantılar kurup öğrendiklerinin hepsini birleştirip amacına ulaşabilen, kısaca düşünen bireyler yetiştirmek önem kazanmıştır. Bu amaçla eğitim sistemindeki uygulamalarda değişikliklere gidilme zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu süreçte düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin sayısının arttırılması ve ders içeriğinin daha etkili hâle getirilmesi çabası da artış göstermektedir. Hatta mümkün olduğunca okul öncesi dönemden itibaren bu tür bir eğitimin yaygınlaştırılarak çocukların merak, hayret ve şüphelerini yaşamları boyunca korumasının sağlanması konusunda da katkı sağlanabilir.

Düşünme eğitimi ile entegre edilen farklı teknikler (hikâyelerle, drama ile, Sokratik diyalogla vb.) ilgili literatürde kullanılmakla birlikte, ilgili araştırmalar incelendiğinde büyük çoğunluğunun öğrencilerin bilişsel yönünü geliştirmek üzerinde durduğu söylenebilir. Bu çalışma bilişsel yönün yanı sıra öğrencilerin duyuşsal yönüne de hitap edecek şekilde düzenlenmiştir. Bu yönüyle diğer pek çok çalışmadan ayrılmaktadır.

Araştırmanın bir başka önemi ise ülkemizde düşünme eğitimine yönelik geliştirilen ilk yerli model olmasıdır. Bu yönüyle de bu konuya ilişkin gerçekleştirilecek ilk uygulama niteliği taşımaktadır. Bu bakımdan özellikle gelecekte yapılacak diğer çalışmalara rehberlik etmesi açısından önem taşıdığı söylenebilir. Buna yönelik olarak bu çalışmada oluşturulan etkinlikler sadece DKDM için değil genel olarak düşünme eğitimine yönelik de etkinlik hazırlamada yol gösterici olma konumuna sahiptir. Ayrıca, ülkemizde düşünme eğitimi açısından gerçekleştirilecek katkının yanı sıra, dünyada da bu alanda yapılan çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Tüm bu yönleriyle erken yaşlardan itibaren mutluluk, doğa, zaman, teknoloji gibi konuları içerisinde barındıran, somut insanın bütünlüğü temelinde, özel sorgulama alanları ile birlikte planlamış düşünme eğitimi faaliyetlerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu tür faaliyetlerin planlı şekilde kazandırılması, gelecekte yetişecek insan profilinde önemli değişimleri beraberinde getirecektir. Bütüncül model olarak DKDM bir yönüyle de eğitim sistemi modeli veya insan modeli temelinde ülkemizdeki düşünme eğitimi alanına katkı sağlamaya çalışmaktadır. Böylece insanın yaşamı boyunca aldığı kararları ve insan olarak pozisyonunun daha verimli hâle gelmesi, insanın duyuşsal yönünü fark etmesi ve bunu kontrol altına almaya yönelik çaba sarf etmesi, toplumdaki değer ve ilkeleri daha iyi fark etmesi ve kendisini daha iyi tanıması gibi katkılar ile yaşam içerisinde ve somut insan bütünlüğü temelinde bir düşünme eğitimi modelinin uygulama sonuçları ortaya konulmuştur.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 7. sınıfta öğrenim gören 13 yaşındaki çocuklarla sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar genel olarak düşünme eğitimi ile ilgili olup ve özelde düşünme eğitimine ilişkin olan Dört Katlı Düşünme Modeli, çocuklar için felsefe, düşünme becerileri konularını konu edinmektedir.

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Direk'in (2007) 'Küçük Prens üzerine düşünmek' adlı kitabı, 13-15 yaş arasındaki çocukların felsefe yapmasını sağlamaya yönelik bir çabanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Fransız yazar 'Antoine de Saint-Exupéry' tarafından yazılan 'Küçük Prens' öyküsünden hareket edilerek felsefe arasında ilişki kurulmuştur. Öğretmen bu öykünün bir kısmını okuyarak öğrencilerin de okunan bu kısmı takip etmelerini istemesi ile başlar. İkinci okumada her öğrenci sırayla bir kısım okur. Üçüncü aşamada ise öğrencilerin okunan kısmı canlandırması sağlanır. Bu eğitimde Sokratik yöntem kullanılmıştır. Ancak sorular tartışmayı yöneten öğretmen tarafından değil, öğrenciler tarafından oluşturulmaktadır. Direk'in yaklaşımında felsefe filozoflardan yola çıkarak ele alınmadan, bizzat öyküler ve yazınsal metinlerden hareketle çocukların sorular sorması ile gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler tarafından en çok kullanılan sorular kullanılır, böylece öğrencilerin daha aktif olması amaçlanmaktadır. En sonda da hazırlanan sorular incelenerek sınıfta cevaplandırılır. Bu yolla öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak okudukları arasında bağ kurabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak da öğrencilerin dünyayı ve kendini sorgulamaları, özgün ve eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri ve en nihayetinde de dil, düşünce ve dünya arasındaki ilişkiyi kendi benlikleriyle fark etmeleri amaçlanmıştır.

Alpars (2007), ‘Düşünme eğitimi programının çocukların denetim odağı algılarına etkisinin incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Böylece düşünme eğitimi temelinde verilen eğitimin çocukların denetim odağı algısına bir etkisinin olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmacı olayları kendi irade ve çabası ile yön verebileceğini düşünme (içten denetimlilik) ve olayların bireyden bağımsız olarak, dış güçlerle yönlendirildiğini düşünme (dıştan denetimlilik) olarak kabul edilen denetim odağının, çocukların kişilik gelişimlerinde önemli bir ayrımı olduğunu vurgulayarak içten denetimliliğin dıştan denetimliliğe göre ulaşılması gereken öncelikli bir kişilik yapısı olduğundan hareketle çalışmasını yürütmüştür. İçten denetim odaklı kişiliğe sahip çocukların hayatlarını daha iyiye götürmek ve kişisel gelişimlerini sağlamak için çalışmaya ve sorumluluk almaya eğilimli oldukları önceden yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Araştırmanın çalışma evreni olarak Afyonkarahisar Dinar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Yeniyol ve Fatih İlköğretim okullarında öğrenim gören 599 çocuğun tamamına Nowicki-Strickland (1986) tarafından geliştirilen ve Korkut (1986) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ‘Çocuklar İçin Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği’ uygulanmıştır. Örneklem olarak ise uygulanan bu ölçekten 10 ve üzeri puana sahip 73 çocuk deneme grubu, 52 çocuk da kontrol grubu olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Deney grubu çocuklara Gargallo (1993) tarafından geliştirilen ve Seçer (2003) tarafından Türkçeye çevrilen ‘Düşünme Eğitimi Programı’ uygulanmıştır. 30 oturumdan oluşan programın uygulaması haftada iki kez olmak üzere toplam 15 hafta sürmüştür. Ancak programın etkinlikleri yani içerik hakkında bir bilgiye tezde yer verilmemiştir. Eğitimden sonra öntestte uygulanan ölçekler, deneme ve kontrol grubu çocuklara yeniden uygulanmıştır. Deneme ve kontrol grubu çocukların denetim odağı puan ortalamaları varyans analizi ve asgari önemli fark testi uygulanarak karşılaştırılmıştır. Düşünme eğitimi sonrası kontrol grubunun denetim odağı puanlarında anlamlı farklılığa rastlanmazken, deneme grubu çocukların denetim odağı puanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Diğer bir deyişle deneme grubu çocukların düşünme eğitimi programı sonrası iç denetim odaklı oldukları tespit edilmiştir.

Kefeli & Kara (2008)’nın ‘Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi’ adlı makalelerinde, çocuklarda sorgulama bilinci geliştirme konusunda Sokratik yöntemin etkililiğini anlamaya çalışmışlardır. Çalışmanın örneklemini satranç kulübünde yaşları 10-12 arasında değişen altı çocuk oluşturur. Çalışmada iki aşamalı olarak yapılandırılmış nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Felsefi etkinliklerle ilgili bilgilerinin olmadığının

belirlenmesinden dolayı ilk aşamada çocuklara felsefi etkinlikler hakkında Sokratik yöntem kullanılarak bilgi verilmiştir. İkinci aşamada ise 'Küçük Prens' kitabı kullanılarak felsefi etkinlik yapılmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların konuyu kavrayışlarında hızlanma olduğu ve yaptıkları akıl yürütmelerin daha sistematikleştiği gözlemlenmiştir.

Mazı'nın (2008) 'Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi' adlı yüksek lisans tezinde Hatay ili Antakya Merkez ilçesinde 74 öğrenci ile 10 hafta (hazırlık çalışmaları ve deneysel işlemler dâhil) süren yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında devlet ilköğretim okulunda gerçekleşen bu çalışmada yansız olarak seçilen şubelerden birisi deney, diğeri kontrol grubunu oluşturmaktadır. Kontrol grubuna 2005-2006 yılında yazılan 'Türkçe Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinlikler uygulanırken (bunlar; sebep-sonuç ilişkisi kurma, ana fikir bulma, görselleri yorumlama, metnin anlamını tartışma, konuyla ilgili hoşa giden ve gitmeyen yönleri tartışma, paragraf yazma, tahmin etme, hikâye unsurları, drama'dır.), deney grubunda ise hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri uygulayarak 'okuduğunu anlama' ve 'dinlediğini anlama' üzerinden ön-test ve sontest sonuçları karşılaştırılmıştır. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinde örnek temalar üzerinden çocukların sorgulama yapmasına imkân tanınmıştır. Bu temalar ise; doğru, gerçek, beynin doğası, erdemlilik, özgürlük, kurallar, kanunlar, haklar ve ödevler, mantık ve ölçüt, insan olmak, sanat ve güzellik vb. başlıklarından oluşmaktadır. Her iki grupta da uygulanan etkinlikler sonrasında her biri 35 sorudan oluşan, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama testleri öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız ve eşli gruplar t testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ön test-son test sonucunda, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Akkocaoğlu Çayır'ın (2015) 'Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma' adlı doktora çalışmasında 'Çocuklar İçin Felsefe' programının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlardaki etkisini incelemiştir. Araştırmacı çocuklar için felsefede kullanılacak kitapların hangi özelliklere sahip olması gerektiğini alanyazından tespit ederek çalışmasında 'Kumkurdu', 'Örümcek Ağı' ve 'Yeşil Parmaklı Tistu' adlı çocuk kitaplarından yararlanabileceğini düşünmüştür. Sonrasında bu kitapların uygunluğunu belirlemek amacıyla çocuklar için felsefede kullanılacak kitapların özelliklerini ortaya koyacak bir kriter listesi oluşturmuştur. Bu listeyi uzman görüşlerine başvurarak düzenlemiş

ve listeye son hâlini vermiştir. Hikâye kitaplarının değerlendirilmesi sonucunda 'Kumkurdu' hikâyesinden yararlanarak içerik ve kazanımlar belirlemiştir. Dersin işlenişini ve değerlendirmesini ise Nuran Direk'in 'Çocuklarla Felsefe' adlı kitabında izlediği basamakların bazı düzenlenmesi ile oluşturulmuştur. Böylece ders 'Ön Bilgi', 'Okuyalım Tartışalım' ve 'Değerlendirme' başlıklarından oluşan üç temel yapıda yürütülmüştür. Çalışma nitel araştırma olarak gerçekleştirilmiş olup durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Hazırlanan program iki ayrı sınıfta 48 öğrenciye iki öğretmen tarafından uygulanmıştır. Uygulama 14 haftada toplam 28 saat sürmüştür. Araştırmacı uygulama sürecinde ilk haftalar uygulamayı kendisi gerçekleştirmiş, sonrasında araştırmacı katılımcı gözlemci rolü ile sınıflarda yer almıştır. Toplanan verilerden günlükler, ev ödevleri ve sınıf içi yazılı etkinlikler doküman analizi ile incelenmiştir. Eğitim sonunda 28 öğrenci ve 2 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda öğrenciler üzerinde değişimler olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel alanda felsefe, felsefe soruları ve filozofların özelliklerini anlama, kavramlar arası ilişki kurma, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünme hatalarını kavrama, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme konusunda olumlu değişimler meydana geldiği belirtilmiştir. Duyuşsal alanda ise felsefeye, filozoflara ve kavramlara yönelik olumlu bir farkındalık ortaya konulduğu tespit edilmiştir. Sosyal alanda ise öğrencilerin sorun çözme ve birbirlerini tanıma noktasında olumlu değişimler tespit edilmiştir. Kısaca 'Çocuklar İçin Felsefe' programı ile çocukların tanışmaları belirtilen yönlerden öğrenciye olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmaya yönelik önerilerde 'Çocuklar İçin Felsefe' programının Türkiye'de yaygınlaştırılması gerektiği, bunun için etik, demokrasi, eleştirel düşünme, vatandaşlık eğitimi, tartışma becerileri ile ilişkisi üzerine her sınıf düzeyinde araştırmalar yapılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca bu programın uygulayıcısı olan öğretmenler açısından ise öğretmenlere tartışma yönetimi ve teorik felsefi bilginin kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Sönmez'in (2016) 'Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi' adlı doktora tez çalışmasında, Ankara ve Eskişehir illerinde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri üzerinden, düşünme eğitimi dersinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca yine bu çalışmada eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme arasında bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel ve nitel araştırmanın birlikte kullanıldığı karma araştırma deseni kullanılarak

gerçekleştirilen bir çalışmadır. Araştırmada nicel veriler, 2012-2013 öğretim yılında Ankara'nın Polatlı ilçesindeki bir özel ilköğretim okulunun 6. sınıfında öğrenim gören ve 'Düşünme Eğitimi' dersini seçmeli ders olarak alan 28 deney grubu öğrencisinden, aynı öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki bir özel ilköğretim okulunun 6. sınıfında öğrenim gören ve düşünme eğitimi dersini almayan 24 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 52 öğrenci üzerinden toplanmıştır. Bu veriler üzerinden deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine öntest ve son test olarak uygulanan Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X Testi (CEDT-X) ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) ile SPSS 19.00 bilgisayar paket programı üzerinden analizler yapılmıştır. Bu analizler t- testi ile Pearson korelasyon testidir. Nitel veriler ise yine bu öğretim yılında, Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki özel ilköğretim okulunun 6. sınıfında öğrenim gören ve düşünme eğitimi dersini alan 9 öğrenci üzerinde yapılan gözlemler, yine bu öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler ile sağlanmıştır. Nitel veriler ise deney grubunda derse giren İngilizce (İ), Fen Bilgisi (F), Matematik (M), Türkçe (T), Sosyal Bilgiler (S) ve Görsel Sanatlar (G) öğretmenlerinin yanı sıra araştırmacının deneysel süreç boyunca 9 odak öğrenci için doldurdukları gözlem formları kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca araştırmacının odak öğrencilerle ilgili aynı öğretmenlerle ve odak öğrencilerle yaptığı yarı yapılandırılmış görüşme formları ile araştırmacının odak öğrencilerle ilgili tuttuğu araştırmacı günlüklerden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde de NVivo 9.0 nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin kaynağını oluşturan CEDT-X ve TYDT'den deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanların çözümlenmesinden, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme düzeylerinin, Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme düzeylerinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanılarak 'Düşünme Eğitimi' dersinin öğrencilerin hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin CEDT-X'in ve TYDT'nin öntest ve sontest puanlarının ortalamaları üzerinde yapılan ilişki analizinden elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri arasında doğrudan bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgular, bu sonuçları destekler niteliktedir.

Taş'ın (2017) 'Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi' adlı yaptığı doktora çalışmasında Adana ilindeki devlet

okullarında okul öncesi dönemdeki çocuklara Matthew Lipman'ın 'Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı (ÇİFEP)' uygulanmıştır. Çalışma yarı-deneysel desen olarak planlanmıştır. Bir deney grubu, 2 kontrol grubu olmak üzere toplam 76 çocuk araştırmada yer almıştır. Deney grubundaki çocuklara 'Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı' 14 hafta boyunca ortalama 45'er dakikalık toplam 32 oturum halinde uygulanmıştır. Araştırmada ilk 4 hafta boyunca haftada üçer oturum, daha sonraki dönemlerde ise haftada ikişer oturum gerçekleştirilmiştir. Kontrol gruplarına ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubundaki ÇİFEP uygulamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmada ölçme aracı olarak 'Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu' ve 'Beklenmedik İçerik Değişikliği, Birinci ve İkinci dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevleri' formları kullanılmıştır. Çalışmadaki demografik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise, zihin kuramı konusunda toplam puanlar ve zihin kuramı alt puanları (beklenmedik içerik değişikliği hariç) arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yaratıcılık konusunda ise çocukların son test yaratıcılık toplam puanları ve yaratıcılık alt boyutlarından (akılcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak bu pozitif anlamlı farklılık sadece ikinci kontrol grubu ile deney grubu arasında yapılan karşılaştırılmalarda ortaya çıkmıştır.

Gür, Koçak & Sağlar (2017), 'Çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi programının 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi' adlı makalesinde öntest/ sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak Ankara ili Yenimahalle ilçesinde özel bir anaokulunda araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 6 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin sınıflarında eğitim alan 92 çocuk deneme grubunu, yine Ankara İli Yenimahalle İlçesinde eğitim veren özel bir başka anaokulunda eğitim gören 90 çocuk ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Bu sayıdaki çocukla araştırmaya başlanmış ancak okul olgunluğu testinin uygulandığı gün okula gelmeyen, ön testlerde bulunup son testlere katılmayan ve kurumdan ayrılmak durumunda kalan çocuklarla, aldığı ön test puanı ile gruptan çok yüksek ya da çok düşük puan alan çocuklara ilişkin bilgiler araştırma dışı tutularak bu çalışmanın verileri 77 deney 76 kontrol grubu olmak üzere toplam 153 çocuk üzerinden sonuçlandırılmıştır. 5 yaş grubunda 63, 6 yaş grubunda 90 çocuk bulunmaktadır. Çalışma kapsamında deneme grubuna 'Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Düşünme Eğitimi Programı' uygulanmıştır. Bu program toplam 5 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; 1-Ben

Basamağı ya da kendini tanıma boyutu; 2- Sen Basamağı ya da karşısındakini tanıma, onun bakış açısından olayları değerlendirme, Empatik Bakış Açısı; 3-Kendisinden veya ikinci kişi/nesne/olaydan başka üçüncü kişi, üçüncü nesne veya üçüncü duruma ilişkin farkındalık geliştirme basamağı; 4- Çoğulcu bakış açısı (onlar); 5- Beş veya daha fazla bakış açısından ya da toplumsal/evrensel açılardan durumun analizi. Her boyut kapsamında 20 etkinlik olmak üzere toplamda 100 etkinlik hazırlanmıştır. Sanat-fen-doğa, müzik, tartışma, Türkçe gibi konu alanları seçilmiştir. Etkinliklerin her biri için ortalama 20-30 dakika zaman ayrılmıştır. Çok boyutlu bakış açılarıyla düşünmenin gelişiminde gözlem yapma, karşılaştırmalar yapma, keşfetme, çıkarımda bulunma, iletişim ve etkileşim, motivasyon, sosyal kabul, bağımsız olma, doğa deneyimleri, öğretmen /yetişkin desteği önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca program geliştirilirken Sokrates, Mevlana, Piaget, Vygotsky, Bruner ve Lipman gibi kişilerin eğitime ilişkin görüşleri temel alındığı belirtilmektedir. Çalışmada öntest ve sontest olarak 'Metropolitan Okul Olgunluğu Ölçeği' kullanılmıştır. Deneme ve kontrol gruplarının (öntest, sontest) puanları arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde, bağımsız t testi kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, 'Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Düşünme Eğitimi Programı'nın okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Uygulanan program 5 yaş grubu çocuklarının okul olgunluğu puanlarını daha çok arttırdığı tespit edilmiştir.

Yıldız Demirtaş, Karadağ & Gülenç'in (2018) 'Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliği: çocuklarla felsefe eğitimi' adlı çalışmalarında 8 hafta boyunca Catherine McCall'un 'Community of Philosophical Inquiry (CoPI)/Felsefi Sorgulama Topluluğu' olarak adlandırılan çocuklar için felsefe eğitimi etkinlikleri kullanılmıştır. Çalışmanın yöntemi olarak yarı deneysel desenlerden tek grup ön test son test seçkisiz deneysel desen kullanılmıştır. 6 yaşındaki toplam 14 çocukla haftada 1 saat süren uygulamalarda okul öncesi çocukların sorgulama becerileri, soru oluşturma düzeyleri ve cevap verme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma eğitim süresince elde edilen ses kayıtlarından, felsefi bir metin ve soruları içeren görüşme formundan elde edilen veriler ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında okul öncesi çocuklarıyla yapılan felsefe etkinlikleri süresince çocukların soruları cevaplama, nedenini açıklama, örnek verme gibi ölçütlerde değişimler tespit edilmiştir.

Karasu (2018), ‘Çocuklarla felsefe yapmak üzere nitel bir araştırma: dördüncü sınıf örneği’ adlı yüksek lisans tezinde, 4. sınıf öğrencileriyle çocuk edebiyatına yönelik eserlerden çocuklarla felsefe etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocukların, çocuk edebiyatı eserleri ile güncellenmiş Bloom taksonomisine göre üst düzey basamaklar olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerine çıkıp çıkamadığı konusu incelenmiştir. Çalışma grubunu Nevşehir ili Derinkuyu ilçesinde bulunan bir resmî ilköğretim okulu oluşturmuştur. Bu çalışma nitel araştırma deseninde bir eylem araştırması olarak düzenlenmiştir. Toplamda dördüncü sınıf öğrencisi 10 çocukla 10 felsefe atölyesi gerçekleştirilmiştir. Her bir atölye 40+40 olmak üzere toplam 80 dakikadan oluşmaktadır. Tüm atölyeler 4 haftada tamamlanmış ve yaklaşık 20 saate yakın uygulama yapılmıştır. Çalışmada Maurice Druon’un ‘Yeşil Parmaklı Titsu’ kitabından yola çıkılarak ‘isimler’, ‘duygular’, ‘gerçek-hayal’, ‘sevgi’, ‘mutluluk’, ‘arkadaşlık’, ‘iyilik-kötülük’, ‘özgürlük’, ‘adil olma’, ‘güzellik-çirkinlik’ kavramları felsefi açıdan irdelenmiştir. Hazırlanan felsefe etkinliklerinden birinde çocuklarla drama çalışması da yapılmıştır. Çocuklar çeşitli duygu ifadelerini canlandırmışlardır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman incelenmesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, işlenen 10 kavramın çocuk edebiyatı eserleriyle çocuklarla felsefe yapılarak irdelendiğinde, öğrencilerin Bloom taksonomisinin üst basamakları olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde düşündükleri tespit edilmiştir.

Dirican (2018), ‘Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi’ adlı doktora çalışmasında, 52-72 aylık çocuklarla felsefe eğitimi etkinliği uygulanarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli uygulamıştır. Çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Ankara ilinde bulunan iki ayrı devlet anasınıfındaki 20 deney ve 22 kontrol olmak üzere toplam 42 çocuk üzerinden yürütülmüştür. Çocukların felsefi tutum ve davranışlarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi’ deney ve kontrol grubuna uygulanmış, ardından deney grubuyla, yine araştırmacı tarafından geliştirilen, 12 hafta boyunca haftada 2 gün düzenli felsefe eğitimi etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise ‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi’ deney ve kontrol grubuna son test olarak uygulanmıştır. Son olarak ‘Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yapılan Felsefe Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu’ kullanılarak araştırma nitel veriler ile desteklenmeye çalışılmıştır. Çalışmada felsefe eğitimi etkinlikleri,

‘canlı-cansız, bitki-hayvan-insan, ben ve diğerleri, var-yok, oyun ve önce-şimdi-sonra, yaşam, duygular, roller, zaman-değişim, aynı-benzer-farklı, bilgi, doğru-yanlış, gerçek-gerçek olmayan, soru sormak (merak etmek), neden-sonuç, değerlendirme-yargıda bulunma, tercihler-zorunluluklar, yasak-serbest, insanın değeri, hoşgörü, sorumluluk, hak-haksızlık, iyi-kötü, güzel-çirkin kavramları kullanılarak Türkçe, Sanat, Oyun, Müzik, Drama, Fen, Hareket ve Okuma Yazmaya Hazırlık etkinlikleri ile ilişkili 24 oturumdan oluşacak şekilde oluşturulmuştur. Etkinliklerin isimleri ise şunlardır: ‘Tohumları Canlandıralım’, ‘Balonları Patlatalım’, ‘Tanı Beni’, ‘Anka Kuşu’, ‘Seksek Oynayalım’, ‘Yaşam Ağacı’, ‘Duygularımız’, ‘Meslekleri Tanıyalım’, ‘Sihirli Değnek’, ‘Aynı-Benzer-Farklı’, ‘Mağaradaki Çocuklar’, ‘Uçan Adam’, ‘Kral Çıplak’, ‘Şefin Soruları’, ‘Kaplumbağa Toad ile Kurbağa Frog’, ‘Mona Lisa’, ‘Plumbean Amcanın Evi’, ‘Sadece Mor Rengi Seven Kral’, ‘İnsan Olmak Nasıl bir Şey?’, ‘Cyrano de Bergerac’, ‘Sisifos’, ‘Haksızlık Kutusu’, ‘İyi Kedi Mırmır’, ‘Çirkin Ördek Yavrusu’. Araştırmada veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu arasında etkinlikler uygulanmadan önce felsefi tutum ve davranış puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, felsefe etkinliklerin uygulanmasından sonra, deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubunun öğretmeni ile yapılan görüşme sonrasında, eğitim süresince yapılan etkinlikler sayesinde çocukların tüm gelişim alanlarında gözle görülür bir ilerleme olduğu, çocukların çevrelerine karşı merak ve sorularının arttığı, kavram dağarcıklarının genişlediği ve özellikle hoşgörü gerektiren ahlaki durumlarda olumlu davranışlarının arttığı tespit edilmiştir.

Karadağ & Yıldız Demirtaş’ın (2018) yayımladığı ‘Çocuklarla felsefe öğretim programı’nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği’ adlı makalede kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın temel problemlerini ise ‘çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri nasıldır?’, ‘Çocuklarla felsefe öğretim programının etkililiği okul öncesi dönemdeki çocukların devam ettiği okul türüne göre farklılık göstermekte midir?’, ‘Çocuklarla felsefe öğretim programına katılan okul öncesi dönemdeki çocukların bu programa ilişkin görüşleri nelerdir?’ ve ‘4. sınıfında çocuklarla felsefe öğretim programı uygulanan okul öncesi öğretmenlerinin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir?’ oluşturmaktadır. Araştırmadaki çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Kurum yöneticilerinin ve öğretmenlerinin gönüllü olduğu farklı okul türleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın

çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında okul öncesine devam eden 16 kız, 14 erkek olmak üzere 30 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 7'si 5 yaş grubu, 23'ü ise 6 yaş grubundadır. Çalışma grubu 2 ayrı sınıftan oluşmakta ve bu sınıfların 1'i özel diğeri ise devlet kurumudur. Böylece çocukların 14'ü özel okul 16'sı devlet okuluna devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında yayınladığı okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve gösterge ifadelerinin kullanılarak 10 ayrı etkinlik planı araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Programdan, pilot uygulama için rastgele seçilen 4 etkinlik 4 hafta süresince çalışmayı yürüten bir eğitimci ve gözlemci olan bir öğretmen eşliğinde uygulanmış ve uygulanabilirlik denetlenmiştir. Sonrasında ise 10 haftalık konu dağılımları şu şekilde oluşturulmuştur: 1. hafta 'Kasper hiçbir şeyi unutmaz', 2. hafta 'Kasper dışarıda olmak istiyor mu?', 3. hafta 'Kasper her şeyi bilmek istiyor', 4. hafta 'Pim ağaçla konuşuyor', 5. hafta 'Ağustos böceği ile karınca', 6. hafta 'Büyüme yarışması', 7. hafta 'Güzel ve çirkin', 8. hafta 'İyilik ve kötülük', 9. hafta 'Mutlu çocuklar', 10. hafta 'Fikrimi söyleyebilir miyim?'. Uygulamalar haftada bir gün sabahları yapılmıştır. Ortalama 45 ile 60 dakika arasında değişen süre ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada grupların ön test ve son test verileri, araştırma kapsamında okul öncesi dönemdeki çocuklar için Karadağ, Demirtaş ve Yıldız (2017) tarafından geliştirilen 'Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi' ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Buna ek olarak, çalışmanın sosyal geçerliğini sağlamak amacıyla çalışma grubu ve çalışma süresince gözlemci olarak yer alan 3 öğretmenle yarı yapılanmış görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan 2'si sınıf öğretmeni, 1'i ise gözlemci olmak üzere 3 öğretmenin, çocuklarla felsefe yaklaşımı hakkındaki bilgi düzeyi, bu yaklaşımın çocuklar üzerindeki etkisi hakkındaki gözlemleri değerlendirilmeye alınmıştır. Çalışma sonunda öğretmen ve çocuklardan alınan görüşlerden elde edilen veriler ışığında 'Çocuklarla Felsefe' öğretim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerini felsefi sorgulama yapma, soru oluşturma ile dil ve bilişsel becerilerin gelişimi yönünden olumlu yönden etkilediği tespit edilmiştir.

Erdoğan'ın (2018) 'Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme' adlı yüksek lisans tezinde çocuklarla felsefe yaklaşımını ortaya çıktığı ilk dönemden bugüne kadar yapılan çalışmalar kapsamında incelemiştir. Yapılan çalışma literatür taramasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. İncelemeler sonucunda araştırmacının tespit ettiği önemli noktalardan bazıları ise şunlardır: Ülkemizde çocuklarla felsefe alanı daha çok çocuk edebiyatı içerisinde yer edinmektedir. Çocuklarla felsefenin, sanılanın aksine, erken yaşlardan itibaren yapılabilme imkânı bulunmaktadır. Çocuklarla yapılan

felsefe eğitimi, çocukların ilgi duyduğu bir konuda, kendilerini daha rahat hissetmeleri sağlanarak, doğru bir şekilde ifade etmeyi, akla yatkın çıkarım yapmayı kazandırmaktadır. Çocuklarla felsefe alanı 'Düşünme Eğitimi'nin 6.-7.-8. sınıflara koyulması dışında faaliyet göstermemektedir. Çocuklarla felsefenin sadece bilişsel alandaki kazanımları kazandırmaya vurgu yapmadığı, sosyal ve duyuşsal anlamda da çocukların gelişimlerini destekleyen bütüncül bir yaklaşım olduğu gibi sonuçlara araştırmada ulaşılmıştır.

Güven (2019) 'Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması' adlı yüksek lisans tez çalışmasında yaratıcı drama ile çocuklar için felsefe eğitimi ilişkisi ele alınmıştır. Yaratıcı dramanın sanat ile olan ilişkisinden faydalanılarak duyulara yönelik deneyimler felsefenin düşünsel yönüyle birleştirilmeye çalışılmıştır. Böylece çocukların zengin deneyimler aracılığıyla hareket ederek üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışması kullanılmıştır. Uygulama aşamasında 9-11 yaş aralığında en az bir yıl boyunca en az haftada 1 saat olmak üzere yaratıcı drama eğitimi almış çocuklar tercih edilmiştir. Toplamda 12 çocukla, 9 hafta boyunca her bir atölye 1,5 saat sürmek üzere 15 saatlik bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimde drama yoluyla canlandırılan hikâyeler 'Theseus'un Gemisi', 'Giges'in Yüzüğü', 'Odessa ve Sirenler', 'Bhutan Halkı'nın Seçimi', 'Küçük Karınca', 'Emilly'nin Sanatı', 'Kurbağa ile Murbağa' ve son olarak da 'Mağara Alegorisi'nden oluşmaktadır. Böylece yaratıcı dramanın, felsefe etkinlikleri süresince ortaya çıkan düşünme ve işbirliği becerileri üzerindeki etkileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu noktada çocukların felsefe günlüklerine, gözlem notlarına, görüşme kayıtlarına ve yazılı etkinliklerine başvurulmuştur. Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda ise bu yaş grubundaki çocukların karşı görüş geliştirme, kavramsal ilişkilendirme, düşüncede esneklik, empati kurma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Işıklar (2019) 'Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi' adlı yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Çalışma, çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili Lapseki ilçesinde MEB'e bağlı bir ilkokulun anasınıflarında öğrenim göre 5-6 yaş aralığındaki toplam 40 çocuktan (20 deney grubu, 20 kontrol grubu) oluşmaktadır.

Nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılarak öntest-sontest deney ve kontrol gruplu modele göre desenlenmiş, bir deney bir kontrol grubu olmak üzere 2 grup oluşturulmuştur. İki uzman görüşü alınarak 'Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı' araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu program deney grubundaki çocuklara, haftada iki oturum olmak üzere 10 hafta boyunca, ortalama 40 dakika süren toplam 20 oturum halinde uygulanmıştır. Bu süre zarfında araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı 'Kişisel Bilgi Formu'ndan ve farklı araştırmacılar tarafından hazırlanan iki ölçme aracından yararlanılmıştır. Bunlar; Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız (2017)'ın geliştirdiği '5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği' ve Oğuz ve Köksal Akyol (2015)'un geliştirdiği 'Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PBÇÖ)'dir. Deney grubundaki 'Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı' uygulamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu süre boyunca kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. İstatistiksel analizler SPSS adlı paket program kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulardan 'Çocuklar İçin Felsefe' yaklaşımının felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Sormaz Öğüt (2019) 'Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe' adlı doktora tezinde düşünmeden hareketle yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünmenin nitelikleri ve ayırt edici özellikleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Sonrasında felsefi düşünmenin insanlaşmanın olmazsa olmaz koşullarından biri olduğu vurgusundan hareket edilerek bu düşünmenin kazandırılmasında 'Çocuklar İçin Felsefe' eğitiminden yararlanılması gerektiği araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur. Böylece 'Çocuklar için felsefe'nin tarihî gelişimi, amaçları, içerdiği belli başlı yöntemler, kolaylaştırıcı olarak eğitmenin rolü ve sağladığı yararlar bütün olarak ele alınmıştır.

Türksoy'un (2020) 'Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması' adlı yüksek lisans çalışmasında, 'Çocuklar için felsefe'nin ortaokul öğrencilerinin bilimin doğasına, bilimsel kavramlara, bilimsel araştırmaya yönelik düşüncelerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini ve öğrencilerin uygulamaya yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışma nicel ve nitel araştırmanın bir arada kullanıldığı karma araştırma modelden yararlanılmıştır. Çalışmaya 33 deney ve 35 kontrol, toplam 68 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler ön test-son test, uygulamalı deney ve kontrol grubu

olarak araştırmacı tarafından rastgele belirlenmiştir. Tüm uygulamalar 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde Alanya'da bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. 12 haftalık uygulama sürecinin ilk 2 ve son 2 haftasında testler uygulanmış, 8 haftasında ise araştırmacı tarafından derlenen ve her hafta iki ders saati olacak şekilde kısa bilimsel hikâyelerle P4C etkinlikleri uygulanmıştır. Nicel veri kaynağı olarak 'Kavramsal Başarı Sınavı', 'Temel Beceriler Ölçeği (TBÖ)' ve 'Eleştirel Düşünme Becerisi Testi (EDBT)'nden yararlanılmıştır. Nitel veri kaynağı olarak ise 'Bilimsel Araştırmalar Hakkında Görüş Anketi (VOSI-S)' ve '3N' tabloları uygulanmıştır. Tüm oturumlar video kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında kavramsal başarı sınavı ve EDBT testinde, son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiş olup, test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın kavramsal başarı sınavı için orta, EDBT için yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun TBÖ son testinde orta düzeyde anlamlı fark olmasına rağmen deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Nitel verilerden VOSI-S, 3N tabloları ve P4C oturumlarındaki diyaloglar için öğrencilerin ifadeleri tanımlayıcı kodlama tablosu kullanılarak derlenen verilerin betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Nitel veri bulgularında öğrencilerin bilim, bilimsel araştırma ve bilim insanlarının sahip olması gereken özellikler hakkındaki görüşlerde deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla gelişim göstermiştir, sayısallaştırılan anket verilerinin nicel analizinde ise deney grubu lehine orta düzeyde anlamlı farklılık olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca nitel çalışma verilerinde deney grubuna uygulanan 3N tabloları ve oturumlardaki diyalogların içerik analizinde yapılan uygulamayla, deney grubu öğrencilerinin bilimsel kavramlar, bilimsel süreç becerilerinden gözlem, çıkarım, verileri kaydetme ve çıkarım becerilerinde pozitif yönlü değişimler tespit edilmiştir. Yine 3N tablolarında öğrencilerin derse karşı tutum, başkalarına saygı ve özsaygılarında pozitif yönlü değişimler olduğuna dair ifadeler; bilim, bilim insanı, bilimsel yöntem ve bilimsel bilgiye ilişkin öğrencilerin görüşlerinde de olumlu yönde gelişmeler olduğuna ilişkin tespitler, araştırmanın bulgularında yer almaktadır.

Mehdiyev & Tozduman Yaralı (2020) 'Çocuklarla felsefe programının çocukların insani değerlere yönelik tutumları üzerindeki etkililiği' adlı makalesinde 'Çocuklarla Felsefe' programının 7. sınıf öğrencilerinin insani değerlere yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma nicel bir araştırma olup ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Nicel kısım için veri toplama aracı olarak 'İnsani Değerler Ölçeği' kullanılmıştır. Nicel uygulamanın yanı sıra nitel olarak da odak grup görüşmeleri ve öğrenci

günlüklerinden yararlanılmıştır. Araştırma Kırklareli'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu on üç yaş grubunda 20 çocuktan oluşmaktadır. Deney grubunda 10 öğrenci, kontrol grubunda 10 öğrenci bulunmakta olup deney grubundaki çocuklarla 10 hafta süren felsefe eğitimi programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda felsefe eğitiminin çocukların insani değerlere yönelik tutumlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Kaya (2020), 'Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: bir eylem araştırması' adlı doktora tez çalışmasında sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerindeki kazanım, beceri ve kavramlarla entegre edilen çocuklar için felsefe oturumlarının; çocukların felsefi duyarlılığını, kavram kazanımlarını, soru sorma becerilerini, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerini ne ölçüde geliştirdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. 2. sınıf hayat bilgisi dersi 'okulumuzda hayat' ünitesi ilk kazanımı ve 4. sınıf sosyal bilgiler dersi 'kendimi tanıyorum' ünitesi bazı kavramları üzerinden hazırlanan 'çocuklar için felsefe programı' ile ders içi etkinlikler ve derse giriş etkinlikleri araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders konularının seçilmesinin sebebi, bu dersler ile çocuklar kendilerini tanımaları ve bulundukları topluma uyum sağlayabilmeleri imkânı elde edebilmektedir. Böylece bu derslerin 'Çocuklar için felsefe' gibi sorgulama temelli bir yaklaşımla ilişkilendirilerek yürütülmesi, sosyal bilgiler programında da yer alan iletişim, empati, eleştirel düşünme, öz yönetim, sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama ve kanıtı kullanma gibi becerilerin yanı sıra, duyarlılık, saygı, sevgi gibi değerler ile hayat bilgisi programında yer alan kendini tanıma, değişim ve sürekliliği algılama, kurallara uyma, sosyal katılım ve iletişim gibi beceriler ile öz güven, saygı, sevgi gibi değerlerin kazandırılmasında oldukça önemli görülmektedir. Çalışma eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar İstanbul ili Pendik ilçesinde bir devlet okulunun ilkokul kısmında 2017-2018 güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma için sıkça kullanılan amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Böylece 20 öğrencili 2. sınıf ve 24 öğrencili 4. sınıflarda öğrenim gören 42 ilkokul öğrencisi ile toplam 50 ders saatlik süreçte uygulamalar tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak da açık uçlu ön algı-son algı formu, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci gözlem formu, öğrenci ve öğretmen görüşme formları, video-ses kayıt çözümlemeleri ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çocuklar için felsefe oturumlarında soru çeşitliliği, felsefi duyarlılık boyutlarında belirli ölçüde, kavram üzerine düşünme, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerinin gelişimi boyutlarında ise olumlu gelişim gösterdiği; kendilerini demokratik ve

güvenli bir sınıf ortamında hissettiklerini dile getirdikleri; bu tür etkinliklerin onların düşünme ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Yüceer (2020) 'Erken çocukluk döneminde düşünme ve felsefe eğitimi: çocuklar sorguluyor' başlıklı doktora tez çalışmasında sosyal bilgiler ve felsefe temel alınarak hazırlanan etkinliklerin çocukların düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma Kocaeli ilinin Derince ilçesinde bulunan devlete ait bir okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma da nitel araştırma deseninde bir eylem araştırması olarak düzenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak nitel veri toplama araçlarından katılımlı ve katılımcı olmayan gözlem yoluyla gözlem formu kullanılmıştır. Resim ve etkinlik kâğıtları aracılığıyla doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırma esnasında görüşmelerden veri toplama tekniği olarak yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde çocuklarla hem bireysel hem de grupla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla seçilmiştir. Gözlemin yapıldığı çalışma grubu 5-6 yaş düzeyindeki toplam 22 çocuktan (11 erkek, 11 kız) oluşmaktadır. Etkinlik uygulama çalışmasının yapıldığı çalışma grubu ise toplam 19 çocuktan (14 erkek, 5 kız) oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından 41 etkinlik hazırlanarak uygulanmıştır. Bu etkinliklerin uygulanması sonucunda ortaya çıkan düşünce becerileri üzerinde durulmuştur. Gözlem sonucunda öğretmen tarafından çocuklara yöneltilen soruların daha çok hatırlamaya dayalı sorular olduğu, soru-cevap etkinliklerinin tek taraflı ilerlediği, çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilere sahip olmasına rağmen bu tür etkinliklerin yeterince uygulanmadığı, düşünüp fikirlerini beyan etmelerine, tartışmalarına imkân tanınmadığı, çocukların gözlem süresince yoğun olarak neden-sonuca dayalı ifadelerde bulunduğu, etkinliklerde çocukların genellikle renk, şekil vb. durumlarda öğretmenin belirlediği çizginin dışına çıkmadığı, bu anlamda kalıpçı düşünmeye sevk edildiği tespit edilmiştir. Uygulama sonucunda ise çocukların; nedene/niçine dayalı sorular ürettiği, bir konu tartışılırken arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını beyan ettikten sonra kendi görüşünü ortaya koyduğu, görüşünü gerekçeleri ile açıklamaya çalıştığı, farklı görüşler ileri sürebildiği, soyut kavramlara ilişkin belirlenimlerde bulunduğu, eleştirel düşünme, olasılıklı düşünme, karar verme gibi beceriler sergilediği, merak ettikleri konuların özellikle doğaya ve evrene, oluşuma, işleyişe, büyümeye, dine ve yaratılışa, hayalî unsurlara ilişkin olduğu, soyut konular olan iyi-kötü kavramlarına, savaş olgusuna, özgürlüğe, kurallara, varlığa ilişkin belirlenimlerde bulundukları görülmüştür.

Mete'nin (2021) 'Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi' adlı makalesinde 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin; cinsiyet, aile yapısı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, okuma alışkanlığı, spor / sanat eğitimi alma (veya bu tür etkinliklere katılma), Türkçe dersi başarıları gibi özellikleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada model olarak nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan betimleyici ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılının ilk yarıyılında, Muğla'da öğrenim gören 237 8. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Görücü (2014) tarafından geliştirilen 'Eleştirel Düşünme Ölçeği' ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu; öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin anne eğitim düzeyi, okuma alışkanlığı, spor / sanat eğitimi alma (veya bu tür etkinliklere katılma) ve Türkçe dersi başarılarına göre anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan yurt içi çalışmalar incelendiğinde araştırma konuları eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile problem çözme üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda yöntem olarak öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı nicel çalışmalar daha fazla tercih edilmiştir. Çalışmalar ise 10 ile 15 hafta aralığında uygulanmıştır. Çalışmalarda yer alan etkinlikler ağırlıklı olarak çocuklar için hazırlanmış olan mevcut hikâyeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarında ise düşünme eğitimine ya da çocuklar için felsefeye ilişkin programlar yoluyla çocuklarda dil ve kavram dağarcığı; konuyu kavrama ve akıl yürütme; okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama; hoşgörü ve empati olmak üzere bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda gelişmeler tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmaların pek çoğunda değerlendirme boyutunda farklı kişiler tarafından geliştirilen ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum farklı bir çalışma için geliştirilen bir ölçeğin kapsam geçerliliğinde sorunlar yaratabilmektedir. Buna en iyi örnek Lipman tarafından geliştirilen programdaki kavram, problem ve felsefenin temel alt disiplinlerine hitap eden konuların daha önce başka bir çalışma için oluşturulmuş yaratıcı düşünme ölçeği, eleştirel düşünme ölçeği ya da problem çözme ölçeği ile değerlendirilmesinin zorluğu verilebilir. Yine benzer şekilde felsefenin özel bir alanına ilişkin oluşturulmamış hikâyelerin değerlendirilmesinde hazır bir ölçekten yararlanarak değerlendirme yapmak da oldukça zordur. Bu zorluklar ise araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliği sınırlandırıcı bir hâl almaktadır. Ayrıca yurt içi çalışmalarda da görüldüğü gibi nitel araştırmalar sınırlılık göstermektedir. Özellikle küçük yaş gruplarında nicel hesaplamalar yerine görüşlerini daha iyi ifade edebilecekleri nitel

çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece konu hakkında derinlemesine bilgi toplanarak konunun daha iyi anlaşılması sağlanabilir. Yurt içindeki çalışmalar hakkında genel bir toparlamadan sonra yurt dışı çalışmalar üzerinde durulmuştur.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Williams (1993) tarafından 11-12 yaş çocukları ile yürütülen projede, deneysel yöntem ile 'Çocuklar İçin Felsefe'nin düşünme becerileri ve öğrencilerin kişilerarası ilişkileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmaya 27 ilköğretim öğrencisi dâhil edilerek İngiltere'nin Derbyshire kentinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 15 öğrenci tartışma gerçekleştirilen deney grubunda yer alırken, 17 öğrenci kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Çalışmanın deney grubunda 'Çocuklar İçin Felsefe' haftada bir saat olarak uygulanmış, kontrol grubuna ise sadece dil bilgisi dersi verilmiştir. Koşullar yansız eşitlenmiştir. Araştırmanın verileri, 'Londra Okuma Testi' testinden ve uygulanan anket ve video kayıtlarının analizinden elde edilmiştir. Öğretmenler 2 gün başlangıç eğitimi almışlar ve yılın başından sonuna kadar ilerleyen tartışmaları karşılaştırmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, okuma becerileri açısından 'Londra Okuma Testi' ile elde edilen veriler deney grubunda istatistiksel olarak önemli bir artış göstermiş olmasına karşın, kontrol grubunda artış gözlenmemiştir. Son testler ile video kayıtların analiz sonuçları birbiri ile tutarlıdır. Deney grubunun video kayıtlarının analizinde mantıksal davranışlarda önemli artış olduğu göze çarpmaktadır. Anketler, deney grubunun eleştirel muhakeme becerilerinde, kendine güven ve ısrar etme konularında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Öğretmen gözlemleri, 'Çocuklar İçin Felsefe'nin kişilerarası ilişkileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu gözlemlerde dinleme becerisinde ve grup etkileşiminde artma, öfkede de azalma tespit edilmiştir. Öğrenciler, 'Çocuklar İçin Felsefe' ile görüşleri dinleme, tartışırken kontrollü olma, yanıtları küçümsememe ve grup etkileşimi sağlama konularında anlamlı farklar göstermişlerdir. Çocukların; akıl yürütme, alternatif fikirler üretme, varsayımları değerlendirme ve eleştirel düşünme yeteneği kazandıkları, yapılan video analizleri sonucunda anlaşılmıştır.

Russell'ın (2002) 'Sorgulama topluluğunda ahlaki bilinçlilik' adlı makalesi nitel araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. 7-8 ile 11-12 yaşlarında iki grup ile haftada bir saat çalışmalar yürütülmüştür. Bu iki gruptaki öğrenci sayısı ayrı ayrı olarak 29-30 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki grup da orta sınıf kentsel alanda karma eğitim veren okullardan

seçilmiştir. Bu çalışmadaki veri setlerinden araştırmacı kendi kategori ve temalarını çıkarmıştır. Bunu da kategoriler için dizin kartları kullanarak verileri sürekli olarak analiz ederek ve aynı içerikteki ilgili kartları bir araya getirerek gerçekleştirmiştir. Öncelikle kategoriler en geniş hali ile belirlenmiş sonrasın ise tüm veriler bitene kadar kategoriler azaltılarak son hali verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 'Çocuklarla Felsefe' tarzı bir sorgulama topluluğu ile teşvik edilen bir yaklaşımla çocuklar güçlü bir ahlaki algıya sahip olmaktadır. Bu noktada sorgulama topluluğunda yer alanlar adalet, sorumluluk, seçim ve insan yaşamının değer gibi konularda görüş alışverişinde bulunabilmektedir. Ayrıca diyalog sürecinin çocukların sonuç çıkarma, çıkarım yapma, açıklama yapma, bağlantı kurma, ayrım yapma ve genelleme yapma gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Trickey & Topping (2006), 'İşbirliksel felsefi sorgulamanın 11-12 yaş okul çocuklarına sosyal duygusal açıdan etkisi' adlı makalesinde ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılarak nicel bir çalışmaya ilişkin tespitlerine yer vermiştir. Bu çalışma ilköğretim düzeyinde 5 deneysel, 3 kontrol grubu ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki çocuklarla her hafta bir saat yedi ay süresince 'İşbirliksel Felsefi Sorgulama' uygulamaları yapılırken kontrol grubundaki öğrencilerle ise normal müfredat takip edilmiştir. İşbirliksel felsefi sorgulamaya ilişkin programı ise Cleghorn'un 'Felsefe Yoluyla Düşünme/Thinking Trough Philosophy' adlı programından uyarlamışlardır. Bu program, öğrencilerin tartışıp eleştirel yaklaşabileceği hikâyeler ve şiirler yoluyla haftalık olarak öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Araştırma bulgularından bazıları şunlardır: Deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla öğrenen olarak benlik saygısı konusunda daha anlamlı sonuçlar elde etmiştir. Ayrıca yine deney grubunda bağımlılık ve anksiyete konusunda anlamlı bir düşüş gerçekleşmiş, bununla birlikte öğrencilerin öz güvenleri artış göstermiştir. Cinsiyet açısından ise kadınlar erkeklere göre daha başarılı olmuşlardır. Öğretmen gözlemlerine yönelik sonuçlarda ise problematik durumlardaki sosyal beceriler konusunda kontrol ve deney grubu arasında bir farklılık tespit edilememiştir.

Marashi (2008), Lipman'ın araştırmalarını esas alarak İran'da Ahwaz Nemooneh Dulaty okulunda, 'Çocuklar İçin Felsefe'nin çocukların akıl yürütme yetenekleri üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla 8. sınıfa devam eden 60 erkek öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna rastlantısal şekilde seçilen öğrencilerle 70 dakikalık 11 oturumda uygulamalar tamamlanmıştır. Uygulanan

program sonrasında muhakeme (mantık yürütme) yeteneklerinde %40 artış gözlemlenmiştir. İran'daki eğitim sisteminde öğrencilerin daha katılımcı olduğu, derslerin tartışmaya dayalı yürütüldüğü bir anlayışın benimsenmesi gerektiği kararına varılmıştır.

Jenkins & Lyle (2010), okuryazarlık, aritmetik ile üst düzey düşünme becerileri üzerine P4C kaynaklı diyalogsal alıştırmaların etkisini incelemiştir. Bu alıştırmalar temelde düşünme ve öğrenmede konuşmanın önemini kabul eden Vygotski'nin yaklaşımına dayandırılmaktadır. Çalışma, İngiltere'nin South Wales bölgesinde, dört yüzü aşkın öğrencinin olduğu bir okulda gerçekleştirilmiştir. Okul, yüzde yirmi beşlik üst sosyo-ekonomik grupta yer almaktadır. Çalışma, beş sınıfta yaşları on olan 15 kız, 8 erkek öğrenci ile haftada bir gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar dörderli gruplar halinde, kendi sorularını oluşturacağı ve tartışabileceği bir yapıda gerçekleştirilmiştir. Bu esnada öğretmenler alan notları almış ve gözlemlerde bulunmuşlardır. Gözlem süreci video ile kayıt altına alınarak çalışmanın geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenciler topluluk karşısında söz almaya daha istekli ve öz güven sahibi bireyler haline gelmişlerdir. Ayrıca program sonunda öğrencilerin tartışma süreleri uzamış, tartışmada kullandıkları argümanlar daha akla dayalı ve karmaşık hâle gelmiştir.

Kennedy & Kennedy'nin (2011), felsefi sorgulama topluluğunun (FST) okul programlarının tasarımındaki rolüne yönelik yaptığı çalışmada, teorik olarak felsefi sorgulama topluluğunun söylemsel yönü ele alınmış, ayrıca bu yönün çeşitli filozofların görüşleri ile iletişimsel, dilsel ve argümana dayalı tutarlılık gösteren bir yapıda olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. FST ile günlük zengin yaşam kaynaklarından belirsiz, esnek ve göreceli konuların konuşularak kavramsal çatışmalar üzerinden yapılandırmalar gerçekleşmesi sağlanır. Bu süreçte kesin ortaya koyulması zor olan belirsizliklere öğrencilerin tahammül etmesi beklenir. Teorik olarak felsefi sorgulama topluluğunun konuları nasıl ele aldığı ve bu topluluğun özelliklerinin verilmesi ile birlikte, uygulamalı olarak da matematik dersinin sorgulama topluluğu ile nasıl ele alınabileceğinin somut örneğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Amerika'da 5. sınıfların matematik dersinde yapılan uygulamada 'Sayılar olmasaydı dünya neye benzerdi?', 'Sayılar olmasaydı zaman olur muydu?', 'Numaralar gerçek midir?' ve 'Sembolsüz numaraları bilebilir miydik?' gibi sorular ile öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kurarak kavramları tanımlamaları, çıkarım yapmaları, yorumlamaları beklenmektedir. Bu süreçte disiplinler arası olarak matematiğin bilim, tarih, fizik, psikoloji, sosyoloji gibi diğer disiplinler ile bağlandırılmasına yönelik kavramsal ilişkilendirmeler

gerçekleştirilmektedir. Burada öğrencilere matematiğin doğası, gücü, sınırları ve varlıksal değeri gösterilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kavramlar ile hem içsel ilişki hem de dünya ile ilişki kurması sağlanarak bilginin diyalektik olarak yapılandırılması gerçekleştirilmektedir.

Lam'ın (2012) Lipman ve Sharp tarafından geliştirilen 'Çocuklar İçin Felsefe Programı'nın alt programı olan Harry Stottlemeier Discovery aracılığıyla Hong Kong'daki Çince konuşan ortaokul 1. sınıf çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma deneysel olarak yürütülmüştür. Toplam 205 ortaokul öğrencisi arasından seçilen 28 öğrenci, rastgele bir şekilde iki gruba ayrılmıştır. Bu 14 kişilik ilk gruba 'Çocuklar İçin Felsefe Programı' İngilizce uygulanırken diğer gruba ise sadece İngilizce dersi verilmiştir. Deney grubuna her biri 90 dakika süren ve haftada 2 oturum olmak üzere toplam 16 hafta boyunca 'Çocuklar İçin Felsefe Programı' uygulanmıştır. Uygulanan bu oturumlar video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde ise deney grubundaki öğrenciler uygulanan akıl yürütme test performansında (New Jersey Akıl Yürütme Becerileri Testi), felsefe yapmada ve felsefeye karşı olumlu tutum geliştirmede daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca çocuklar için felsefe programının eleştirel düşünmeyi kazandırmada temel rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Paine'in (2012) 'Felsefi soruşturma/çocuklar için felsefe pedagojisi' adlı yüksek lisans tezinde çocukların verilen eğitime ilişkin algıları incelenmiştir. Bu amaç çerçevesinde katılımcı çocukların yapılan oturumda eğlenip eğlenmediği ile felsefi soruşturma/çocuklar için felsefe oturumları süreci ile ilgilenip ilgilenmediği gibi öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerinde durulmuştur. Araştırma nitel araştırmanın durum çalışması deseninde, 2011-2012 eğitim öğretim yılında, İngiltere'deki Hartland'da iki örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. İlk grup 15-16 yaşlarında 1 kız, 3 erkek öğrenciden oluşurken ikinci grup ise 12-14 yaşlarındaki 1 kız, 4 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda P4C'nin felsefi sorgulama oturumlarının, P4C'nin kendi açısından ve okulun müfredat politikası açısından, hümanistik ve ilerici bir pedagojiye katkıda bulunabilecek düzeyde etkide bulunduğu ortaya konulmuştur.

Cassidy & Christie (2013), West-Central İskoçya'da 6 farklı ilköğretim okulunda 'Felsefi Sorgulama Topluluğu'na ilişkin bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaya 5-11 yaş aralığındaki 6 ayrı grupla yürütülmüştür. Her grup 12-33 çocuktan oluşmuş ve toplamda 115 çocuk katılmıştır. Uygulama 9 hafta boyunca sürmüştür. Her bir sınıf için 4 ile 7 arasında

değişen sayıda ‘Felsefi Sorgulama’ uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Her bir grupla yapılan uygulamalar sonucunda toplam 24 video kaydı elde edilmiştir. Video kayıtları içerik analizi ile incelenmiştir. Bu videolar ile çocukların benzetme yapma, metafor kullanma, tanımlama yapma, bakış açısı geliştirme, fikirlerini eleştirel doğrultuda değiştirme, yeni bir fikir geliştirme vb. toplam yedi kategori tespit edilmiştir. Yapılan bu uygulama sonunda bu yaklaşımın işleyişi gereği belirtilen becerileri geliştirmeye odaklandığından çalışma grubunun bu becerilerde ilerleme gösterdiği ifade edilmiştir.

Topping & Trickey (2014) ‘Çocuklar için Felsefede Diyaloğun Rolü’ adlı makalesinde öğretmenler eşliğinde açıklayıcı konuşma bağlamında Lipman’ın ‘Çocuklar için Felsefe’ programı temelinde bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma İskoçya’da uygulanmış olup 10 yaşında 180 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desene sahiptir. 7 aylık süreç video kamera ile kaydedilmiştir. Çocuklar çiftler hâlinde, büyük gruplar hâlinde ve tüm sınıf olmak üzere tartışmalar gerçekleştirmiştir. Öğretmen ve öğrenci davranışlarında da bazı değişiklikler tespit edilmiştir. Öğretmenler açısından açık uçlu soruların kullanımı artmıştır. Ayrıca öğretmenin tüm sınıfla olan toplu diyaloğu azalmış öğrenci-öğrenci diyaloğunda artış meydana gelmiştir. Öğrenciler açısından sınıf içi diyaloglara katılmada artış ve öğrenmenin sosyal-duygusal açıdan gelişme tespit edilmiştir. Ek olarak öğrencilerin görüşlerini gerekçelendirmedeki akıl yürütmelerinde de gelişme kaydedilmiştir. Kontrol grubunda bir değişiklik olmamıştır.

Colom, Moriyón, Magro & Morilla’in (2014) ‘Çocuk felsefesinin uzun dönemli etkileri: boylamsal bir çalışma (ön sonuçlar)’ adlı makalesi 2002 yılından itibaren gönüllülük esasına dayalı olarak personel ve öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma Madrid’de çoğunluğunu oranın yerel halkından oluşan özel bir okulda, 6 yaş ile 18 yaş arasındaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin haftada bir ders P4C uygulamasına katılmaları sağlanmıştır. Çalışmada amaç, P4C’nin bilişsel-bilişsel olmayan faktörler ile akademik başarı üzerine olumlu etkisini araştırmaktır. Gruplar oluşturulurken sosyal ve kültürel açıdan birbirine yakın deney ve kontrol gruplarının seçilmesine dikkat edilmiştir. Deney grubunda 400’den fazla, kontrol grubunda ise 300’den fazla öğrenci yer almıştır. Veri toplama sürecinde 2. sınıf (8 yaş), 6. sınıf (11-12 yaş) ve 4. sınıf (16 yaş) olmak üzere üç farklı zamanda veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır: P4C, genel bilişsel yetenekte (≈ 7 IQ puanı) yani ortalama standart sapmanın yarısı

kadar bir artış sağlamaktadır. P4C eğitimi alan çocuklar, prososyal davranışa daha yatkındır, ancak duygusal olarak daha kararsızdırlar.

Erfani, Karimi, Shobeiri & Atar (2014) 'Çocuklar için felsefe programının problem çözme becerisi ve yaratıcılık üzerine etkisi' adlı yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaya 2011-2012 eğitim öğretim yılında İran'ın Hamedan bölgesinde öğrenim gören 7621 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında Heppner ve Anderson'un 'Problem Çözme Anketi' ile Abedi'nin 'Yaratıcılık Anketi'nden yararlanılmıştır. Deney grubuna 'Çocuklar İçin Felsefe' programını içeren her biri 2 saat süren 8 oturum uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda 'Çocuklar İçin Felsefe' programının öğrencilerin problem çözme becerisi ve yaratıcılığının geliştirilmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeni üzerinden yapılan karşılaştırmalarda erkek öğrencilerin problem çözme ve yaratıcılık düzeylerinin kız öğrencilerin problem çözme ve yaratıcılık düzeyine kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Barrow (2015)'un 'Sanırım sınıfın konuşmasına nasıl izin vereceğini öğrendi: katılımcı pedagoji açısından çocuklar için felsefe üzerine çocukların perspektifleri' adlı makalesinde İskoçya'daki kırsal bölgede bulunan bir ilköğretim okulunda, 9 ve 10 yaşlarında toplam 22 çocuk ile, 3 ay süreli 'Çocuklar için Felsefe' uygulamasının sonuçları aktarılmıştır. Bu çalışmayla 'Çocuklar için Felsefe'nin, çocukların demokratik potansiyellerinin arttırımı üzerine yoğunlaşılmaktadır. Uygulamalar öğretmen tarafından yapılmıştır. Bu öğretmen yirmi yıllık bir mesleki tecrübeye sahiptir. Çocuklarla, çocuklar için felsefe aktiviteleri süresince ya da bunun dışında planlı/plansız etkileşimler gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra 1 hafta içerisinde sınıftaki yedi çocukla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Veriler iki aşamalı kodlama çerçevesinde analiz edilmiştir. Görüşmeden tematik kodlar çıkarılmıştır. Çocuklar, çalışmaları esnasındaki diyaloglardan, akranları ve öğretmenlerinden gelen destekleyici görüşlerden yararlanmışlardır. Kendi görüşlerini daha doğru iletmişlerdir ve başkalarının görüşlerine saygı duymuşlardır. Son ve en önemli olarak da çocuklar, hakların karşılıklı niteliğini ve başkalarının görüşlerini almak için sorumluluk kabul etmenin gerekliliğini kabul etmişlerdir.

Fair, Haas, Gardosik, Johnson, Price & Leipnik (2015), 'Çocuklar İçin Felsefe' programının bilişsel becerilere olan etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada rastgele seçilen 186'sı yedinci sınıf, 177'si sekizinci sınıf toplam 363 öğrenci deney grubunda; 79'u yedinci sınıf, 98'i sekizinci sınıf olmak üzere toplam 177 öğrenci ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney

grubu öğrencileri birkaç hafta boyunca haftada bir saat yapılandırılmış ve iş birliğine dayalı bir soruşturma düzeninde felsefe derslerini, kontrol grubu öğrencileri ise standart müfredat derslerini almışlardır. Her iki gruba da 'Bilişsel Yetenekler Testi' öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Çalışmada P4C programı alan yedinci sınıf öğrencilerinin, yedinci sınıf kontrol grubundakilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde önemli kazanımlar elde ettikleri; ancak deney grubundaki sekizinci sınıf öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla bu tür kazanımları göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular; yedinci sınıf öğretmenlerinin programa okul yılının başlarında başlamaları ve 22 ila 26 haftalık bir süre boyunca devam etmelerinden, sekizinci sınıf öğretmenlerinin ise daha sonra başladığı ve programı sadece 4 ila 10 hafta kullandıklarından dolayı P4C programının gerçek etkilerini öğrencileri belirli bir süre etkinliklere dâhil edildiğinde gösterdiğini ortaya koymuştur. Böylece öğrencilerin bilişsel yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkiye ulaşmanın yaklaşık 24 haftada elde edilebileceğini göstermektedir.

Ghaedi, Mahdian & Fomani'nin (2015) 'Okul öncesi çocuklarda çocuklar için felsefe programı (P4C) uygulaması sırasında yaratıcı düşünmenin boyutlarını belirleme: yönlendirilmiş bir içerik analizi' adlı makalesinde P4C programının 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına olan etkisini incelemişlerdir. İçerik analizine dayalı nitel araştırma desenine göre bir çalışma yürütülmüştür. Toplamda 6 çocuk ile 16 hafta boyunca uygulanan P4C oturumları videoya kaydedilmiş ve sonrasında transkript edilmiştir. Programın başında ve sonunda çalışmaya katılan çocukların yaratıcı düşünme becerileri 'Torrance Yaratıcı Düşünme Testi' ile ölçülmüştür. İlk haftalardan itibaren çocukların yaratıcılıklarında artış gözlemlendiği, P4C uygulamalarının çocukların yaratıcılık gelişimlerine olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gorard, Siddiqui & See'nin (2017) 'Çocuklar için felsefe ilkokul kazanımını artırabilir mi?' adlı makalesinde İngiltere'de 22 okuldan rastgele seçilen 4-5 yaş grubundaki 48 gönüllüye bir yıldan fazla 'Çocuklar İçin Felsefe (P4C)' programı uygulanmıştır. Bu çalışma ile çocukların soru sorabilmeleri ve buna istekli olmaları, argüman kurabilmeleri ve diğerleri ile iş birliği içerisinde hareket etmeleri amaçlanmıştır. 26 farklı okuldan oluşturulan kontrol grubunda ise 'düşünme şapkası ve 'halka zamanı' uygulamaları ile, çocukların eleştirel düşünmelerini sağlamaya yönelik bazı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. CAT skorlarına göre P4C programı uygulanan sınıflarda matematik ve okuma becerilerinde hatta az da olsa yazma becerilerinde bir artış tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan gözlemler ve görüşme

sonucunda ise, P4C uygulamalarının eğlenceli olduğu ve öğrencilerin kendine güven duygularını arttırdığı tespit edilmiştir. Sonuçlara okul başarısı ve muhakemeyi geliştirme açısından bakıldığında düşük başarı düzeyindeki öğrenciler için kısa süreli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Cassidy, Christie, Marwick, Deeney, Mclean & Roger (2018), duygusal-davranışsal ve sosyal iletişim gereksinimleri olan 9-12 yaş arasındaki 10 öğrenciyle 10 hafta süresince yaptığı çalışmasında, 'Felsefi Sorgulama Toplumu (CoPI)'nun öğrencilerin iletişim ve iş birlikli diyaloglarını geliştirmek amacıyla pedagojik bir yaklaşım olarak etkililiğini incelemiştir. Felsefe oturumları sınıf ortamının bir parçası halinde işlenmiş olup, araştırmanın bulguları iş birlikli ve felsefi diyaloglara katılan çocukların akranlarıyla iletişimlerinde diğer akranlarından daha az uyumsuz tavır sergilemiştir. Araştırma sonuçları CoPI'ın öğrencilerin derse katılımlarını ve öz düzenlemelerini geliştirdiğini göstermektedir.

Siddiqui, Gorard & See (2019) 'Çocuklar için felsefe gibi programlar çocukların akademik başarının ötesine bakmaya yardımcı olabilir mi?' adlı makalesinde öğrencilerin güven gelişimi, eleştirel düşünme ve vatandaşlık bilinci gibi bilişsel olmayan eğitim çıktılarının okul ortamında nasıl daha iyileştirilebileceği araştırılmıştır. Çoğunluğunu İngiltere'nin dezavantajlı çocuklarının oluşturduğu 42 ilköğretim okulunda 2722 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen araştırmada kullanılmıştır. Her iki gruba da 18 ay boyunca eğitim verilmiştir. Deney grubunda yer alan 16 okuldaki 1099 öğrenciye SAPERE programından uyarlanan 'Çocuklar İçin Felsefe' eğitimi verilmiş, kontrol grubunda yer alan 26 okuldaki 1623 öğrenciye de ülkenin programı uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmelerde P4C eğitimi alan öğrencilerin sosyal ve iletişim becerileri, takım çalışması ve esneklik ile empati açısından kontrol grubundaki öğrencilerin önünde olduğunu ve bu sonucun da genellikle görece yoksul öğrencilerde daha fazla olduğu görülmüştür.

Lassig (2020) öğrenci yaratıcılığını incelediği çalışmasında 20 ortaokul öğrencisini öz raporlama yoluyla yaratıcı tecrübelerini nitel olarak incelemiştir. Çalışmada gömülü teoriden yararlanılmıştır. Veriler, odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler, online forum tartışmaları ve e-posta yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulgularında üç tür empirik yaratıcılık türü tespit edilmiştir. Bunlar yaratıcı ifade, yaratıcı sınır zorlama ve yaratıcı görev başarısıdır. Öğrenci yaratıcılığını daha iyi anlaşılması, okullarda yaratıcılığın geliştirilmesi konusunda yardımcı olabileceğini belirtmektedir.

Shahmohammadi'nin (2020) 'Çocuklara felsefe öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi' adlı makalesinde İran'ın Rey şehrindeki 6. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin çocuklarla felsefe öğretimi sonrası eleştirel düşünme becerilerine etkisi konu edinmiştir. Çalışmada 60 kız öğrenci yer almıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. 30 öğrenci deney grubunda 10 saatlik bir eğitim görmüşken 30 öğrencinin yer aldığı kontrol grubunda kontrol grubu ek bir eğitim seansı olmadan normal aktivitelerine devam ettirilmiştir. Deney grubundaki uygulamalar Lipman'ın 'Çocuklar için Felsefe (P4C)' yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. Veriler, Ricketts'in (2003) 'Eleştirel Düşünme Eğilimi Anketi' kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında 'Çocuklara Felsefe Öğretimi'nin eleştirel düşünme ve bileşenleri (yaratıcılık, bağlılık, olgunluk) üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, ayrıca öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Lam (2021) 'Felsefe yoluyla düşünme ve dil becerilerinin geliştirilmesi: Hong Kong'da bir vaka çalışması' adlı makalesinde İngilizce öğretiminde 'Okulda Felsefe (Philosophy in schools)' programı ile ortaokul üçüncü sınıf öğrencilerinin düşünme ve dil becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmada, hem sürecini (nitel) hem de sonucunu (nicel) değerlendirmek için hem nitel hem de nicel verilerin aynı anda toplandığı ve eşit öncelik verildiği bir üçgenleme karma yöntem tasarımı benimsenmiştir. Çalışma 2015-2016 öğretim yılında Hong Kong'ta 62 öğrenci ve 3 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Eğitimler öğretmenler aracılığıyla verilmiştir. Uygulamalar 12 hafta boyunca 50 dakika süre ile gerçekleştirilmiştir. İki ile dört hafta bir dört video kaydı gerçekleştirilmiştir. Video kayıtları dışında araştırmada veri toplama araçları 'New Jersey Akıl Yürütme Testi', 'Bilişsel Davranış Kontrol Listesi', 'Yaratıcılık Kontrol Listesi' ve 'İngilizce Yeterlilik Kontrol Listesi'nden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularında öğrenciler, hazırlanan çeşitli uyaranlardan kaynaklanan felsefi problemler hakkında, yetkin bir şekilde muhakeme ve tartışma yapabildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca okulda felsefenin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmesini teşvik etmede ve İngilizce dillerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Yurt dışı çalışmalarının ağırlıklı olarak eleştirel düşünme üzerine odaklandığı söylenebilir. Çocuklarda akıl yürütme, alternatif fikirler sunma, varsayımsal değerlendirmeler yapma, bağlantı kurma, ayrım yapma, gerekçeler sunma, benzetme yapma, genelleme yapma, akılcı

argümanlar sunma gibi bilişsel performansta artış üzerinden tespitler karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel düşünmenin yanı sıra çocuklarla yapılan felsefe etkinliklerin yaratıcı düşünmeye de katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bunların dışında bu uygulamalarda çocukların sosyal ve kişiler arası ilişkileri üzerinde olumlu etkiler gözlemlenmiştir. Dinleme, topluluk karşısında konuşmada isteklilik, empati kurma, öz güven kazanma ve prososyal davranışlarda öğrencilerde olumlu yönde artış meydana gelmiştir. Öfke kontrolü sağlama ve sorunlu yapılarda azalma da yine çocuklarla yapılan çalışmalarda tespit edilen bulgular arasındadır. Yurt dışındaki çalışmalarda kavramlar ve temalar üzerinden gerçekleştirilen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Buna ilişkin tespit edilen tek çalışmada öğrencilerin kavramlar, temalar üzerinde görüşlerini sunmada sorunlar yaşadığı ortaya konmuştur.

Yurt içindeki çalışmalarla da benzer şekilde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda mevcut müfredatın takibi ya da doğrudan dil dersi verilerek çocuklarla felsefe programlarının etkisi sınanmaya çalışılmıştır. Ancak bu tür çalışmalarda öğrencilerde artış beklenen becerilerin, sıradan bir İngilizce dersine göre olumlu etki oluşturmada kaçınılmaz bir katkı sunması olağandır. Zaten diğer dersin konu itibarıyla da sınanan program ile bir ilişkisi bulunmamaktadır. Bu durum etkinin tespitinde sorunlar doğurabilmektedir.

Bir başka önemli nokta ise nitel araştırmaların yurt içi çalışmalara göre yurt dışı çalışmalarda nispeten daha fazla olmasıdır. Çalışmalar 9 ile 72 hafta aralığında gerçekleştirilmiştir. Yurt dışı çalışmalarında bir yılı aşan sürelerde yapılan uygulamalara daha fazla rastlanmıştır. Yurt içi çalışmalarda nitel araştırmaların yetersiz olması ve ağırlıklı olarak kısa süreli çalışmalar yapılması en az bir dönem sürecek çalışmaların ülkemizde de yapılması zorunluluğunu doğurmaktadır. Yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde özenli düşünmenin eğitim sistemlerinde ihmal edildiği göze çarpmaktadır. Bununla birlikte somut insan bütünlüğünü destekleyici ve insanının duygusal yönüne de hitap eden umutlu düşünmenin de eğitim sisteminde uygulanmasına yönelik örneklere de ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan çalışma ile birlikte eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmenin bir arada öğrencilere sunulmaya çalışılması ile birlikte ilgili literatürde önemli bir boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır.

BÖLÜM III

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine ilişkin eğitim, düşünme, çocukluk, düşünme becerileri, düşünme eğitimi, düşünme eğitimi unsurları, dünyada düşünme eğitimi ve düşünme eğitimi modelleri, Türkiye'de düşünme eğitiminin tarihsel gelişimi ve son olarak da dört katlı düşünme modeli ana başlıkları ile onları oluşturan alt başlıklara yer verilmiştir.

Eğitim

Dünyaya adım attığı andan itibaren insan, hayatta kalabilmek ve yaşamını devam ettirebilmek adına çeşitli bilgi, beceri (yeterlilik) ve değerlere ihtiyaç duymaktadır. Bunu gerçekleştirmede öncelikle eğitimden yararlanılmaktadır (Arslan, 2009, s.313). Ayrıca her toplum eğitim ile, ayrım gözetmeksizin zorunlu olarak aktarması gereken ve sahip olduğu fikir, duygu ve pratikleri kazandırmaktadır (Durkheim, 2020, s.110). Böylece insanın dünya ile olan zorunlu ilişkisi, eğitim anlayışının şekillenmesinde önemli bir paya sahiptir. Bu şekillenmeler eğitim sürecinde ulaşılmak istenen amaca yönelik olarak belirlenmektedir (Russell, 2004, s.17).

Geçmiş dönemler incelendiğinde eğitim; zaman ve ülkelere göre çeşitlilik göstermektedir. Tarihsel süreçte de Yunan ve Latin siteleri, Roma, Orta Çağ, Rönesans vb. dönemlerde eğitimin amaçları farklılık göstermektedir (Durkheim, 2020, s.46). Böylelikle eğitimin kavramsal varlığı yüzyıllardır süregelmiştir.

Eğitimdeki amaçlar topluma, zamana, öğrencilerin özelliklerine, derslerin içeriğine, okul türü ve kademesine göre değişiklik göstermesine rağmen dönemsel ve toplumsal bütünden tamamen ayrılamamaktadır. Eğitimde amaçlar, insanda daha önce olmayan ya da tam olarak belirginleşmemiş bilgi, beceri, davranış, tutum vb. özellikleri kazandırmak veya ortaya çıkarmak istemektedir (Ergün, 2011, s.12-13). Eğitimde amaçlar denildiğinde felsefeden de yararlanmak gerekmektedir. Çünkü felsefe, normatif yönü doğrultusunda, eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda fikir üretmektedir (Cevizci, 2015, s.342). Sonrasında ise eğitime ilişkin mevcut oluşturulan amaçların da sorgulanarak yeniden şekillenmesinde görev almaktadır. Ayrıca bir kavram olarak eğitim de felsefenin sorgulama alanına girmektedir. Tarihsel süreçte ortaya konulan felsefi görüşler eğitimle de ilişkilendirilerek insan anlayışı, bilgiye bakış gibi unsurlardaki farklılaşmalar, eğitimin şekillenmesinde büyük bir paya sahiptir. İnsanlık tarihi boyunca felsefe adına ortaya konulan anlayışlar bu noktada eğitimin şekillenmesinde önemli bir pozisyondadır.

Eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda karara varmak için öncelikle nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz? sorusuna yanıt aranmalıdır (Koç, 2020, s.13). Görüldüğü gibi eğitimin odağında insan yer almaktadır (Demirel, 2019, s.969). İnsan odağındaki eğitimin sorgulanmasında felsefeye önemli bir görev düşmektedir. Felsefe tarihinde buna yönelik pek çok açıklama yer almaktadır. Tarihsel süreçteki bu temel görüşlerden bazılarına yer vererek bütüncül bir bakış ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu görüşlerden ilki insanın ruhsal yönüne vurgu yapan görüştür. Örneğin; insanın ruhsal bir gelişme veya ideal kavramların bilgisine ulaşma olarak görülmesinde eğitim anlayışı ona göre bazı belirlenimleri beraberinde getirmektedir. Böylece uzun bir dönem ideaların, formların bilgisi aranarak tümelin bilgisine ulaşmaya çalışmak amaç edinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, insanın arzularını, isteklerini, düşüncelerini kontrol etmek ve bunları yönlendirmeyi sağlamak ön plana çıkarken; genelin ahlaki, ruhsal, ideal bilgisine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Platon, bu görüşün savunucularından biri olarak gösterilebilir. Ona göre insan aklının bir eğitim süreci ile formların bilgisine erişebilmesi olanaklıdır (Stevenson, 2005, s.35). Bu yönüyle eğitimin, insanın varlık olma ve toplumun ideal bir devlet yönetimi ile varlığının sürdürülmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Arslan, 2009, s.313).

İnsanın öz olarak kötü bir yapıya sahip olduğu görüşünde verilmesi gereken eğitim ona göre şekillenmektedir. Bu görüşe yönelik örneklerden birisi Hristiyan inancına bağlı anlayışlardan Puritanlıktır. Çocuğun doğası kötü kabul edildiği için eğitim, çocukta korkuyu

oluşturacak, böylece onu disiplin altına alacak ve ayrıca ilahi ya da insani yasalara boyun eğecek bir hale getirecek şekilde düşünülmektedir (Honer & Hunt, 1990, s.808). Bu yönüyle eğitim toplumsal düzenin sağlanmasında önemli bir araç olarak görülmüştür. İnsan eğitim yoluyla Tanrı'ya ulaşma adına aklını kullanmalıdır. Böylece iyiye yani Tanrı'ya yönelmede önemli bir araç olarak eğitimden yararlanılmaktadır.

İnsanın özünün doğuştan iyi olduğu görüşü de karşımıza çıkmaktadır. Bunun en önemli temsilcisi ise Rousseau'dur (Rousseau, 2009, s.11). Ona göre her şey, Tanrı'nın eli tarafından iyi olarak yaratılmakla birlikte, insanın eli ile dejenere olmuştur (Passmore, 2000, s.273). Kısaca insan doğa durumunda özgür koşullar altında doğmuştur; ancak bu durumdan sosyal ilişkiler sebebiyle yurttaşlık durumuna geçmek zorunda kalmıştır. Doğa durumuna geçmek artık mümkün olmamakla birlikte ona en yakın hâle gelmek ancak eğitim aracılığıyla gerçekleşebilir. Bu eğitim doğa bilimleri temelinde bir eğitimdir (Bakır, 2007, s.105-114). Bu dönemde ve sonrasında eğitim ile toplum ve insanlık sorunları olumlu yönde değiştirilebilme aracı olarak görülmüştür (Oelkers & Lehmann, 2003, s.175). Bu noktada eğitimin amacının insanın iyi yönlerini geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir. Kötü davranışları pekiştirecek bir eğitim, eğitim sayılmamaktadır. Bu iyinin ne olacağına yönelik ise farklı bakış açıları ortaya koyulmuştur. Ağırlıklı olarak ise felsefi temellendirilmeleri yapılan bu görüşlerden bazılarına kısaca değinilmiştir.

Eğitimde karşımıza çıkan bir başka bakış açısı Dewey'e aittir. O, Amerikan eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli etkilere sahiptir. Sabit bir insan doğası olduğu görüşünü kabul etmemekle birlikte, insanın bazı gereksinimleri olduğu konusunda hem fikirdir. Bu gereksinimlerin karşılanması ve kültür, bilim, ahlak, sanat, endüstri yapan bir tür olarak bu bahsi geçen alanların insan doğasının ilkel ögeleri üzerinde etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. İnsanın doğası sadece bireysellikle açıklanamamakla birlikte kültür koşulları da bir belirleyiciliğe sahiptir. Ayrıca insan doğasında zaman zaman psikolojik ağırlıklı bireyselleşmeler görülmekle birlikte, dayanışmaya götüren toplumsallaşmalar da karşımıza çıkmaktadır (Dewey, 1987, s.26, s.96). Toplumsal görüş Dewey'de demokrasi kavramı ile ön plana çıkmaktadır. Politik ve ekonomik bir kuram olan liberalizmi demokrasiyle sentezleyerek eğitimi bu çerçevede değerlendirmektedir (Yıldız, 2014, s.3). İlerlemeci yaklaşıma göre eğitimde, çocuk merkezî konumda yer almaktadır. Toplumdaki her bir çocuğun sahip olduğu potansiyelin gelişimi hedeflenmektedir. Bu yaklaşımda katı bir müfredat kontrolü yerine, sınav sistemi de dâhil olmak üzere her türlü ödül ve ceza

mekanizması sorgulanmaktadır. Eğitimin felsefi, kültürel veya politik amaçlar hizmetindeki konumunu benimsememektedir. Mümkün olduğunca okul ve toplum arasındaki ayrım belirsizleştirilmeye çalışılır (Gardner, 2019, s.230-232).

Temel bazı bakış açılarına yer verdikten sonra 'Dört Katlı Düşünme Modeli'nin de yaslandığı insan anlayışına değinmek gerekmektedir. Bu anlayış insana ontolojik bakıştan beslenmekte ve eğitime bakış ise ona göre şekillenmektedir. İnsanın özneliğine bağlı eylemlerinden hareketle onun ayırt edici özelliği vurgusu ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bu ayırt edici özellik insanın varlık koşullarını belirlemektedir. Böylece insanın; bilen, yapıp-eden, değerlerinin sesini duyan, tavır takınan, önceden gören, önceden belirleyen, isteyen, özgür hareketleri olan, tarihsel olan, ideleştiren, kendisini bir şeye veren, seven, çalışan, eğiten, eğitilen, devlet kuran, inanan, sanat ve tekniğin yaratıcısı olan, konuşan, biyopisişik bir yapıya sahip olan bir varlık olduğunu ortaya koymaktadır (Dombaycı, 2012, s.37). Bu bakış esas olarak ülkemizde önemli bir filozof olan Mengüşoğlu'nun görüşlerinde karşımıza çıkmaktadır. İnsana doğa tarafından hazır verilmeyen ve onun ontolojik özelliğinden kaynaklı sahip olduğu fenomenlere temel olan biyopsişik yetenekler bulunmaktadır (Mengüşoğlu, 1988, s.15). İnsan başarıları olarak da adlandırılan bir bütün ya da parça bütünler olarak içlerinde çeşitli yapıda problemleri barındıran aktiviteler ve fenomenler, kişi-üstü değerlerle insan dünyasının belli başlı ögeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kesintisiz bir şekilde akan olaylar bir bütün tarihi varlığı meydana getirmektedir (Kuçuradi, 1971, s.35, 57, 131). Bu başarı ve yeteneklerin kazanılmasında eğitime önemli bir rol düşmektedir. Çünkü insanın ulaşacağı düzeye ulaşmasında eğitimden yararlanılmaktadır. İnsandaki eğitme ve eğitilme yetenekleri yoluyla, insanın biyopsişik varlığında bulunan ham yetenekler olgunlaşmaktadır (Mengüşoğlu, 1988, s.15).

Kısaca insan, disharmonik bir yapıda görülerek yaşamı boyunca işlenmemiş yeteneklerin gelişimini eğitim yoluyla kazanmaktadır. İnsan doğa tarafından diğer canlılarda olduğu gibi hazır başarılarla donatılmayan, eğitim ile yeteneklerini geliştirmek zorunda olan bir canlıdır (Mengüşoğlu, 1988, s. 174). Bu noktada insan başarıları olarak da adlandırabileceğimiz çeşitli bilişsel, duyuşsal, sosyal, psikolojik yapıların öğrencilere farkındalık yoluyla ulaştırılmasında eğitimden yararlanılmaktadır. Bu insan merkezli eğitim, bireyin kendisini, doğayı, kendi yakın sosyal çevresini ve uzaktaki diğer kültürleri anlayacağı, sorgulayacağı, tartışacağı bir ortam yaratmalıdır. Böylece alınan bu eğitim ile bireyler birbirlerinin görüşlerine duyarlı, ilkeli, hoşgörülü bir tavır ile bilgiyi üreten, kararlar alan ve gerektiğinde

bu bilgi ve kararları yaşamlarında kullanan/uygulayan insanlar yetiştirilmesine katkı sağlamalıdır.

Eğitim bir şekilde bireyleri süreçten ve amaçtan haberdar ederek farkındalık oluşturma çabasıdır. Bunun içerisinde bütün olarak eğitsel değerler ve bilişsel süreçler yer almalıdır (Çetin & Balanuye, 2015, s. 193). Ayrıca eğitim bir yönüyle gelecek ile bağlantılıdır. Ümit edilen, düşlenen bir geleceğe ve daha iyi bir yaşam koşullarına ulaşmak adına eğitimden yararlanılmaktadır. Yeni nesiller bireysel ve/veya toplumsal olarak gelecek ümidiyle donatılarak daha iyi bir geleceğe yönlendirilir (Öztürk, 2006, s.109-110).

Çocuklar kendi değer sistemine ve standartlarına sahip olmamalarından ötürü kendileri için iyi olanı bilmemektedir. Kendileri için iyi olanı kendileri bilmemekle birlikte sezebilirler. Ayrıca kendilerini başkalarının yerine de koyamazlar (Oelkers & Lehmann, 2003, s.37). Bunları zamanla sosyal çevreden edinirler. Bu edinim süreci aynı zamanda bir eğitim sürecidir. Böylece insanı oluşturan tüm yapıların kontrolü, devamı, değişimin gerçekleştiricisi ve öz denetim mekanizmalarının yerinde kullanılması ancak eğitimle gerçekleşmektedir.

Ağırlıklı olarak günümüzde eğitim devlet denetiminde uygulanan politikalarla gelecekte yetiştirilmesi hedeflenen insan anlayışına göre şekillendirilmektedir. Belirlenen insan anlayışındaki zaman zaman yerel-evrensel arasında, bireyci ve toplumcu görüşler çerçevesinde ve doğacı ve şehirci uygulamalar arasında bir orta yol bulma çabasında devam etmektedir.

Tüm bu yönleriyle düşünüldüğünde eğitim, uzun bir tarihsel geçmişe sahip bir şekilde insan ve bilgi anlayışına bağlı olarak değişiklik ve çeşitlilik göstermektedir. Kaynağı çok uzun bir sürece dayalı ve bu süreçte ortaya koyulan tüm bu birikimler insanın kendisini ve çevresini anlamlandırma çabalarıyla da ilişkilidir. Böylece insan, temelinde tekil ya da kolektif; bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikolojik yönünü bütüncül olarak ele alan bir eğitime göre anlamlandırma çabasını sürdürür. Ancak bu belirlenimlerde eğitimin insanlara genel iyiyi kazandırmadan baskı aracı olarak kullanılma riski ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple eğitim ve indoktrinasyon konusuna da değinmek önem arz etmektedir.

Eğitim ve İndoktrinasyon

Etimolojik olarak ‘indoktrinasyon’ kelimesi Latinceden ‘docere’ kelimesi yani öğretmek ile öğretilen her şey anlamındaki ‘doktrina’ kelimesinden türetilmiştir (Tan, 2014, s.413). Türkçede ise eğitimsizleştirmek ya da aşılamak anlamında kullanılabilmektedir.

Aşılama, uygun olmayan etkileme anlamına gelmektedir (Bailey, 2019, s.265). Böylece, ahlaki açıdan sakıncalı olduğunu düşündüğümüz öğretim yöntemleriyle şüpheli olunan doktrinlerin iletimi söz konusu olmaktadır (Smart, 2010, s.25). Bu yönüyle aşılama kavramı güncel eğitim sisteminde olumsuz bir çağrışıma sahiptir. Çoğu zaman özerklik, açık-görüşlülük ve eleştirel düşünme ile ters düşmektedir. Aşılayıcı öğretimde eleştirilerin ortak yönü, modern ve liberal toplumlarda eğitimin esas ideallerinden olan özerklik ve açık-görüşlülük gibi en az iki şeyi ihlal etmesidir. Özerkliğe müdahale ya da tamamıyla engelleme yoluyla gençlerin düşüncelerinde zorunlu değişiklikler gerçekleştirilmektedir. Açık-görüşlülüğün engellenmesinde ise özgürce kendi düşüncelerini dile getiremeden, düşünülmesi beklenilenlerin zorunlu olarak ortaya koyulmasıdır (Bailey, 2019, s.265-266).

Bir başka açıdan bakıldığında aşılama, daha çok kanıtların yoksunluğunda ya da yetersizliğinde ortaya çıkmaktadır (Smart, 2010, s.28). Bu durumda kanıtlar gizlenerek yapılacak çıkarımlarda istenildiği gibi yönlendirme gerçekleştirilebilir. Genel olarak aşılama ile eğitim; politik ve ideolojik bir unsur olarak görülmektedir. Bireyin bağlı bulunduğu sınıfsal ve kültürel ortamın eğitim tarafından pekiştirilmesi amaçlanarak düşünceye dayalı empoze söz konusudur.

Eğitimde aşılama kabul edilemez olmakla birlikte, aşılamanın eğitimden ayrıldığı noktaları belirlemek ise oldukça zordur. Bu ayrımda karşımıza bazı sorular ve bunlara verilen yanıtlar çıkmaktadır. Sorulara verilen yanıtlara bağlı olarak aşılamadan uzaklaşılabilmektedir. Bu sorular; ‘mevcut eğitim bireylerin kendi özgür iradeleriyle kararlar almasını ne kadar sağlamaktadır?’, ‘öğrenciler kendileri ve toplum için alınacak kararlarda ne kadar sorumluluk sahibidir?’, ‘eğitilen neslin kendi ayakları üzerinde durması, özgür kararlar vermesi ne kadar önemlidir?’ gibi sorulardan oluşmaktadır. Sorulara verilen yanıtlarla öğrencilere karar alma sürecinde belli bir özgürlük sağlanmalıdır. Sağlanan özgürlük sonucunda öğrenciler verdiği kararın temellendirmesini yaparak tüm süreçten farkında olarak hareket etmelidirler.

Bu noktada öğrencilerin anlamayı öğrenmelerini sağlamak önemlidir. İnsanlar arası anlayışı öğretmek eğitimin önemli bir amacı olarak görülmektedir. Bu noktada benmerkezcilikten,

toplummerkezcilikten ve indirgeyici zihinden uzaklaşma gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Morin, 2010, s.65-68). Öğrenciler bu süreçte indoktrinasyonu farketmeyebilirler, ancak böyle bir durumu farketmeseler de düşünme becerileri ile donandıkları için indoktrinasyon sorununun üstesinden gelebilirler. Dolayısıyla genelde düşünme özelde ise DKDM'nin düşünmeyi ele alış biçimi indoktrinasyon ile mücadele için de önem taşır. Bunu gerçekleştirirken de düşünme ve ölçütler bağlamında düşünme, umut, yaratıcılık vb. ögeler ile, eğitimde öğrencilerin özgürlüğünü bozmadan doğru düşünmelerini sağlamaya yönelik faaliyetler ön plana çıkarılmalıdır. Kısaca öğrencilerin düşünmelerini sağlayacak etkinliklerle, onların kendi bakış açılarını da yansıtacağı bir sürecin içerisine girmeleri sağlanılmalıdır. Bunu gerçekleştirmek adına düşünme kavramı daha detaylı bir şekilde ele alınmalıdır.

Düşünme

Düşünce terimi Türkçede aynı anlama gelen "düş" kökünden türetilmiştir. Uygurcada aynı anlam "tüş" sözcüğüyle dile getirilir (Hançerlioğlu, 1994a, s.359). Düş bir idealdir ve ideal olan üzerinde gerçekleştirdiğimiz araştırmalar bizi birtakım sorgulamalara götürmelidir. Düşten hareketle düşünmek sözcüğü "tüşemek"ten türemektedir. Tüşemek, "düş görmek'' anlamında kullanılmaktadır (Dombaycı & Doğru, 2020, s.57). Osmanlıca teemmül, şuuru temmüli, tefekkür, teakkül, müfekkire, mülahaza, müfekkire, kuvvei muhakeme, fikir, akis, in'kias; Fransızca penseé, réflexion; Almanca gedanke, denken, reflexion, überlegung, besonnenheit; İngilizce reflection olarak karşımıza çıkmaktadır (Hançerlioğlu, 1994b, s.364).

Türk Dil Kurumu (TDK)'na göre düşünme; "duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi" anlamında kullanılmaktadır (Türkçe Sözlük, 1998a, s.660-661).

Kavramsal çerçevesinden de hareketle geniş anlamda düşünme deneyimi; kavrama, anlama, idrak etme, karar verme, tahayyül etme, yargılama, hüküm verme, tefekkür, teemmül, murakabe, muhakeme, akıl yürütme, istidlal, ispatlama, sezme, ilham alma, tasarlama, keşfetme ve temaşa etme gibi anlamlara sahiptir (Türker, 2006, s.837). Ayrıca düşünme, kişinin öğrenme süreci içinde kazandığı kavramlar, kullandığı imgeler, düşünce ve hareketler, sözcük ve terimler gibi simgeler aracılığıyla gerçekleştirilen zihinsel faaliyettir.

Çıkarsama, akıl yürütme, anımsama, kuşku duyma, isteme, hissetme, anlama, kavrama gibi, bilinçli bir biçimde gerçekleştirdiğimiz zihinsel faaliyetlerin herhangi biri ile; karşılaştırmalar yapma, analiz, sentez, bağlantı kurma gibi işlemlerden oluşan akılsal bir süreçtir (Cevizci, 1996, s.170).

Genel hatlarıyla düşünme kavramı ele alındığında, ağırlıklı olarak gelen iç ve dış uyaranların akıl yoluyla çeşitli işlemlerden geçirilmesi süreci üzerinde durulmaktadır. Bu işlemlerde zihin, çeşitli olgu ve kavramları birbiri ile ilişkilendirerek düzenlemektedir. Düşünmenin kavram olarak ele alınmasından ayrı olarak, tarihsel süreçte felsefe bakımından ele alındığını görmekteyiz. Buna yönelik görüşlere de yer vermek düşünmenin kavramsal çerçevesini ortaya koymak bakımından katkı sağlayacaktır.

Felsefe tarihine baktığımızda düşünmenin somutlaşan unsurlarını görmemiz mümkündür (Başerer & Duman, 2019, s.381-390). Düşünme konusunda mitostan logosa yani mitler, mistik ögeler, dini veya çeşitli anlatılar aracılığıyla düşüncelerin aktarılması anlayışından akla dayalı diyalektik çıkarım yoluyla yani logos aracılığıyla düşünme sürecine geçildiği söylenmektedir (Gökberk, 2004, s.11-12; Hilav, 1993, s.16). Bu, düşünmeye yönelik klasik tanımlamadan farklı şekilde, felsefi düşünmeye ilişkin bir yaklaşımdır.

Platon'un diyaloglarından Protagoras'da, düşüncelerin bir araya gelinip karşılaştırılarak ortaya koyulmasının gerekliliğine değinilmektedir (Platon, 1986, s.161, d). Bu yönüyle düşünceler tek taraflı aktarılmasından ziyade karşılıklı bir etkileşim yoluyla ilerlemelidir. Diyalektik süreç olarak da adlandırabileceğimiz bu süreçte kavramların en genel haline ulaşılmaya çalışılmaktadır. Yine Theaitetos diyaloğunda düşünme şu şekilde tanımlanmaktadır: 'Ruhun, incelediği konular hakkında kendi kendisiyle yaptığı bir konuşmadır'. Sokrates cümlenin devamında bu konuşmanın bir başkası ile olabileceği gibi insanın kendi kendisine ve sessizce de gerçekleşebileceğini belirtmektedir (Platon, 1986, s.242, 190). Bu diyaloğun devamında ise yanlış sanı, algı ve düşüncelerinin birbirleriyle ilişkisi ele alınarak algıların ruhta bulunan düşüncelerle uygunluğuna değinilmektedir (Platon, 1986, s.249, d). Bu noktalardan hareketle Sokrates düşünmeyi ruhla ilişkili olarak ele almakta, düşünmeye ilişkin algıların ve bazı faktörlerin etkisine değinmektedir. Platon'un düşünme konusunda ruhla ilişkili görüşlerini madde dünyasıyla da ilişkilendiren Aristoteles canlılarda bulunan ortak özelliklerden hareketle düşünme üzerine saptamalarda bulunmuştur.

Aristoteles'in (2018, s.84-87) düşünme ile ilgili görüşlerinde canlı varlıklar arasında insana özgü bir yeti olduğu görüşüne rastlamaktayız. Canlı varlıkların skalasına göre ruhun yetileri değişiklik göstermektedir. Bu yetilerden bazıları beslenme, isteme, akıl yürütme vb.'dir. Bitkiler beslenme, diğer varlıklar beslenme yetisine ek olarak duyumlama, hayvanlar ise duyumlama yetisinden en az birine sahiptir. Bazı hayvanlar ise akıl yürütme ve düşünmeye sahiptir. Ancak; bu tür hayvanlar sınırlılık göstermektedir. Aristoteles'e (2018, s.153-10; s.154-15) göre duyularımız yoluyla elde ettiğimiz uyaranlar her zaman mevcut olmakla birlikte, bütün hayvanlar için ortaktır. Başlı başına düşünce ele alındığında düşüncenin kendisi yanlış olabilir. Düşünce, "akıldan" (νοῦς) pay almayan hiçbir varlıkta bulunamamaktadır. "Nous" olarak da adlandırabileceğimiz akıl, en yüksek entelektüel aktivite olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka çevirilerde bu kavram "anlarhk" yani anlama gücü olarak çevrilmiştir (Duralı, 1984, s.289). "Logos" (λόγος) ise deneyden yoksun kavram anlamında nesnelerin zihindeki özü olarak kullanılmaktadır (Aristoteles, 2018, s.206). Platon gibi Aristoteles de düşünmeyi ruhsal ögelere bağlamakta, ruhta taşın kendisi değil biçimi bulunduğunu belirterek görüşlerini temellendirmeye çalışmaktadır (Aristoteles, 2018, s.181-432a; Başerer & Duman, 2019, s.391). Ayrıca Aristoteles düşünmede mantıksal çıkarımlar ile ilişki kurmaktadır. Kavramları ele alma sürecinde içinde bulunulan düşünme eyleminde mantık çerçevesinde, düşünme ilkelerini ortaya koyarak düşünme faaliyetinin kendisini ele almıştır. Çünkü ona göre düşünmenin ilkeleri var olmanın da ilkeleridir (Birand, 1958, s.72). Aristoteles'te varlığın kategorileri ile düşünmenin kategorileri birbiriyle örtüşmektedir. Düşünme bir nevi varlığı yansıtmaktadır (Gökberk, 2004, s.78, 81).

Bu çerçevede doğru düşünmenin kurallarının da ilk kez Aristoteles tarafından belirlendiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Ryle, 2011, s.99). Bizlerin mantık ilkeleri olarak da adlandırdığı bu yapı ontoloji ile de ilişki halinde sunulmuştur. Çünkü bir şeyi düşünürken onu bilmenin yolunun, onun özünün bilinmesi ile sağlanacağı görüşünden bu çıkarıma varmıştır. Görüldüğü gibi Aristoteles'in düşünmeye ilişkin görüşleri mantığa dayalı ve rasyonel bir hâl almakta ve günümüzdeki klasik mantık anlayışındaki temel görüşleri oluşturmaktadır. Aristoteles'in görüşlerden sonra Descartes'in düşünmeye ilişkin görüşlerine yer vermek yararlı olacaktır. Böylece düşünmeye ilişkin felsefe tarihindeki rasyonel bakış daha net gözler önüne serilecektir.

Descartes (2007, s.55, 82) düşünme sözcüğüyle, bizde doğrudan doğruya kendiliğimizden görebileceğimiz biçimde olup biten tüm şeyleri anlamaktadır. Ona göre yalnız anlamak,

istemek, tasarlamak düşünme değil, burada duymak da düşünmekle aynı şeydir. Duyumsal özellikler bize şüpheli bilgiler sunsa da yine düşünme süreci içerisinde yer almaktadır. Düşünme gücü de daha önceki filozoflarda olduğu gibi yalnızca ruha verilmektedir. Ona göre Varlık, ruh ve cisim olmak üzere iki temel tözden oluşmaktadır. Bu düalist bakış açısına göre ruhun tözü düşünme (res cogitans) iken, cismin tözü ise uzam yani yer kaplamadır (res extensa). Düşünüyorum o halde varım (Cogito ergo sum) sözüyle ilk olarak kendi varlığını kanıtlayan Descartes, oradan Tanrı'nın Varlığına en son olarak da dış dünyanın Varlığına ulaşmaktadır. Tüm bu yolculuğu ise metodik şüphe ile gerçekleştirmektedir. Bu şüphenin temelinde akılla ulaşılan düşünsel bir süreç yer almaktadır. Bu süreçte Descartes hiçbir ön bilgiyi kabul etmeyerek tüm bildiklerinden şüphe duymuştur. Ona göre şüphe duymak, düşünme etkinliğine de başlanmış olmayı gerektirmektedir. Descartes şüphe ederek ve var olan bilgileri sorgulayarak akla ve mantığa uygun yeni bilgiler elde etmeyi amaçlamıştır (Descartes, 1942, s.31-51).

Descartes metodolojisinin epistemolojiden ontolojiye giden bir metodoloji olduğu söylenebilir. Descartes'a yöneltilen eleştirilerin odak noktasında insanın ontik ve ontolojik olarak parçalanması vardır. Descartes insanın sadece düşünme ve bilinç yönünü öne çıkarmıştır, fakat insanın bir de yaşayan tecrübe eden tarafı vardır. Bu taraf Descartes tarafından göz ardı edilmiştir (Dombaycı & Doğru, 2019, s.456). Descartes bu görüşünü doğrudan ifade etmese de düşünme konusunda düşünülen şey merkeze konulmuştur. Oysa ki DKDM ile düşünme eylemi üzerine bir yaklaşıma yönelinmektedir. DKDM bu bağlamda, Descartesci bir bakış ile insanın ontolojik bütünlüğünün bölünmesini istememektedir. Bu bakış açısıyla düşünme ruhsal yöne atfedilen bir konumdadır ve insanı ontolojik olarak bölen bir yapıdadır.

Dört Katlı Düşünme Modeli'nde ise insan, daha önce de bahsedildiği gibi sahip olduğu fenomenlere temel olan biyopsişik yeteneklerle karşımıza çıkmaktadır. İnsan başarıları olarak da adlandırılan bu yapı bir bütün halinde değerlendirilmektedir. Aynı zamanda düşünme eyleminin öznesi olarak insanın esasen bu ayırt edici özelliği sayesinde de varlık koşulları belirlenmektedir (Dombaycı, 2012, s.37). Bu bakış açısıyla düşünme ontolojik bütünlük dâhilinde ele alınmaktadır.

Descartes sonrasında düşünme konusunda 'ide' meselesi görülmektedir. Locke (1992, s.60-61, 86) daha önceden insanın doğuştan getirdiği ya da ruhun başlangıçtan kazanmış olduğu kavramların, öz niteliklerin bulunduğu görüşüne karşı çıkarak idelerin zihinde doğuştan yer

almadığını belirtmektedir. Bir insanın düşünme sırasında ortaya çıkacak her şeyi en iyi karşılayacak terim olarak 'ide'yi görmektedir. İde içerisinde düşlem, kavram, tür ya da düşünme sırasında zihnin kullandığı her şeyi barındırmaktadır. Bu süreçte duyumlar, dışsal özdeksel şeylerle, düşünümlere alt yapı oluşturmaktadır. Duyumlar üzerinden zihin, yalnızca kendi iç işlemleri üzerinde düşünür. Algılama, düşünme, kuşkulanma, inanma, bilme, isteme gibi zihnin değişik eylemlerinin hepsi bu şekilde oluşmaktadır.

Hume (1986, s.32) bellek ve hayal gücünün biri ötekini çağırmak koşuluyla düzenli bir metot izlemiştir. Böylece düşünceler arasında çeşitli bağlantı prensiplerine dayalı bir ilişkinin olduğunu kabul ederek bunu ortaya koymaya çalışmıştır. Daha önceki filozoflardan farklı olarak doğuştan getirilen idelerin varlığını kabul etmeyerek zihne sunulan algıların önemi üzerinde durmuştur. Algılarımız ise güçlülük ve canlılık derecelerindeki farklılığa göre izlenimler ve ideler olarak ikiye ayrılmaktadır. Algıların ideler ile bağlantısını kuran Hume'dan farklı olarak Kant, akıl ve duyular arasındaki ilişkiyi daha detaylı bir şekilde ortaya koyarak düşünme sürecinde bizlere farklı bir bakış açısı sunmuştur.

Kant'a göre insan bilgisinin kaynağı tek, fakat kökü ortaktır. Bu kök, "duyarlık ve "anlak" olmak üzere iki ögeden meydana gelmektedir. "Duyarlık" yoluyla nesneler bize verilirken "anlak" yoluyla da düşünülmeler gerçekleşir (Kant, 1993, s.48 b-30). "Duyarlık" olmadan hiçbir nesne verilemez ve "anlak" olmadan da hiçbir şey düşünülemez. Bu ikisinden birisinin eksikliği bilginin oluşumunu engellemektedir (Kant, 1993, s.66 b-76). Anlak bir nevi düşünme yetisidir. Düşünme, kavramlar ile ilişkilidir. Kavramlar ise olanaklı yargıların yüklemleri olarak henüz belirlenmemiş bir nesnenin herhangi bir tasarımı ile bağlantılıdır. Ancak nesnelerle bağlantı kurulmasını sağlayan başka tasarımları kapsayan bir kavram bilinebileni ortaya koymaktadır (Kant, 1993, s.73). Aristoteles'in görüşlerinin aksine Kant'ta düşünme, yani mantık formları, yalnız zihnin formlarıdır. Gerçeklikteki varlıkların zihnimizdeki karşılığı olarak görülmemektedir. Biz dış dünyayı zihnimizin bu formları ile kavrayabilmekteyiz (Birand, 1958, s. 72). Kant'ın bilgi üzerinden gerçekleştirdiği düşünme üzerine olan görüşler salt teorik boyutta kalmaktadır. Ancak Kant'ın DKDM bakımından önemi ise etik ile bilgi arasında güçlü bir bağ kuran ender filozoflardan olmasıdır. Çünkü özenli düşünmenin merkezinde etik olduğu düşünülürse, Kant'ın bu konudaki görüşleri DKDM açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte Dewey'in düşünme konusundaki görüşleri ise daha çok günlük yaşamda yer alan düşünme sürecine uyarlanabilmektedir.

Dewey'e (1957, s.1-3) göre düşünme en genel anlamda zihnimizden geçen her şeye denmektedir. Ancak sistematik yapısı gereği düşünme ikiye ayrılır. Bunlar rastgele düşünme ve sistematik (teemmülü) düşünmedir. Rastgele düşünmek, düşünmenin en genel anlamlı hâlidir. Zihnimizden geçen her şeyi kapsamaktadır. Sistematik düşünme (La pensee reflechie) refleksiyona dayalıdır. Fikirlerin basit sıralanması değil sistematik olarak yapılanması ile gerçekleşir. Bu sıralamalar karmakarışık değil belli bir düzen ile birbirine bağlıdır. Düşünmenin içeriği, düşüncelerden değil, faaliyet, olgu, olay ve nesneler arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır (Dewey, 1996, s.177). Bu yönüyle daha önceki felsefeciler tarafından düşünme ve eylem ayrımı Dewey'de bir arada ele alınmaktadır. Bu bakış açısında düşünmenin yaşam ile ilişkisi bağlamında özne doğrudan aktif bir hâl almaktadır (Ünder, 2020, s.53).

Düşünmeyi ontolojik olarak Varlığın açığa çıkmasına yardımcı bir faaliyet olarak ele alan filozoflar da bulunmaktadır. Bunlardan birisi Heidegger'dir. Ona göre düşünme, Varlığı aydınlatma ve bitimsiz bir anlama etkinliğidir. Daha önceki filozoflardan farklı olarak ne mantığa dayalı, ne soyutlayıcı, ne de nedenselci özellikler göstermektedir (Heidegger, 1998, s.15-17). Ayrıca Heidegger düşünme konusunda saf refleksiyon dışında kalınarak kavram belirleme çabaları ile bir yere varılamayacağını belirtmektedir. Bu durumu da nasıl ki hiç yüzme bilmeyen birisinin yüzmenin ne olduğunu tanımlayamayacağı ya da yüzmenin ne olduğunun yüzme üzerine yazılan bir makale ile kavranamayacağı örneğinden yola çıkarak analoji yapmaktadır. Düşünme konusunda da yapılan şeyin düşünme üzerine düşünmeyi gerçekleştirerek saf refleksiyona varma çabası olması gerektiği üzerinde durmaktadır (Heidegger, 2013, s.15). Heiddeger'de benzer şekilde Descartes'ı insanın ontik ve ontolojik bütünlüğünü parçaladığı için eleştirir. (Dombaycı & Doğru, 2019, s.456). DKDM, Heidegger'in düşünmenin saf refleksiyon üzerinde durması ile ilgili görüşlerinin yanında, düşünmenin daha somut olarak beceriler, amaçlar ile netleştirilmesini ortaya koymaktadır. Böylece düşünme eyleminin eğitimdeki uygulamalarında somut beceriler üzerinden düzenlemelere yönelir.

Buraya kadar Platon'dan başlayarak, felsefe tarihinde bazı temel filozofların görüşleri üzerinden düşünme hakkındaki görüşleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu görüşlerin ortaya koyulması, düşünmenin temellerini tespit etmek ve tarihsel süreç içerisindeki seyrini betimlemek açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte bu filozoflardan Dewey dışında neredeyse tamamı düşünmeyi başlı başına tek bir olgu olarak derinlemesine ele

almamışlardır. Düşünme filozoflarda teorik, rasyonel, mantığa dayalı olarak metafizik somut yansımalar şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Filozoflardan bazılarının düşünme üzerine görüşlerine yer verdikten sonra 'düşünme' üzerine çalışan yurt dışındaki bazı akademisyenlerin görüşlerine yer verilerek en sonda değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Paul & Elder (2013a, s.34-35) düşünmede sosyolojik, felsefi, etik, zihni, antropolojik, ideolojik, siyasi, ekonomik, tarihî, biyolojik, teolojik ve psikolojik etkilerin olduğunu belirterek bizlerin bazı durumlarda bunun farkında olmadan hareket ettiğimizi ifade etmektedir. Bu yönüyle düşünmeyi daha iyi anlamak gerekmektedir. Paul & Elder düşünme ile akıl yürütme (muhakme)'yi yakın ilişkili görmektedir. Ona göre akıl yürütme (muhakeme), zihnin sebeplere dayalı sonuçlar üretmesidir. Olayları anlamlandırdığımızda da akıl yürütmüş olmaktayız. Hangi markete gidileceği, trafiğin durumu, hangi arkadaşımızla öğle yemeğine gideceğimiz gibi. Bu noktada bazı sorular sorarız. Bunlar: 'hangi bilgilere ihtiyaç var?', 'bu bilgiye erişebiliyor muyuz?', 'bu bilgilerin doğruluğundan ne derece eminiz?' ve 'düşünülen konuda ne kadar çok bilgi sahibiyiz' gibi sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular karşısında ne kadar bilinçli olunursa hata şansı azalmaktadır (Paul & Elder, 2013c, s.91). Akıl yürütme (muhakeme) sekiz temel alanı içerisinde barındırmaktadır. Bunlar; 1- Amaçlar üretimi, 2- Sorular oluşturma, 3- Bilgileri kullanma, 4- Kavramları kullanma, 5- Sonuçlara vardırma, 6- Varsayımlarda bulundurma, 7- Etkiler doğurma ve son olarak da 8- Bir bakış açısını somutlaştırmadır. Bu maddeler aşağıda kısaca açıklanmıştır;

1-Amaçlar üretme: Her düşünce kendi içerisinde bir amaç barındırmaktadır. Dünyaya bakış açısı, istek, ihtiyaç, değerler vb. bu amaçları şekillendirmektedir.

2-Sorular oluşturma: Bir soru, bir konu veya problemden yola çıkılmaktadır. Bu süreçte: 'Cevaplanması gereken soru/sorun nedir?', 'Çözmemiz gereken problem nedir?', 'Hangi konuyu açıklığa kavuşturmaya çalışıyoruz?' gibi soruların sorulması gerekmektedir. Böylece doğru sorular sorarak sorularla yüzleşilmeli, soruların sırası iyi belirlenmeli, sorular ışığında da gerekli şeyler tespit edilmelidir.

3-Bilgileri kullanma: Sonucu destekleyecek nitelikteki verileri ve bilgileri kullanmaktır. 'Akıl yürütme esnasında hangi verilerden veya bilgilerden varmış olduğun kanılara ulaştın?' sorusuna yanıt verilmelidir.

4-Kavramları kullanma: Akıl yürütmelerde kavramlardan yorum yaparak, sınıflandırma yaparak, gruplandırma yaparak genel kategoriler ya da fikirlere ulaşmaktayız.

5-Sonuçlara varma: Bir olayı ele alıp bunun üzerinden yola çıkarak o olayı çözümleyerek sonuca varmak gerekliliğini açıklamaktadır.

6-Varsayımlara varma: Bir olaydan yola çıkarak bazı varsayımsal argümanlara varılabilme durumudur.

7-Etkiler doğurma: Söylenilen bir söz ile başka durumlara da etki etmektedir. Bu geçen düşünceden nelerin anlaşılacağı önem taşımaktadır.

8-Bir bakış açısını somutlaştırma: Düşüncelerin bir odak noktası ya da yönelimi bulunmaktadır. Bu odaklar politik, bilimsel, liberal, şiirsel, kültürel, felsefi gibi çeşitlilik göstermektedir. Bu durum bakış açılarına, konuya göre değişiklik gösterebilmektedir (Paul & Elder, 2013b, s.58-65).

Paul & Elder görüşlerinde hiyerarşik ya da taksonomik bir sıralama görmemekteyiz. Bu sekiz madde bir bütün olarak değerlendirilmelidir. İlk madde amaçlar üzerinedir. Düşünmenin bir amaç temelinde gerçekleşmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Düşünmenin şekillenmesinde dünyaya bakış açısı, istekler, ihtiyaçlar, değerler gibi ögelerin düşünmede şekillendirici bir unsur olduğu belirtilmektedir. Bu görüş düşünme konusunda önemli bir katkı sağlamaktır çünkü düşünmenin şekillenmesinde doğrudan bilişsel ögelerin yanı sıra değerlerin de düşünmede şekillendirici bir unsur olduğunu bizlere bildirmektedir. Benzer şekilde Ruggiero (2006, s.4) da düşünmenin amaçlı ve mental bir aktivite olması gerekliliği üzerinde durmaktadır. Paul & Elder'dan farklı olarak bu vurgu düşünmenin bilinçli bir şekilde kontrol edilebilmesine dayanmaktadır. Uyku esnasında nasıl insan bilinçsiz bir duruma geçip düşünemezse, düşünmenin özellikle amaçlı ve farkında bir faaliyet olması gerekliliği Ruggiero'da karşımıza çıkmaktadır.

Paul & Elder'in akıl yürütme temelinde düşünme ile ilişkili görüşlerinde ikinci sırada sorular oluşturma gelmektedir. Soru oluşturma aynı zamanda problem belirleme açısından önem taşımaktadır. Benzer şekilde Hamers & Csapo (1999, s.20)'ya göre düşünme, kişinin sorunu değerlendirmesine, farklı yönlere bakmasına ve iç görü yoluyla uygun bir çözüm bulmasına izin verecek şekilde bir problemin belirdiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bir problemin belirlemesi düşünme sürecinde gerekli iken bazı kişiler ağırlıklı olarak düşünmeyi problem çözme temelinde ele almaktadır. Bu tür durumlarda düşünme sadece bir problem ile birlikte

algılanmaktadır. Problem çözme düşünme sürecinde önemli olmakla birlikte tek başına düşünme, problem çözmeye indirgenemez. Bu duruma eleştirel yaklaşan De Bono (2007, s.72) da düşünmede yaygın olarak problem çözme algısı üzerine yoğunlaşıldığından söz etmektedir. Bu görüşte olanlara göre düşünme yalnızca problem çözmek adına gerçekleşir. Bu fikrin yaygınlığının düşünmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirdiğini belirtir.

Paul & Elder bir diğer madde bilgilerin kullanılmasıdır. Düşünmede çeşitli bilgilere ulaşmak ve bunları kullanmak oldukça önemlidir. Bunun için hazır verilen ya da kişinin tespit ettiği bilgilerden hareket edilmesi gerekmektedir. Guitton (2011, s.42, 55-61)'a göre düşünmede ilk adım seçmedir. Seçme bir nevi verilen bilgileri ayıklama sürecidir. Her seçim bir karşılaştırmayı gerektirmektedir. Bir başka adım ise ayırma ve mukayesedir. İlk etapta değerlendirilen görüşlerin neye göre seçileceği belirlenirken sonrasında ise ayırma ve ayrılanlar arasında karşılaştırma yapma süreci belirmektedir. Guitton'un devamında gelen adımlar ise Paul & Elder ile örtüşmektedir. Paul & Elder'in belirttiği kavramları kullanma özelliğinde, kavramlardan yorum yaparak sınıflandırmalar ya da gruplandırmalarla fikirlere ulaşma çabası örtüşmektedir.

Paul & Elder'in görüşlerinde yer alan bir diğer madde sonuçlara varmadır. Düşünme her ne kadar bir süreci içerisinde taşısa da en sonunda bir sonuca varmayı gerektirir. Lipman'ın görüşlerinde yargıya varma kısmında buna benzer görüşlere değinmektedir. Lipman'dan sonra DKDM'de de yargıya varma bulunmaktadır. Lipman'ın bu görüşlerine eleştirel düşünme başlığı altında yer verilmiştir.

Paul & Elder bir başka maddede varsayımlara varmanın akıl yürütmede gerekli bir unsur olduğuna değinmektedir. Bir olaydan yola çıkarak olabilecek çeşitli varsayımları göz önünde bulundurabilme becerisinin gerekliliği üzerinde durmaktadır. DKDM'de bu konu yaratıcı düşünme içerisinde ayrı bir alan olarak çocuklarla birlikte ele alınmıştır. Düşünme kavramı içerisinde biz her ne kadar genel bir bilgiye ulaşmaya çalışsak da eğitim sistemi içerisinde düşünmeyi bir içerik ve beceri sınırı içerinde vermek gerekmektedir. Matematik üzerinden gerçekleşen bir düşünme süreci ile tarih konu içeriği üzerinden gerçekleşen bir düşünme süreci birbirinden farklı olacağı gibi matematikte belirlenen bir konuda da genel yaklaşımlar dışında belirlenen süreçte farklılaşmalar olmak zorundadır.

Bu yaklaşım ile örtüşecek şekilde Csapo'ya (1999, s.39-40) göre düşünme, her zaman bir içeriğe ihtiyaç duyar. Bizler bir şey hakkında düşünürüz. Boş düşünme ya da hiçbir şey üzerine düşünme diye bir şey yoktur. Bununla ilişkili bilgi malzemesinin öğretimi

çerçevesinde düşünmenin pratik edilmesinde sadece düşünmenin niteliksel geliştirilmesi yerine, ek olarak bilginin ulaşılabilirliği ve uygulanabilirliği de zorunludur. Aynı görüşü Beyer (1998, s.266) de desteklemektedir. Ona göre düşünme, düşünmenin uygulandığı konuya göre ve düşünmenin uygulanmak istediği beceriye göre şekillenmektedir.

Bir diğer madde Paul & Elder'in görüşlerinde etkiler doğurma maddesidir. Bu maddeye göre söylenilen bir söz ile başka düşüncelerde yeni etkiler doğurma gerekliliğidir.

Paul & Elder'in görüşlerinde yer alan son madde bir bakış açısının konuyu ele alış tarzına göre somutlaştırılması gerekliliğidir. Bu durum kişiye ve konuya göre farklılık göstermektedir. Ve sonunda ise bir somutlaştırma yapılması beklenmektedir. Benzer bir görüşü Ryle'da (2011, s.98-100) da görmekteyiz. Ona göre düşünmede uygulamaya geçme önemlidir. Bir şeyi iyi olarak yapmak, önce o konudaki uygun reçeteleri düşünmek sonra da bu reçetenin uygun gördüğü şeyi uygulamaktır. Davranışta bulunurken de bizler çoğunlukla salt düşünmeyiz; ancak eylemin gerektirdiği şeyi düşünürüz. Farklı bir noktada insanlar düşünmeden önce ne düşüneceklerini planlamaya çalışsaydı da asla düşünmezlerdi. Bu durumlar bir ikiliği ya da ayrı süreci gerektirmez. Bu içi içe olan kompleks bir yapıdır. Ancak etkili uygulama yapımı da kuramdan daha önce geldiğini belirtir. Bu görüş etkili bir düşünmenin de pratiği ve hangi durumlarda nasıl seçeneklerin olduğunu kendiliğinden zihnin eyleme doğru harekete geçmesini sağlayacak alternatif pratikleri belirlemesi gerektirdiğini akıllara getirir.

Marzano ve arkadaşları düşünmenin beş boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar; üstbiliş/öğrenmeyi öğrenme (metacognition), eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, çekirdek düşünme becerileri ve son olarak da içerik-alan bilgisinin düşünme ile ilişkisidir. Bu boyutlar taksonomi şeklinde düşünülmemiştir. Ayrık ya da karşılaştırılabilir kategoriler halinde de değillerdir. Birbirleri ile değişik şekillerde ilişki içerisinde üst üste gelen durumları kapsamaktadır. İlk boyut olan üstbiliş/öğrenmeyi öğrenme (metacognition), insanın kendi düşünmesinin kontrolü üzerine farkındalık sağlaması ile ilgilidir. Öğrencilerin kendileri üzerine inançları, ısrarın değeri ve verilen görevlerdeki motivasyon, dikkat, çaba gibi şeylerdir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, en temel düşünme becerisi olarak görülmektedir. Birbirinden farklı ancak ilişkili olan bu düşünme boyutu hemen hemen tüm bireysel düşünmelerde az ya da çok yer almaktadır. Düşünme süreçleri boyutu, kavram şekillendirme, prensip şekillendirme, anlama, karar verme, araştırma yapma ve problem çözme gibi tamamlanması daha uzun süre alan bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Verilerin sıralanması veya ifadelerin doğruluğunun sınanması gibi beceriler, durum ortaya çıktıkça rastgele erişilebilirken, bilişsel süreçler hedefe yöneliktir. Bu boyut bir sonraki boyuta göre daha makro düzeyde kalmaktadır Çekirdek düşünme becerileri, temel bilişsel işlemler olarak karşılaştırma yapmak, gözlem yapmak, hatırlama yapmak, sınıflandırma yapmak vb. mikro düzey işlemleri gerektirmektedir. Son olarak içerik-alan bilgisinin düşünme ile ilişkisinde ilk dört boyuttan ayrı olarak konu içeriği vurgusu yapılmaktadır. Düşüncelerimizin içeriğinin nasıl düşündüğümüzü etkilediğinden ötürü bu boyuta yer verilmiştir (Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Presseisen, Rankin, & Suhor, 1988, s.4). Marzano ve arkadaşlarındaki sorun ise düşünmeyi genellikle psikolojik süreçte ve bilişsel düzeyde ele almalarıdır. İçerik ve alan bilgisi vurgusu daha önce Paul & Elder, Csapo ve Beyer'in de görüşlerinde yer almaktadır.

Marzano ve arkadaşlarının görüşüne göre daha dar kapsamlı bir şekilde Baron (1993, s.194) düşünmenin, araştırma ve çıkarımdan oluştuğunu ifade etmektedir. Bu süreçte olasılıklar, kanıtlar ve hedefler araştırılır. Olasılıklar, düşünülen şeyler için muhtemel yanıtlardır. Kanıtlar yoluyla olasılıkların gücü artmaktadır. Hedefler ise standarttır. Bu noktada hedeflere göre kanıtlar ışığında olasılıklar değerlendirilir. Bu değerlendirme süreci çıkarımı meydana getirmektedir. Örneğin, araba alınacağı zaman olasılıklar çeşitlilik gösterir. Sizin hedeflediğiniz fiyat, güvenlik, görünüş, maliyet gibi noktalar çeşitli olasılıklar sunmaktadır. Arabaya yönelik yapılan test sürüşü, reklamlar, çevremizdeki kişilerin tecrübeleri, satıcılar gibi noktalar ise kanıtlar sunmaktadır. Araba alma sürecinde gerçekleştirilen araştırmalar ve çıkarımlar düşünme sürecini oluşturmaktadır.

Düşünmeyi, anlama ile ilişkisi bakımından değerlendiren Csapo (1999, s.40)'ya göre konunun içsel mantığını takip etmek, kavram ve gerçekleri düzenlemek, verilen bilgilerden sonuç çıkarmak ve son olarak da zaten var olan bilgiler ve yeni bilgilerle ilişki kurarak malzemeyi işlemek gerekmektedir.

Buraya kadar yabancı uzmanların görüşlerinde düşünme, genellikle bilginin uzun vadede kazanıldığı ve hatırlandığı, zihinsel eylem içeren bilişsel bir süreç ya da süreçler dizisi olarak görülmektedir. Bazı akademisyenler, bilişin aslında algı, dikkat, öğrenme, hafıza, akıl yürütme, dil ve duygu gibi birden fazla yapı taşından oluştuğunu öne sürmektedir (Presseisen, 1992, s.3). Bu durum biliş kavramını da geniş anlamda kullanan bir bakış açısının ürünüdür. Bilişin içerisinde duygu gibi ögelerin de yer aldığı belirtilmektedir. Düşünce bu noktada bilincin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bilinç; algı, duyu, hayal

gücü, hafıza, dikkat, dil gibi kavramlarla doğrudan ilişkilidir ve bir bütün halinde değerlendirilmelidir (Vygotsky, 2018, s.8). Dört Katlı Düşünme Modelinde düşünme sürecinde bilişsel alan kadar duyuşsal alanı da eğitmek amaç edinilmektedir. Çünkü eğitim anlayışında da bahsedildiği gibi somut insan bütünlüğü çerçevesinde insan bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Düşünme de bu çerçevede bütün olarak ele alınmalıdır. Bunu gerçekleştirirken sadece bilişsel olarak düşünmeye ağırlık verilmemekte, somut insan bütünlüğünü sağlayacak şekilde duyuşsal yapılara ilişkin insan başarılarına da odaklanılmaktadır. Bunun için özenli ve umutlu düşünme becerileri ile çeşitli kazanımlara yer vermeye çalışılmaktadır. Ayrıca yakınsak-ıraksak ile bilişsel-duyuşsal düşünme şekillerini ayırarak tüm bu ögelerin birbiriyle ilişkisi çerçevesinde belirlenen düşünme biçimleri bir arada öğrencilere kazandırılmaktadır.

Presseisen'in (1992, s.4) görüşlerine eklemeler yapan Keefe (1992, s.121-124) düşünmeyi; düşünme düzeyi ve düşünme yönünü içeren matris ile açıklamaktadır. Düşünme düzeyi; 'bilişsel kontrol', 'öğrenmeyi öğrenme (metacognition)', 'içerikli düşünme' ve 'düşünme üzerine akıl yürütme' kategorilerinden oluşurken düşünme yönü ise 'biliş', 'öğrenmeyi öğrenme (metacognition)', 'motivasyon' ve 'içerik yapısı' olarak dört kategoriden oluşmaktadır. Düşünme düzeyinin ilki olan bilişsel kontrol; analiz, seçici dikkat, kategorize etme ve hafızayı içerisine almaktadır. Öğrenmeyi öğrenme (metacognition): Öğrencilerin bilgiyi işleme sürecini düzenlemede öğrencilere yol gösterici stratejileri içermektedir. İçerikli düşünme: Bilişsel kontrol ve yönetim becerilerini bir arada kullanarak konu içeriğini işlemeyi gerektirmektedir. Bu düşünme türü öğrencilerin yeni kavramları anlamalarını, öğrenmelerini, organize etmelerini ve birleştirmelerini sağlar. Düşünme üzerine akıl yürütme: Analoji, işbirliği, keşif vb. yoluyla öğrencilerin çeşitli içerik konularını bilgileri yeniden yapılandırma yoluyla kullanarak anlamalarını sağlar.

Düşünme yönü açısından değerlendirdiği biliş; algılamayı, problem çözmeyi, hatırlamayı gerektirir. Öğrenmeyi-öğrenme (Metacognition); öğrencinin kendi düşünme sürecini düzenlemesi ile ilgilidir. Motivasyon; öğrenmenin tutuma yönelik ve duygusal yönlerini kapsar. Son olarak içerik yapısı; epistemolojik düşünceleri içermektedir. Belirli bir konu içeriğine ilişkin öğrenilenlerin öğrencileri nasıl etkilediği, bilginin öğrenciler tarafından nasıl sınıflandırıldığı, içeriğin tanımlanması için hangi yöntemlerin kullanıldığı gibi bilgileri gerektirmektedir.

Daha önce Marzano ve arkadaşlarında da öğrenmeyi-öğrenme (metacognition) kavramına rastlamaktayız. Bu kavram Presseisen de dâhil olmak üzere pek çok kişi tarafından düşünme süreci içerisinde önemli bir konuma yerleştirilmektedir. Bu kavram öğrencilerin bilgiyi işleme sürecini düzenlemede kişiye yol gösterici bir konumdadır. Yine pek çok düşünme üzerine çalışan yabancı bilim insanı düşünmede motivasyon kavramı üzerinde durmaktadır. Düşünmede bu tür ögeleri geliştirmeye yönelik eğitim uygulamalarını bir arada sunmaya çalışan modeller ise oldukça sınırlıdır. Tek başına Dört Katlı Düşünme Modeli diğer düşünmeye ilişkin parça parça olan görüşleri bir arada ele almaya çalışmaktadır. Örneğin; Dört Katlı Düşünme Modeli'nde umutlu düşünme aracılığıyla çocukların kendi bilgiyi işleme süreçlerinde aktif rol almalarını sağlamak ve onlara yol gösterici bazı beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır.

Görüldüğü gibi düşünme kavramı farklı kişilere göre farklı yönleri öne çıkarılarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Öncesinde felsefecilerin görüşlerine de yer verilmekle birlikte konunun tarihsel süreç içerisinde çeşitli filozoflar aracılığıyla nasıl ele alındığı gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Düşünmede, felsefeciler eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerini ağırlıklı görmekte; gelişimsel psikologlar bilişsel farkındalığı (metacognition) ön plana çıkarmakta; bilişsel bilimciler ise bilişsel strateji ve heuristiki tercih etmektedirler (Resnick, 1987'den aktaran Doğanay, 2007, s.281).

Düşünmenin ne olduğuna yönelik çeşitli görüşlere yer verdikten sonra düşünmeye ihtiyaç olup olmadığı sorusu akıllara gelmektedir. Bu soru aşağıda daha detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Düşünmeye İhtiyaç Var mı?

Düşünmeye ihtiyaç olup olmadığı sorusu günümüzde sorulan önemli sorulardan birisidir. De Bono'ya (2007, s.8) göre düşünmeye ihtiyaç vardır. İhtiyaç olmasının sebebi ise düşünmenin insanın en temel yeteneği olması ve düşünme konusundaki becerilerimizin hayatımızdaki başarı ve mutluluk düzeyini etkileyecek olmasıdır. Ayrıca önemli kararlar almak, plan yapmak, sorunları çözmek, girişimde bulunmak, problem çözmek, olaylara farklı açılardan bakmak, fırsatlar oluşturmak, koşulları değerlendirmek, ön yargılardan uzak durmak, iç görü kazanmak ve geleceği tasarlamak için düşünmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Perkins & Swartz, 1989, s.53; Hamers & Csapo, 1999, s.20).

Lipman da bağımlı olmama ve kendi kendine düşünme açısından düşünmeye ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Lipman'a (2003, s.25) göre düşünmeye kendi kendileri için düşünen bireylerin yetişmesi adına ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece kimseye bağımlı olmayan ve papağan gibi başkalarını tekrarlamayan, kendi değerlendirmelerini yapan ve yargıda bulunan bireyler yetişmesi, düşünme yoluyla gerçekleştirilebilir.

Bu çerçevede düşünme, insanların yaşam kalitesinin artmasını sağlayacak bir araç haline gelebilecektir. Ayrıca insan, düşünme becerilerini kullanarak çevresi ile barışık yaşayabilir (Sünbül & Kurnaz, 2012, s.297). Düşünmeden yaşayan insan De Bono'nun (2007, s.8) da belirttiği gibi plan yapmadan, geleceğini tasarlamadan hayatta sürüklenip gidebilir.

Düşünmeye ihtiyaç olmadığı görüşünü dile getirirken en temel görüşlerden birisi zekâ ile karıştırılmasından kaynaklanmaktadır. Bununla bağlantılı olarak zeki insanların doğal olarak düşünmede başarılı oldukları görüşü hâkimiyet kazanmıştır.

Düşünme ve zekâ birbirleriyle karıştırılmamalıdır. Bu iki kavram birbirleriyle ilişkili olmakla birlikte birbirinden farklıdır. Zekâ arabanın gücü olarak örneklendirilirse, düşünme de arabanın şoförünün becerisi gibidir. Zekâ düzeyi yüksek çoğu insan düşünme konusunda yetersiz kalabilir ve zekâ tuzağına yakalanır. O kadar zeki olmayan birçok insansa, düşünme konusunda ileri bir yetenek geliştirebilmiştir (De Bono, 2007, s.9).

Zekâ, beynin algılama hızıdır. Olayları ve bunlar arasındaki ilişkiyi kavramaya ilişkin bir yetenektir. Zekânın etik ile bir ilişkisini kuramamaktayız. Bununla birlikte aklın doğru olanı seçme ve yapma ile bir ilişkisi bulunmaktadır. Bu çerçevede aklın etik ile bir bağı vardır. Düşünme ise içerisinde zekâyı ve aklı barındırmaktadır. Bu enstrümanların yerli yerinde kullanılarak zihinsel süreçlerin yönetilmesi düşünme faaliyetinde önemli bir bölümü oluşturmaktadır. Bu yönüyle düşünmeye ilişkin kararlar alınırken etik boyut da göz önünde bulundurulmalıdır. Dünyanın geleceği ya da bir canlının yaşama hakkı konusunda karar vermek üzere düşünme, eskiye göre daha da önem kazanmaktadır.

Düşünme artık insan aktivitesinin merkezi olarak görülmektedir (Lipman, 2003, s.199). Çünkü insan bilgiyi irdeleyecek, üretecek ve dönüştürecek becerilere sahip olmalıdır. İyi yetişmiş insan olma koşulu buna bağlıdır. Ayrıca düşünme, eğitimin de önemli amaçlarından biridir. Bugün için ihtiyaç duyulan insan modelinde hakiki anlamda düşünen insanlar ön plana çıkmaktadır (Dombaycı & Doğru, 2020, s.55). Ancak bunu yaparken de bilgiye ulaşma kadar, ulaşılan bu bilginin nasıl değerlendirileceğini de bilmek gerekmektedir. Bir insan ne bilirse bilsin, bildiklerini uygun yerlerde kullanamıyor ve doğru düşünemiyor ise başarılı

olamayacaktır (Bacanlı, 2012a, s.30-31). Ayrıca günümüzde artan bilgi bombardımanı, çocukların adeta "far avına maruz kalan tavşan" gibi donup kalmalarına sebebiyet vermektedir. Çocukların denetleme becerisinden yoksun, sadece bilginin koşulsuz bir şekilde kabul edildiği bilgi küpüne dönüşmesi, günlük yaşamdaki düşünme süreçlerinde hareketsiz kalmalarına neden olmaktadır. Sonrasında ise kararlarını verirken değerlendirme dışı hareket etmelerine sebep olur. Kısaca önemli noktalardan birisi kişilerin kendi kararlarını alarak mevcut bilgiler üzerinden yeni değerlendirmelerde bulunabilmesidir. Bu da yeni nesiller için yaşam boyu bir beceri olarak gerekli olacaktır (Eğmir, 2020, s.5).

Bir başka nokta düşünmenin pek çok insana zor gelmesidir. Hatta zaman zaman düşünmenin huzursuz edici bir konuma gelip insanları yorduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak düşünme konusunda kolaya kaçılarak denenmiş fikirlerin peşine gidildiği görülür. Çünkü düşünmek onları aşina oldukları, rahat bulundukları alışkanlıklarının dışına çıkmaya zorlamaktadır (Jacobs, 2019, s.16-17). İnsanlar doğuştan iyi birer düşünür değillerdir. Bilişsel koşullar doğru olmadığı sürece insanlar düşünmekten kaçınmaktadır (Willingham, 2011, s.11).

Kolaya kaçma ve tembellik dışında düşünme gücünün nasıl kullanılacağının bilinmemesinden dolayı da düşünmenin kullanılmaması oldukça yaygındır. Bu noktada düşünme alanındaki başarının sırrı aklın kurallarına uymakla mümkündür görüşü karşımıza çıkmaktadır (Guitton, 2011, s.7). Bazı durumlarda düşünmenin mümkün olmaması ise düşünme engelleri ile açıklanabilir. Bu düşünme engelleri; acelecilik, dar bakışlılık, bulanıklık ve dağınıklık kaynaklıdır. Ancak bu engeller aşıldığı takdirde tüm insanlarda ideal düşünmeye ulaşma potansiyeli bulunmaktadır (Perkins & Swartz, 1989, s.54).

Bunların yanı sıra zaman zaman düşünme faaliyeti çok basitmiş gibi algılanır. Bu durumda düşünme, herkesin yaptığı nefes alma ve sindirim gibi doğal bir süreç olarak görülmekte, nefes almanın ve sindirimin daha iyi hale getirilemeyeceğinin düşünülmesi ile de geliştirilmeye yönelik çaba sarf edilmemektedir. Ancak durum böyle değildir. Düşünme geliştirilebilir. Düşünmenin daha etkili ya da daha vasat hale geldiğinin değerlendirilmesine yönelik kriterler bulunmaktadır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, s.14).

Kısaca geçmişe göre günümüzde düşünmenin eğitimde daha fazla gereklilik gösterdiği söylenebilir. Bunun sebebini Nickerson (1988, s.6-7) üç sebebe bağlamıştır. Bunlardan ilki geçmişe göre başarma ihtiyacının daha fazla olması, ikincisi; biliş araştırması ve öğrenmenin yararlı sonuçlar vermesidir. Son olarak ise teknolojinin geçmiş ve şimdiki eğitim

uygulamalarının karakteristiğinin birçoğunu belirleyen bazı lojistik ve pratik kısıtlamaları hafifletme potansiyeline sahip olmasındandır. Teknolojik gelişmeler ile insanların düşünmelerini gerektirmeyen görevleri çeşitli robotlarlalar da karşılayabilme noktasına gelecektir. Ancak gelecekteki yetişmiş insan modelinde düşünme sonucunda kendine ihtiyaç duyduracak bilgi, birikim, yeterliliğe sahip kişiler ön plana çıkacaktır.

Başarı ve diğerlerinden ayrılma isteği ile artık günümüzde yeni nesiller için düşünme önem kazanmıştır. Kendilerini farklı olarak ortaya koyabilmek adına kariyerlerinde, iletişimlerinde, kişilik ilişkilerinde ve çalışmalarında düşünme ile fark yaratabilirler. Kısaca düşünme onların kariyerlerine, çalışmalarına, iletişimlerine, kişisel ilişkilerine katkı sağlayabilir (Ruggiero, 2006, s.5). Artık bireyler başarılı olarak ön plana çıkmayı, düşünme üzerinden gerçekleştirmelidirler. Bireylere, topluma, kültüre uygun olmayan kararlar almamak adına düşünmede etik ilkelerin de göz önünde bulundurulabilmesi gerekmektedir.

Elbette ki okuldayken özel olarak yönelmeye bakılmaksızın düşünme ve öğrenme becerileri gelişmektedir (Simister, 2007, s.6). Ancak burada önemli olan bu faaliyeti planlı yapabilmektir.

Düşünme konusunda yeni nesilleri bilinçlendirmek için erken yaşlardan itibaren harekete geçilmesi önem arz eder. Tabi çocuklarda bu tür faaliyetlerin gerçekleştirilmesine ilişkin kapasite/sınırlılık gibi çeşitli tartışmalar bulunur. ‘Çocuk ve düşünme’ başlığı altında buna yer verilmiştir.

Çocuk ve Düşünme

Çocukluk kavramı biyolojik, sosyolojik, hukuki, toplumsal, dinî, eğitimsel, tıbbi, siyasi vb. faktörlere göre sınırlandırmalar ve kategorilendirmeler içermektedir. Çocukluk kavramı toplumlara göre farklılık gösterebildiği gibi aynı toplumda zaman içerisinde de farklılık gösterebilmektedir (Tan, 1989, s.71, 75).

Çocukluk fikri Orta Çağ’a kadar oluşmamıştır; ancak 16. yüzyıl ile birlikte yetişkinlikten ayrı bir fikir olarak ortaya koyulmaya başlanmıştır (Postman, 1995, s.140). Bu dönemde çocukluk fikri 7 yaşında sona eren bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, 2005, s.688). İlk günah öğretisi çocukluk kavramına bakışta Orta Çağ’da önemli bir etkiye sahiptir. Çocuğa ilişkin bakışta çocuk doğuştan günahkârdır ve işlediği günahların kefaretini ödemek zorundadır (Özcan, 2017, s.94). 16. yüzyıla kadar çocuklar küçük yetişkinler olarak

görülmektedir. Kendilerine has bir oyunları bile yoktur. Yetişkinlerin yaşamına ilişkin bir sır onlardan saklanmamaktadır (Ariés, 1962, s.18). 17. yüzyılda evlerde çocuklar için ayrı kısımlar oluşturulmuştur. Yetişkinler için ayrılan kısımlar çocuklar için yasaklanmıştır. Yine bu dönemde çocuklar için özel etkinlikler tasarlanmıştır (Bauman, 2019, s.210). 18. yüzyılda çocukluğun fiziksel, bedensel sağlığı da önemli hâle gelmiştir. Çocuğun yalnız geleceği değil onun fiziksel koşulları da önem kazanmıştır. Bu dönemde Rousseau ve Locke'un çocuk ile ilgili görüşleri çocukluk kavramının şekillenmesinde etkili olmuştur (Tan, 1989, s.78). 19. yüzyıla gelindiğinde anne ve baba, çocuğun eğitiminde merkezî bir konumda karşımıza çıkmamaya devam eder. Çünkü anne ve baba, ailenin geçimini sağlamak için zamanlarının çoğunu evlerinin dışında çalışarak geçirmektedir. Çocuklar da belli bir yaştan sonra, çok erken dönemde iş yaşamına atılarak anne ve babalarının yolunu takip etmektedir (Bauman, 2019, s.213). Günümüzdeki çocuk algısı ise oldukça yenidir. Buna yönelik çalışmalar 20. yüzyıl başlarında ortaya çıkmıştır (Timuçin, 2004, s.110). Çocukların temel eğitimine genel olarak önem verilmektedir.

Çocukluğun sınırı, genel kabule göre iki ile on sekiz yaş aralığında bulunmaktadır (Taşdelen, 2015, s.116). İlk çocukluk çağı 2-6 yaşlarını kapsamakta ve bu çağa oyun çağı adı da verilmektedir. Okul çağı olarak da anılan ikinci çocukluk çağı terimi 6-10 veya 6-12 yaşları arasındaki yaş grupları için kullanılmaktadır. Son çocukluk çağı ise 10-13 veya 12-14 yaşlarını kapsamakta olup bu çağa da erinlik çağı da denilmektedir (Oğuzkan, 2001, s.2).

Timuçin (2004, s.110)'a göre çocukluk üç döneme ayrılır: İlk çocukluk doğuştan üç yaşa kadar, ikinci çocukluk üç yaştan yedi yaşa kadar, üçüncü çocukluk yedi yaştan erginliğe kadar sınırlandırılmaktadır.

Kısaca çocukluk diye tek biçimli bir dönemden söz etmemiz mümkün olmamaktadır (Taşdelen, 2015, s.116). Çocukluğa ilişkin ortaya konan sistematik yaklaşımlardan birisine göre çocukluk beş farklı kavram ile ele alınabilmektedir. Bunlar: 1- aşama, 2- gelişim, 3- sosyalleşme, 4- günlük dünya ve 5- yapısal kavramdan oluşmaktadır. Aşama kavramı açısından çocukluğun ele alınmasında çocuğun ilk doğduğunda kapasitesinin olduğu görüşü kabul edilmekle birlikte yetersizliği üzerinde durulur. Zamanla bu yetersizlik aşılarak çocukluktan çıkılır. İkinci yaklaşım ise gelişimsel olarak çocukluğun ele alınmasıdır. Biyolojik ve psikolojik olarak çocuğun yetersiz oluşu bu kavramın temelindedir. Zamanla biyolojik ve psikolojik açıdan olgunluğa erildiğinde çocukluktan çıkılır. Freud'un, Piaget'nin ve Kohlberg'in gelişimsel dönemleri buna örnek gösterilebilir. Üçüncü madde

çocukluğun sosyalleşme yönüne ilişkindir. Çocuklar sosyalleştirilerek toplumsal kalıplara sokulmalıdır. Sosyalleşmeyen çocuklar toplum için bir tehdittir. Zamanla alınan eğitim ile bu sosyalleşme sağlanır. Dördüncü olarak günlük dünya kavramı açısından çocukluk kavramı değerlendirildiğinde daha önceki post pozitivist epistemolojilerin zamanla sosyal yapısalcılık ile beslenmesiyle bu yaklaşım ortaya çıkmıştır. Çocukluğa ilişkin bu bakış açısı ise yeni sosyal yapının gerektirdiği çocuğun günlük etkileşimli rollerine dayandırılmaktadır. Son olarak yapısal kavramda ise göreceli olarak kalıcı bir sosyal kategori oluşturan çocukların; kültürel, politik, ekonomik olarak inşa edilmiş sosyal ve politik bir statüye sahip oldukları ima edilmektedir (Alanen, 2014, s.121-123).

Çocuklarda düşünme konusu temel olarak gelişimsel açıdan ele alınmalıdır. Gelişimsel açıdan düşünme konusunda en etkili isimlerden birisi Piaget'dir. Piaget (1999, s.13-19) fiziksel gelişim ile bilişsel gelişimi ayırarak bilişsel gelişim sürecini ortaya koymuştur. Yine ona göre bilişsel gelişim doğum ile başlayıp ergenlik ile noktalanmaktadır. Bu süreçte gelişim ise daha az dengeli durumdan daha dengeli duruma doğru ilerleyen bir denge hali olarak ele alınmaktadır. Piaget çocuklarda düşünmeyi ele alırken soyut zekâ işlemleri (soyut işlemsel) döneminden itibaren düşünmenin mümkün olabileceğini, diğer evrelerde düşünmenin daha basit yansımalarına değinmektedir. Bu altı evreden ilki refleksler evresidir. Bu evrede ilk güdüsel eylemler görülmektedir. Emme davranışı bu evrede hâkimdir. İkinci evrede birinci devinim alışkanlıkları ve birinci örgütlü algılamalar görülmektedir. Tutma ve yakalama bunlara örnek olarak gösterilebilir. Üçüncü evrede duyumsal devinim ya da pratik zekâ (duyusal motor dönem) olarak düzenlenmiştir. Bu evrede dil kullanımından önceki işaretlerden oluşan dışa vurulmayan dilin kullanımını gerektiren pratik zekâ becerileri görülmektedir. Dil ve düşünce gelişiminin ön evresini oluşturmaktadır. İlk üç evre kendi başına süt çağını oluşturarak 1,5 ya da 2 yaşına kadar sürmektedir. Dördüncü evre sezgisel zekâ ve bireyler arası kendiliğinden duygular (işlem öncesi) dönemidir. Bu duygulara yönelik farkındalıklar, yetişkine uyularak gerçekleştirilen toplumsal ilişkiler karşımıza çıkmaktadır. İç dil ve işaretler sistemi yine bu evrede ortaya çıkmaktadır. Bu evre küçük çocukluk evresi olarak da adlandırılabilir. 2-7 yaş arasını kapsamaktadır. Bir diğer evre somut zekâ işlemleri (somut işlemsel) dönemidir. Bu dönemde mantığa ilişkin başlangıç kaşımıza çıkmaktadır. Ortak davranışlarla birlikte ahlaki ve toplumsal duygular gelişmeye başlamaktadır. Bu evre 7-11/12 yaş arasını kapsayabildiği gibi anaokulunun yaygınlaşması ile birlikte 6 yaşa kadar inebilmektedir. Son evre soyut zekâ işlemleri (soyut işlemsel) dönemidir. Bu dönemde kişiliğin oluşumu ve yetişkinler

topluluğuna bağlanma karşımıza çıkmaktadır. Uzam ve zaman dikkate alınarak olaylara egemen olma becerileri gelişmeye başlamıştır. Bu dönem ergenliği içine almaktadır. Her bir evre önceki evrelerden ayırt edilir. Ortaya çıkan her dengesizlik sonrasında daha kalıcı denge durumuna doğru geçmektedir. Birey, dış dünyayı özümleme ve mevcut bu yapıları ise düzelterek bağdaştırma eğilimindedir. Özümlemelerde uyumların dengeye ulaşma sürecine adaptasyon denilmektedir. Kısaca Piaget çocuklarda zihinsel gelişimi bu şekilde ele almaktadır.

2-7 yaş arasını kapsayan küçük çocukluk evresinde Piaget (1999, s.35, 49) çocukların kendi aralarında tartışmayı gerçekleştiremediklerini ve kendi çelişkili doğrularını birbirlerine kabul ettirmeye çalıştıklarını gözlemlemiştir. Yine bu dönemdeki çocuklarda düşüncenin belli bir yöne doğru oluşu düşüncelerin tersine çevrilememesi gibi durumları ilk kez kendisi tespit etmiştir.

Piaget çocukların 2-7 yaş arasında düşüncelerinde animizme yoğun şekilde bağlı kaldıklarını ve düşüncelerini yıldızlar, güneş, su, dağ gibi bazı doğa olaylarıyla alakasız bir şekilde bağlantılandırarak aktardıklarını ortaya koymaktadır. Böylece çocukların bu yaş periyodunda düşünme sürecindeki yetersizliklerine dikkat çekmektedir. Görüşlerinde uzunlukların ve yüzeylerin korunması, parçaların bir araya getirilmesi gibi kendi kurguladığı testler yoluyla, çocukların bu testler üzerinden düşünüp düşünemediği sonucuna varmaktadır (Piaget, 1999, s.63, 67).

Daha detaylı olarak bu tespitlere nasıl ulaşıldığı konusundaki sorulara ilişkin olarak Piaget, çocuklara anlık sorular sorarak onları doğal ve klinik ortamda gözlemlemeyi tercih ettiğini belirtmektedir. Doğal gözlem ile doğrudan çocuğun doğal ortamda sorulan sorulara verdiği yanıtlar elde edilmekteyken, klinik gözlemde oluşturulan hipotezleri test etmek amacıyla çevredeki koşulları çeşitli hâle getirir ve bir nevi deney ortamı oluşturarak sorduğu soruların kaydını tutar. Her ikisinde de çocuğa bazı sorular yöneltilmektedir (Piaget, 2019, s.10-12).

Piaget (2019, s.33-34) çocuk dünyasının tam olarak kavranabilmesini amaçlamaktadır. Çocuk ile yetişkinin dış dünya algılarının farklı olduğu ve çocuğun dış dünyayı kendi ben'inden ayıramadığını belirtmektedir. Bu kavrama esnasında taklit ederek verilen benmerkezci cevaplar, çocuğun mantığının kesin ve nesnellikten uzak olmasıyla sonuçlanmaktadır. Bunun nesnesini ise sosyalleşmeye direnme ve doğuştan gelen bu benmerkezcilik olarak görmektedir. Bu yönüyle çocuğun düşünme sürecini sanki eğitim görmemiş bir yetişkin gibi nesnelere yaklaştığı çıkarımında bulunmaktadır. Bu noktada

çocuk mantığından kasıt, akademide kullanılan mantık kavramından farklılık göstermektedir. Çocuk mantığı derken çocuğun dünyayı kavraması sürecinde ne anladığıdır. Ancak zaten dünyayla etkileşime girmediği alanlarda çocuğun bu zihinsel çıkarımlarının gelişmesi mümkün değildir. Ya da çocuğa göre bir gerçeklik algısının olduğunu kabul ederek buna yönelik bir düşünmenin eğitim ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Çocuk ve yetişkin ayrımına dayalı bir düşünme görüşü karşımıza çıkmaktadır. Piaget'e göre çocukların düşünmesi, yetişkinlerin düşünmesinden farklıdır. Çocuklarda düşünme, duygusal ve bağlamla sınırlıdır, yetişkinlerin düşünmesi ise akılcı ve soyuttur (MacNoughton, 2003, s.46).

'Gece nereden gelir?', 'Güneş'i kim yaptı?', 'bulutlar nasıl oluşur?' gibi bilimsel tecrübe gerektiren sorular sorarak Piaget, çocukların verdikleri cevapların esinlenmiş inançlar, spontan inançlar ve tetiklenmiş inançlar çerçevesinde şekillendiğini gözlemlemiştir. Esinlenmiş inançta çocuk soruya cevap vermek için çaba sarf etmekte ama soru bir şekilde esinleyici, hatta kışkırtıcı ise çocuk kendi görüşünü işin içine tam katmadan soru soranı tatmin etmeye yönelik cevaplamaktadır. Tetiklenmiş inançta çocuk, kaçınılmaz bir şekilde sorularından ve soruların sorulma şekillerinden etkilenerek belli bir yönde düşünmeye zorlanıldığında, cevaplar ısmarlama bir akıl yürütmenin ürünü olarak ortaya çıkar. Spontan inançta ise çocuk soruya cevap vermek için akıl yürütme ihtiyacı hissetmeden formüle edilmiş basmakalıp bir cevap vermektedir (Piaget, 2019, s.14-17). Cohen (2002, s.48)'e göre bazı deneyler, çocukların kendilerinden ne yapmaları gerektiğini gerçekten anlamadıklarını göstermektedir.

Buna ek olarak 'bisikletin mekanizması' gibi çocuklar kendi deneyimleri ile ilgili soruları açıklayabiliyorken 'sen dolaşırken Güneş ne yapıyordu?' gibi bir soruya çocuklar, spontan bir inançla cevap vermektedir. Bir soruya cevap vermek istemediklerinde ya da tecrübe etmedikleri konularda ise çocuklar zorunlu olarak geçiştirici cevaplar verebilmektedir.

Piaget'nin görüşleri başka açılardan ve başka araştırmacılar tarafından da eleştirilmiştir. Kitchener & Kitchener'a (1981, s.161) göre Piaget'nin ortaya koyduğu soyut işlemsel düşünce başlı başına problemin kendisini oluşturmaktadır. Çünkü varsayımsal tümdengelimli muhakeme olarak nitelendirilen soyut işlemsel düşünce, düşünme sürecinde ön plana çıkarılacak kadar yeterli değildir. Yine Cohen'e (2002, s.48) göre aşamalar, çocukların büyürken her zaman ne ölçüde değiştiğini hafife alabilmektedir.

Piaget'nin görüşlerine yönelik bir başka eleştiri Piaget'nin çocukların daha çok neler yapamadığı üzerinden hareket etmesine yöneliktir. Bunun yerine küçük çocuklar için olumlu bir bakış açısı ile hareket edilip neler yapabileceklerine odaklanılması gerektiği vurgusu yapılmaktadır. Küçük çocuklar, gözlemleri sonucunda mantıksal düşünmeye ve başkalarının bakış açısını almaya uygundurlar (İsaac'ten aktaran Robson, 2006, s.16).

Ayrıca Cohen (2002, s.48)'e göre Piaget, mantıksal düşünce ve felsefenin önemini aşırı vurgulamıştır. Matthew Lipman ve Garry Matthews'ın ortaya koyduğu yaklaşımlar Piaget'nin görüşlerine ilişkin karşıt destekleyici kanıtlar sunmaktadır. Piaget'e göre çocuklar soyut düşünce ile meşgul olamaz, bir fikrin tüm olası varsayımsal sonuçlarını göz önünde bulunduramaz, tümüyle soyut tümdengelimli çıkarım yapamaz, kanıt ve hipotez arasındaki ilişki üzerine tümevarımsal olarak akıl yürütemezler, alt düzey inançların epistemik durumuna karşı eleştirel ve düşünceli bir duruş geliştiremezler (Kitchener, 1990, s. 419, 422). Bu bağlamda Murris (2000, s.262), Piaget'i eleştirerek çocukların hayal dünyasının farklı olabileceği vurgusu üzerinden, çocukların rasyonel olmadığı anlamında yorumlanmaması gerektiğini belirtmektedir.

Benzer şekilde McCall (2017, s.1-2) çocukların soyut düşünme ile alakalı deneyimleri olmadığı için kapasitelerinin olmadığı görüşüne karşı çıkarak bunun aksini ispat etmeye çalışmıştır. Çünkü ona göre birinin bir şeyi yapamaması o kapasitenin olmadığı anlamına gelmemektedir. Örnek olarak da hayatında hiç yüzmemiş birisinin yüzme kapasitesinin olmasına rağmen hemen yüzememesini göstermektedir. Suya girmeden önce yüzme hakkında pek çok şey bilinebilir ancak edinilen bilgiler onun yüzme eylemi ile karşı karşıya kalmadan etkisini göstermemektedir. Suya girmeden bir insanın yüzmeyi bilip bilmediği anlaşılmayacağı için düşünme konusunda da o çaba içerisinde olunması gerekmektedir.

Bu görüşü destekleyici şekilde Cohen (2002, s.48) şu tespitlerde bulunmaktadır. Ona göre Piaget, çocuklara henüz doğal olarak sahip olmadıkları becerilerin öğretilme olasılığına karşı düşmanca davranmıştır. Çocukların ancak belli düzeyde olgunlaşmasını bekleyerek bir şey yapmamak çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Çocuklara sahip olmadıkları beceriler öğretilebilmektedir.

Wood (2003, s.42) ise Piaget'nin görüşlerindeki sosyal bağlamın ikinci planda kalmasını eleştirmektedir. Ona göre Piaget, çocuklarda düşünme konusunda, sosyal deneyim vasıtasıyla kişiler arası davranışın gelişiminin varlığını kabul etse de, kuramında bu görüş sınırlı kalmıştır. Sosyal deneyim çocuğun doğa ile ilişkisi sonucunda gelişim göstermektedir.

Wood, kendi görüşlerinde sosyal bağlamı daha fazla ön plana çıkarmıştır. Düşünmenin gelişiminde çocukların diğer çocuklarla sosyal etkileşiminin katkısı olduğunu belirtmiştir. Sosyal etkileşim yoluyla çocuklar, fikirlere farklı açılardan bakmaya ve yeniden düşünmeye yönlendirilmekte, ayrıca çelişen fikirle karşı karşıya bırakılarak zıtlıklar üzerinde düşünmeleri sağlanmaktadır.

Kısaca Piaget'nin teorisi çocukların yetenek ve kapasitelerini küçümsemekte, onların bilişsel gelişiminde kültürel ve sosyal etkileşim faktörlerini göz önünde bulundurmamaktadır. Ayrıca bu teorinin oluşturulmasında Piaget, kendi çocukları ve sınırlı sayıda çocukla yaptığı çalışmalar sebebiyle sınırlı örneklere yönelmektedir. Bu durum ise genelleştirme sorununu doğurmaktadır. Ayrıca gerçekleştirilen çalışmalar kültürlerarası farklı uygulamalarla yeterince desteklenmemiştir (Cohen'den aktaran Robson, 2006, s. 16; Babakr, Mohamedamin & Kakamad, 2019, s.520-521).

Çocuklarda düşünme konusunda Piaget'nin görüşleri ilgili literatürde önemli görülmüş, düşünceleri çocukların düşünmesi konusunda değerli sayılmıştır. Bu noktada pek çok psikolog, eğitimci, bilişsel gelişimci, felsefeci onun görüşlerine zaman zaman katılmış zaman zaman ise katılmayarak kendi görüşlerini sunmuştur. Piaget'nin çocuğun kendisine bakmaktan ziyade çocuğun yaşını ön plana çıkarmaya ilişkin görüşü bazen eleştirilmiş bazen benimsenmiştir.

Görüldüğü gibi Piaget'nin görüşleri aşama yaklaşımı temelinde çocukların bilişsel yetilerinin yaş gruplarına göre farklılık göstermesi anlayışına göre şekillenmiştir. Bu bakış ile alınan bilişsel gelişim çocuğu her zaman sınırlı bir varlık olarak görmesi itibarıyla zaman zaman düşünme sürecinde çocukların yer almalarına engel teşkil edici niteliğe bürünmektedir. Çocukların soyut düşünme kapsamında hangi becerilerin beklendiğinin Piaget'nin bakışına göre belirlenmesi durumunda, çocukların düşünmeleri çıkmaza girebilmektedir. Ancak bununla birlikte çocukların teknoloji kaynaklı daha fazla somut örnek ile karşılaştığı da bir gerçektir. Bu sebeple de çocuklar daha önce tecrübe edemedikleri gerçekliklerle günümüzde daha fazla karşılaşmak durumunda kalmaktadır. Bu durumun çocukların bilişsel gelişimlerindeki etkisi kaçınılmazdır. Piaget'nin yaptığı çalışmaların güncellenerek günümüzde yeniden yapılması ile çocukların düşünme becerilerine ilişkin yeni bilgiler elde edilmesini sağlayacaktır. Bunun için yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çocuklarda düşünme denildiğinde ise çocuğun düşünmesi her zaman yaşam ile bağlantılı ve ondan ayrılamaz bir yapıda ele alınmalıdır. Çocukların düşünemeyeceğini toptan bir şekilde reddetmek yerine, çocukların erken yaşlardan itibaren sistematik bir şekilde düşünmeye yönelik faaliyetlerin içerisine sokulmasına ilişkin yollar aranmalıdır.

Çocuklar için merak, dikkat, şüphecilik, açık fikirlilik, düşünme zevki aşılama, hayal gücü kazandırma gibi düşünmeyi destekleyici ögeler oluşturulmalıdır (Sezgin, 2019, s.156). Düşünme konusunda bir kazanımın elde edilmesi adına, düşünme becerilerinin ne olduğuna yer vermek yerinde olacaktır. Aşağıda bu kavram genel hatlarıyla ele alınmıştır.

Düşünme Becerileri

Düşünmeye yönelik bir becerinin olduğu belirtilmekle birlikte bu becerinin diğer pek çok beceri gibi eğitilerek gelişeceği ve üzerine pratik yaparak bir seviyeye gelebileceği fikri karşımıza çıkmaktadır (De Bono, 2007, s.9; Gündoğdu, 2012, s.51). Bu noktada becerinin ne olduğuna değinmek gerekmektedir. Beceri, belirli durumlarda etkili bir şekilde performans gösterme yetisidir (De Bono, 1976, s.44). Düşünme becerileri ise, düşünmeye konu olan durumlarda ortaya koyulması gereken yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karar verme gibi yetileri kapsamaktadır. Kısaca düşünme becerisi bir tür düşünmeye katkıda bulunan bir yetkinliktir (Swartz, & Perkins, 2017, s.19).

Düşünme becerilerinin sınıflandırılmasında farklı görüşler bulunmaktadır (Alkın Şahin & Tunca, 2013, s.398). Düşünme becerileri çeşitli araştırmacılar tarafından tek odak noktasından ziyade, odaklar öbeği şeklinde ifade edilmiştir. Böylece düşünme becerileri düşünmeye ilişkin farklı beceri öbekleri hâlinde tasarlanmaktadır. DKDM'de de bu şekilde dört odaklı bir yapı söz konusudur. Bu beceriler eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme becerileri temelinde tasarlanmıştır.

Lipman (2003, s.162), düşünme becerilerinin; özel becerilerden genel becerilere, mantıksal akıl yürütme yeterliliğinden birbirinden uzak benzerlikleri zekice algılayabilme yeterliliğine, tüm bölümler içinde ayrıştırabilme kapasitesinden tesadüfî kelime veya düşüncelerin bir araya gelerek bir bütün oluşturma kapasitesine, sürecin nasıl oluşacağına ilişkin tahmin yürütme becerisinden tek yönlü ve benzer durumları ayırt edebilme becerisine, eşsiz ve benzersiz yönleri belirlemeden geçerli kanıtlar ve ikna edici nedenleri ortaya koymaya, alternatif olasılıkları keşfetme gücünden sistematik ve genel hayalleri keşfetmeye,

problem çözme kapasitesinden problemlerle ortaya çıkan engelleri atlatma kapasitesine, değerlendirme becerisinden yeniden değerlendirme kriteri oluşturma becerisine uzandığını belirtmektedir. Yine o, düşünme becerilerinin birçok yönü olduğunu ve kişiye göre farklılık gösterdiğini, çünkü her insanın zekâ işlevlerinin farklı olduğunu ve buna göre de düşünme becerilerinin farklı şekillerde ortaya çıkacağını vurgulamaktadır.

Presseisen (1985, s.44) düşünme becerilerini, 'temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme' olmak üzere aşamalı bir biçimde ele almıştır. Bu aşamalı bakış açısı düşünme becerileri gibi birbirini farklı boyutlarda tamamlayan bir yapı için sorunlar doğurabilecektir.

Dombaycı, Ülger, Gürbüz & Arıboyun'a (2011, s.6) göre düşünme becerileri; seçme, karar verme, alternatif oluşturma, varsayım oluşturma, soru-cevap formüle etme, şartları göz önünde bulundurma gibi zihinsel işlemlerden oluşmaktadır. Bir düşünce becerisinin merkezinde işlemsel (prosedürel) bilgi bulunmakla birlikte zihinsel aktivitelerin nasıl yapılacağını bizlere sunmaktadır. Bir düşünme becerisinin genelliği, özneler arasında alanlar ve bağlamlar karşısında uygulanabilirliğine bağlıdır. İşlemsel (prosedürel) bilginin farklı yapılara uygulanabilmesine bağlıdır. Düşünme becerilerine sahip olmak etkili bir düşünür olmanın bir parçasıdır (Smith, 2002, s.662, 665).

Düşünme becerileri, düşünme sürecinde belirlenen temel alanlara göre insanlarda şekillendirmek istediğimiz becerilere yönelmektedir. DKMD'nin düşünme becerileri ile ilgili görüşleri eğitim ve düşünmeye ilişkin görüşleri çerçevesinde şekillenerek insan olma konumunun getirdiği bilişsel, duyuşsal alanı daha verimli kullanmayı sağlamalıdır. Bununla birlikte insan başarıları konusunda daha fazla farkındalık oluşturucu, insanın kendi olanaklarını fark ettiren, insan başarılarının daha üst noktalara getirilmesinde yardımcı olan, kendisi ve çevresindeki tüm varlıklara duyarlı olan, yaşamı için amaç belirlemesini gerçekleştiren, kendine ve çevresine güven duymayı sağlayan becerilere yönelmektedir. Bunun için ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve umutlu düşünme becerilerine ilişkin bir odak noktası geliştirmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinde, ölçütlerin farkında olma ve ölçütlerden yararlanma, doğru karar verme, kendinin ve başkalarının düşüncelerini sorgulama, problemleri durum içerisinde değerlendirebilme gibi beceriler gerekmektedir. Yaratıcı düşünme becerilerinde, görüşler üzerinden meydan okumaya, farklı görüşleri doğurtmaya, tek görüş üzerinden genişleyici şekilde yeni görüşlere yönelmeye ve yararlı fikirler sunmaya odaklanılmaktadır. Özenli düşünme becerilerinde, duygusal ve

empatik bir şekilde olay ve olgulara yaklaşılmasına, kural koyuculuğa, görüşlerinde aktif olmaya ve takdir edici olmaya odaklanılmaktadır. Son olarak umutlu düşünme becerilerinde ise amaç belirlemeye, yol bulucu olmaya, kolaylaştırıcı olmaya ve eyleyici olmaya odaklanılmaktadır. Bu çerçevede düşünme becerilerinin hangilerinin nasıl bir programda yer alacağına yönelik sistematik düzenleme düşünme eğitimi kapsamında değerlendirilmektedir. Aşağıda düşünme eğitiminin ne olduğu yabancı ve yerli araştırmacıların görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır.

Düşünme Eğitimi

Düşünme, bir beceri olduğu için doğrudan öğretilebilir niteliktedir. Bir kişinin düşünme yetenekleri ve sonuç olarak etkinliği, iyi düşünme araçları kullanılarak geliştirilebilmektedir (Yazçayır, 2015, s.194). Bunun için düşünmenin hangi boyutlarının nasıl geliştirileceği, düşünme eğitiminde etkili bir planlama gerektirmektedir.

Taşdelen'e (2015, s.136) göre düşünme eğitimi, zihin eğitimi olarak anlama, yorumlama, kuşku duyma, eleştirme gibi özgün ve yaratıcı tutumların kazanıldığı bir süreçtir.

Heidegger ve Ryle'ın görüşlerinden hareketle Dombaycı (2014b, s.12) düşünme eğitimine yönelik becerilerin, bireye öğretebilecek kadar genel, bireysel farkındalığı ortaya çıkaracak kadar özel olması gerektiğini ifade etmektedir.

Kısaca doğru düşünme, öğrenme yoluyla kazanılan bir edimdir. İnsanlar bu edimi uygun bir eğitimle kazanmaktadır (İyi, 2018, s.246). Bu konuda yaygın bir yanlış anlayış bulunmaktadır. İnsanların yaşının ilerlemesiyle birlikte düşünme becerilerinin de gelişim göstereceği düşünülmektedir. Ancak insanların doğal olarak düşünebilme yeteneği olsa da buna yönelik ortam ve deneyimler gerekmektedir (Doğanay, 2007, s.283). Bu ortam ve deneyimlerin düzenlenmesinde anlam önemlidir. Ayrıca düşünme eğitimi yaşamla bağ da kurabilmelidir.

Düşünme eğitimi; bilişsel ve duyuşsal süreçleri içererek insana özgü olan düşünme faaliyetini planlı bir şekilde eğitmeye çalışır. Düşünme eğitimi sürecinde kendini tanımak, kendi bilişsel ve duyuşsal yeteneklerinin farkına varmak ve bunların üzerine beceri düzeyini arttırmak amaçlanmaktadır. Düşünme eğitiminde hatırlama, sorgulama, hayal etme, empati kurma gibi temel düzeyde beceriler kazandırılabilir, bununla birlikte bunların üzerinde yargıya varmak, akıl yürütmek, kavram oluşturmak, duygularını kontrol etmek, amaç

belirlemek vb. daha sistematik beceriler gerektiren bir eğitim de hedeflenebilir. Burada amaçlar devreye girmektedir. Belirlenen amaçlara ulaşmak için bilinçli yollarla insanın düşünme kapasitesini geliştirmeye çalışılmaktadır. Nisbet (1993, s.288)'e göre düşüncede yetkinliği geliştirmek, eğitim için geçerli bir amaçtır. Ona göre düşünme bilgi edinmekten daha fazlasını içerir; aynı zamanda ilgili bilgiyi elde etmek ve uygulamak için stratejiler gerektirir. Bu stratejiler daha açık yapılırsa daha uygun öğrenilir ve uygulanır.

İpşiroğlu'na (2013, s.7) göre çocuğun düşünmesi gereken meseleler çoğu zaman okulda bir ders olarak ya da bir konu olarak karşımıza çıkan iletişim, ifade hürriyeti, demokrasi, çevre sorunları gibi toplumun temel kavramları olarak ele alınmalıdır. Ancak çocukların okulda öğrendikleri ile yaşamları arasında bağlantı kurabildikleri söylenememektedir. Düşünme eğitimi ile bu bağı kuracak imkânlar çocuklara verilmelidir.

Lipman, Sharp & Oscanyan'a (1980, s.8) göre herkes gibi çocuklar da zengin ve değerli yaşam tecrübelerini paylaşacakları ve bu tecrübeleri daha da arttıracakları bir hayat istemektedir. Bu noktada sahip oldukları ve paylaştıkları tecrübelerin anlamlı olması oldukça önemlidir. Düşünme eğitiminde somut tecrübelerden hareketle çocuğun zihin dünyasını yansıtacak örneklerden yararlanılmalıdır. Bunun sonucunda yapılması gereken şey, çocukların kendi düşünmeleri üzerine düşünmelerini edindirerek kendi fikirlerini ele almasını ve diğer çocukların da bu fikirler üzerine ne diyeceklerinin yapısal olarak ortaya koyulmasını sağlamaktır (Murris, 2000, s.263).

Düşünme eğitiminde bir konu alanı belirlemek, düşünülecek bir içerik sağlamaktadır. Bu içeriğin önemi yadsınamamaktadır. Konu bilgisi öğretilerek düşünme pratiği yapmak sadece düşünme kalitesini iyileştirmek için değil, aynı zamanda bilgiye ulaşma ve bilginin uygulanabilirliği için de gereklidir (Csapo, 1999, s.40). Ancak düşünme becerileri ise bu içeriğin anlaşılması ve anlamlı kullanımı konusunda bize yollar sunmaktadır. Bu noktada eğitimde bilgi önemli olmakla birlikte odak noktası bilginin ezberlenmesinden ziyade, öğrenmeye ve düşünmeye kaymaktadır. Böylece eğitimde ağırlıklı olarak düşünme ön plana çıkmaktadır (Doğanay, 2007, s.280). Düşünme eğitimi denildiğinde ağırlıklı olarak bilişsel gelişimi arttırıcı faaliyetler göz önünde bulunmaktadır.

Bilişsel teoriler daha çok düşünmeye ve bilgiyi işleme sürecine odaklanmaktadır (Runco & Chand, 1995, s.243). Düşünme eğitimi sadece bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik düzenlenmemelidir. Lipman (2003, s.270)'a göre seçim ve kararlarımızın oluşmasında duyguların etkisi bulunmaktadır. Çünkü bu seçim ve kararlar bizim ulaşacağımız yargıların

öncülleri konumundadır. Bu sebeple de düşünme eğitimine yönelik bir eğitimde sadece bilişsel düzeyi geliştirmek yeterli olmamakla birlikte duyuşsal alana yönelik bir eğitimi de içerisinde barındırmalıdır.

Duyuşsal alan içerisine duygu, değer, ilgi, tavır, kimlikleniş, sosyal roller gibi unsurlar girebilmektedir (Bacanlı, 2005, s.7). DKDM eğitimiyle eksik kalan duyuşsal eğitime yönelik bu tavrı kazandırıcı amaca ilişkin kazanımlar da yer almaktadır. Benzer şekilde Nickerson'ın (1981'den aktaran McGregor, 2007, s.148) düşünme eğitimine yönelik belirlediği dört ögeden biri tavırdır. Ona göre düşünme eğitiminde beceri, metot, bilgi ve tavra yönelik beceriler geliştirilmelidir. Burada beceriden kasıt, öğrencinin zihinsel egzersizleri ile ilgilidir. Metot ile kastedilen ise öğrencilerin bilinçli ve uygun olarak kullandıkları problem çözme, anımsatıcı kullanma gibi stratejilerdir. Üçüncü olarak bilginin önemine değinir. Bir becerinin sergilenmesinde olmazsa olmazın bilgi birikimi olduğunu söylemektedir. Son olarak tavra değinmektedir. Sergilenen pozitif tavrın; entelektüel performansı, öğrenmeye yönelik inancı, canlı bir merak duygusunu, kişinin yaptığı işle gurur duymasını ve başkalarının kendinden farklı görüşlerine saygı duymayı arttırabildiğini belirtmektedir.

Buraya kadar olan kısımda düşünme eğitiminin biliş ve duyuşa ilişkin yönelimindeki ortaklığa değinilmiştir. Düşünme eğitimi sürecinde nasıl bir yaklaşımla hareket edilmesine ve konuların hangi özellikleri barındırmasına lüzum olduğuna değinilmesi gerekmektedir. Düşünme eğitiminde, çocukların bireysel farklılıklarını ortaya çıkarıcı ve karşıt görüşleri sunmayı sağlayıcı genel ve ilgi çekici konuları barındıracak içeriklerin seçilmesi önemlidir. Ayrıca düşünme eğitimi konularında çocukların gerek medya araçlarından gerekse diğer derslerinden az da olsa konu hakkında bir geçmiş bilgiye sahip olması da tartışmanın derinleşmesine katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede konular teknoloji, çevre ya da çeşitli duygularımızdan birine yönelik olabilir. Bu konu/temalar üzerinden çocuklarla, zengin içeriğe sahip ve kendi tecrübeleri ile ilişkili olabilen somut meseleler ele alınmalıdır. Aksi takdirde çocuğun zihninde fazlasıyla soyut kalan meseleler anlamlı bir bütünlük oluşturamayacaktır.

Düşünme eğitimi ile öğrencilerin aldıkları bilgilerin üzerinden yeni bilgiler ortaya koyulabilmelidir. Çocuklar, uygun sorular sorarak ya da sorularak görüşlerini temellendirebilmelidirler. Bunu gerçekleştirirken felsefenin sistematikliğinden ve yönteminden yararlanılır. Çocukların ilgi ve beklentilerini de göz önünde bulundurmak kaydıyla, onların, yeni sorular sormaları sağlanmalıdır.

Ayrıca düşünme eğitimi tek bir düşünme biçimini değil, doğru düşünmeye yol açabilecek tüm düşünme biçimlerinin öğretilmesi ile gerçekleştirilmelidir. Bu düşünme biçimleri eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme olarak bütüncül bir yapı ortaya koymalıdır (Bacanlı, 2012b, s.19). Tüm bu yönleriyle hem bilişsel hem de duyuşsal yönleri gelişmiş, çevresindeki sorunlara duyarlı, gerektiğinde uygun çözümler üretebilen, üzerine düşen sorumluluğu yerine getirebilen, toplumsal sorumluluğunun farkında ve bireysellikleri gelişmiş yurttaşların yetiştirilebileceği söylenebilir (Kızıltan, 2012, s.335).

Gerekliliği ortaya koyulmakla birlikte düşünme eğitimi gelecek nesillerimiz için bir zorunluluktur. Bu beceriyi geliştirmek için buna yönelik bir eğitim gerekmektedir. Bu eğitim saf refleksiyona dayalı halde kalırsa çok soyut ve yaşamdan uzak bir hâl almaktadır. Ayrıca sadece mantığa dayalı bir yapı ile de düşünme üzerine yoğunlaşmak, düşüncenin diğer tamamlayıcı yapısını göz ardı etmemize sebep olarak bazı eksiklikleri doğuracaktır. Bu sebeple düşünme eğitimine mümkün olduğunca erken yaşlardan itibaren, basit düzeyde ve sistematik bir başlangıç yapmak gerekmektedir. Matematikte bile birden üst düzey denklemlere geçilmemesi, düşünmenin temellerinin de en basit düzeyden başlanarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bu noktada düşünme eğitiminde çocuklarla, düşünmenin niçin gerekli olduğu konusundan başlanılması uygun olabilir.

'Düşünme Eğitimi'ne yönelik bir derste ise; öğrencilerin sosyal, psikolojik gelişiminin belli düzeylerde kabul edilmesi, ardından onların eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmesi sağlanmalıdır. Bu tarz bir düşünme başta felsefeye yönelik dilemmatik konular aracılığıyla olabilmektedir. Toplum içerisinde yer alan bir varlık olarak insanın, içinde yaşadığı toplumu anlaması adına sosyolojiden yararlanılabilir. Kendi bilişsel, kişisel gelişimini ve farkındalığını sağlayacak kısmı ise psikoloji konularından yararlanılarak gerçekleştirilebilir. Son olarak bu tür bir eğitim öğrencilere bir tavır da kazandırmalı, onları eyleme yönlendirecek bir yapıya sahip olabilmelidir.

Düşünme eğitimi düzenlenirken eğitimin etkisine katkı sağlayacak bazı unsurlara değinmek gerekmektedir. Bu unsurların zorunlu olarak bulunması gerekmemekle birlikte, mevcut bulunması ve düşünme eğitimine göre düzenlenmesi katkı sağlayacaktır.

Düşünme Eğitimi Unsurları

Düşünme eğitiminin etkili bir şekilde düzenlenmesi adına literatürde bazı unsurlara rastlanılır. Bu unsurlardan birkaçına ya da tamamına yönelik yapılan düzenlemelerle düşünme eğitiminin içeriği şekillenmektedir. Bu unsurlar DKDM açısından kısaca değerlendirildiğinde, DKDM'de her bir temaya göre ele alınan kazanımlar bir sorun/soru ya da kavram temelinde şekillenmektedir. Etkinliklerde çocuklarla diyalog ön plana çıkmaktadır. Çocukların kendi yaşantılarından hareketle tecrübe edemedikleri durumlara yönelecek şekilde soru/sorun ve kavramların zengin yaşam tecrübeleri ile ele alınması sağlanmaktadır. Bu zengin yaşam tecrübelerinin bütüncül bir şekilde öğrencilere kazandırılması adına ortam düzenlenmesi sınıf içi etkileşimi gerçekleştirecek şekilde yapılmıştır. Son olarak DKDM'nin duyuşsal yönü destekleyecek şekilde duygu ve empatiye hitap eden düşünme eğitimi faaliyetlerine de etkinliklerden bazılarında yer verilmiştir. Aşağıda bu unsurlara, özellikle de bu unsurların teorik çerçevesine yerli ve yabancı araştırmacıların görüşleri doğrultusunda yer verilmiştir.

Sorun (Problem) ve Soru

Düşünmenin gerçekleşmesi adına bir sorun ya da bir soru olmalıdır. Bunlardan hiçbirinin olmaması durumunda ise en azından bir kavram temelinde düşünme eğitimi şekillenmelidir. Vygotsky'ye (2018, s.46) göre düşünmenin gerçekleşmesi için öncelikle çözülmesi gereken bir problemin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak her tür problem, düşünme için bizlere yeterince fırsat sağlamamaktadır (Scheinin & Mehtalainen, 1999, s.85). Bu bakış başta Piaget olmak üzere çeşitli gelişim psikologları tarafından yaygınca kabul edilmektedir.

Dewey'e göre ise eğitimde ve düşünmede sorunların ayrımı gerekmektedir. Dewey'e (1996, s.174-177) göre gerçek sorun ile yüzeysel sorunlar birbirinden farklıdır ve ayrılmalıdır. Bunu gerçekleştirmenin yollarından biri ise bazı sorular sormaktır. Bu sorulardan bazıları; 'sorun, kişisel bir yaşantının bütünlüğünden mi çıkmaktadır?', 'herhangi bir alandaki derste öğrenmeye yardım etme amacına mı yönelmektedir?', 'bu sorun, öğrencinin kendi sorunu mudur?', 'bu sorun öğretmenin ya da ders kitabının sorunu mudur?' gibi sorulardan oluşmaktadır. Bu sorulara istinaden eğitim için ortaya konulan sorunlar, gerçek sorunlar doğurabilecek somut materyallere ve gerçek hikâyelere dayandırılmalıdır. Bu noktada öğrencilerin karşılaşacağı bir zorluk düşünmeyi uyarıcı bir rol oynamaktadır. Görüldüğü gibi

Dewey soruna önem vermekte ve rastgele bir şekilde, amaçsız bir sorunun olmaması gerektiği vurgusu ile hareket etmektedir.

Sorunu Wartenberg (2018, s.40-41) başlangıç sorunu ve düzenleme sorunu şeklinde ikiye ayırmaktadır. Başlangıç sorunu doğal olarak öğrencinin tecrübesinden çıkmaktadır. Düzenleme sorunu ise öğretmenin, tüm çocuklar için tatmin edici bir sonuç üretme olasılığını arttırmak adına, grubun problem çözme süreci üzerinde etkisi olan sorundur. Bu sorun etrafında çocukların işbirliği ile hareket etmesi gerekmektedir.

Sorun (problem)'dan çıkan ya da başlı başına kendi bağlamında oluşturulan soru/sorular da düşünme eğitimi açısından önemli olabilmektedir. Özden (2010, s.153) soru sorma faaliyetinin düşünmeyi ateşleyen bir yöntem olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Bu yönüyle soru sorma faaliyeti ile düşünmenin gerçekleşmeye başladığı söylenebilir.

Uygur (1995, s.14-25) günlük soru ile felsefi sorunun farkını ortaya koyarak bu ikisi arasında bir ayrım yapmaktadır. Uygur'a göre felsefi soru önceden belirlendiği gibi kalamaz, yeni sorular ortaya konulabilir. Felsefi soru pratik yönelmelerin ötesine geçerek günlük yaşamdaki eylemlerden bağımsız olmalıdır. Felsefi soru günlük soru ile karşılaştırıldığında kendi kendisine yetmektedir. Felsefi soru cevapsız bile kalsa tek başına büyük bir başarı ortaya koyar. En önemli noktalardan birisi ise felsefi sorunun en temel muhatabı yine soruyu soran kişidir. Son olarak felsefi soruyu ayırt edici en belirgin nokta "nedir?"li bir soru olmasıdır. Kavramları sorgulayıcı bir tavır ile hareket edilmektedir. Bu yönüyle felsefi sorular nasıl yaşayacağımız, kim olduğumuz, doğru ve yanlışı nasıl ayırt edebileceğimiz, bir şeylerin gerçekten var olup olmadığını nasıl anlayacağımız türünden sorgulamaları içerir. Bu tür soruların bilimsel sorular veya günlük hayatta sorduğumuz sorular gibi belirli bir cevabı yoktur (Gaut & Gaut, 2012, s.3).

Şahinel (2002, s.54), soruları, içerik ve süreç merkezli olarak ayırmıştır. İçerik merkezli sorular çoğunlukla kullanılan sorulardır ve doğrudan bilginin ölçülmesini amaçlamaktadır. Bununla birlikte süreç merkezli sorular öğrencilerin düşüncelerini uyarmak ve harekete geçirmek için kullanılmaktadır. Bu sorular içerik ile ilgili olsa da yanıtın doğruluğu ile daha az ilgilenilmekte ve öğrencileri içeriği farklı, yaratıcı ve karışık yollarla düşünmeye yönlendirmektedir.

Soruları üç kategoriye ayıran Paul & Elder bu türleri ise; gerçeğe ait sorular, tercih soruları ve yargı soruları olarak ifade etmektedir. Gerçeğe ait soruların tek doğrusu vardır ve olgusaldır. Tercih soruları öznel fikirleri içerir. Yargı soruları ise akıl yürütmeye dayalı

ancak birden fazla savunulabilir yanıtı içermektedir. Bu tür sorulara verilen yanıtlar olasılıklar arasında en olası yanıtı cevap olarak kabul edilebilir (Paul & Elder, 2013d, 126-128).

Soru bakımından Gregory (2008, s.27) soruların organize edilmesi ve formulasyonunda şu noktaların değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir:

Sorduğumuz soru meselenin tüm yönlerini kapsıyor mu?

Sorduğumuz soru henüz sorulmamış başka bir soruyu doğuruyor mu?

Sorduğumuz soru herhangi bir fazlalığı barındırıyor mu?

Bu soru, sorunun bir kısmından ya da sorunun alt boyutundan fazlası mı?

Bu soruya başka hangi cevaplar verilebilir?

Hem öğrencilerin kendi sordukları sorularda hem de kolaylaştırıcının sorulara yaklaşımında yukarda belirtilen noktalara dikkat edilerek soru sorarken daha etkili hareket edilmesi sağlanmaktadır.

Cam (2006, s.34) soru kadranı (questions quadrant) adını verdiği bir araç ile öğretmenlerin öğrencilere soru tiplerini öğreterek felsefi çıkarımda kullanmıştır.

Tablo 1

Soru Kadranı

	Metinsel sorular		
Kapalı sorular	Okuduğunu anlama	Edebi Spekülasyon	Açık sorular
	Olgusal bilgi	Soruşturma	
	Zihinsel sorular		

Kaynak: Cam, P. (2006). 20 thinking tools: collaborative inquiry for the classroom. Melbourne: ACER, s.34.

Burada dikey eksende kapalı ve açık sorular yer almaktadır. Kapalı sorulara ‘okuduğunu anlama’ ile ‘olgusal bilgi’ girmektedir. Bu sorulara verilecek yanıtlar yoruma açık değildir. Okuduğunu anlama sorularının yanıtları metinde yer almaktadır. Dikey eksenin diğer tarafında yer alan ‘edebi spekülasyon’ ve ‘soruşturma’ sorularına verilecek yanıtların ucu açıktır. Yoruma dayalı cevaplar verilebilmektedir. Edebi sorularda öğrencilerin konu ile

ilgili varsayımda bulunması, çıkarım yapması, spekülasyon yapması, hayal etmesi gibi metinden farklı yerlere gitmesi beklenmektedir. Yatay eksende ise metinsel sorular ile zihinsel sorular yer almaktadır. Metinsel sorularda 'okuduğunu anlama' ile edebi spekülasyon' yer almakta iken zihinsel sorularda ise 'olgusal bilgi' ile 'soruşturma' soruları bulunmaktadır. Soruşturma soruları genel kavramları sorgulama ile ilgilidir. Mesela arkadaşlık geçen bir metinde arkadaşlık nedir? diye yöneltilen bir soru bu kategoriye girmektedir.

Soruların türleri ve hangi soruların öğrencilere sorulacağı düşünme eğitiminde önemli unsurlardan bir tanesidir. Çünkü öğrencilerin düşünülmesi gereken içeriği detaylandırması bakımından hangi soruların en uygun şekilde sorulacağı düşünme eğitiminde en etkili şekilde planlanmalıdır. Zaman zaman soru ya da sorun kavram sorgulama temelinde planlanabilir. Bu noktada sevinç nedir gibi daha kavramsal bir meseleyi de soru dışında ele almamız mümkündür.

Bir başka düşünme eğitimi unsuru diyalogdur. Diyalog kavramı felsefe tarihinde de pek çok filozof tarafından görüşleri içerisinde kullanılmıştır. Aşağıda bu kavrama ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Diyalog

Diyalog kavramı Yunanca "dialogos" kökünden gelmektedir. "Dia" kavramı "yoluyla, aracılığıyla, sayesinde" anlamlarına gelmektedir. "Logos" ise "söz, anlam, ilişki" bağlamında kullanılmaktadır. Bu noktada "diyalog" bir anlam akışı olarak kullanılmaktadır (Isaacs, 2001, s.21; Bohm, 2006, s.35).

Diyalog, belli bir amaç ve konu etrafında söylenenlerin taşıdığı anlamı ortaya çıkarmak; bu söylenenleri değerlendirmek ve kişinin kendi düşüncelerini ortaya koymak amacıyla muhatapların karşılıklı olarak birbirine yöneldiği bir konuşma eylemidir (Dombaycı & Doğru, 2020, s.61).

Diyalog yani karşılıklı iletişim felsefe tarihinde insanın kendi varlığının keşfinde önemli konumdadır. Diğerinin varlığı iletişim için vazgeçilmez görülmektedir. İki kişinin karşılıklı olarak iletişimi ile varoluşsal iletişim ortaya çıkmaktadır. Karşılıklı olan varoluşsal iletişimde kişiler kendilerinden emindirler (Erdem, 2014, s.47-48). Bir diyalogda kimse

galip gelmeye çalışmaz. Bir kişi değil herkes kazanır. Tartışmada ise kazanmak için çaba sarf edilir (Bohm, 2006, s.36).

Diyalog örneklerine tarihte ilk kez Sokrates'te rastlamaktayız. Platon'un yazdığı bu diyaloglar yoluyla söz alışverişi, olanaklı ilişki doğurmaktadır. Bu süreçte değişkenlik varsayılır ve bu yolla da sürece bir canlılık kazandırılmaktadır (Dagognet, 2014, s.25-26).

Sokratik diyaloglar karşılıklı adil bir konuşmayı gerektirmekle birlikte Ünder'e (1994, s.639-658) göre Sokrates'te ideal bir tartışma ve iletişim ortamı şeklinde karşımıza çıkmamaktadır. Daha çok dönemin şartları gereği ün kazandırıcı bir yarışma olarak görüldüğü için diyalog, eşit bir tartışma ortamından ayrılmaktadır. Sokrates kendi görüşlerini ortaya koymada daha fazla vakit kullanabilirken, muhatabını ise görüşlerini uzatmadan sunması konusunda baskılamaktadır. Bu tür eşit olmayan koşullar ise tartışmayı sınırlandırmaktadır.

Günümüz eğitiminde Sokrates'in dönem koşullarının olmadığı göz önünde bulundurulduğunda uzun bir karşılıklı diyaloğun sürmesi mümkün değildir. Sokrates tek bir kişi ile Theaitetos ya da başka bir kişi ile diyalog halinde iken şimdiki eğitim sistemimizde öğretmen aynı anda pek çok öğrenci ile karşı karşıya kalmaktadır. Bir başka sınırlılık ise ders süresinden kaynaklıdır. Öğrenciler ile 40 dakikalık bir süre zarfından konunun ele alınması gerekmektedir. Yine günümüzde notlandırma yapılması gerekmekte ve aktarılması gereken bilginin hacmi de oldukça fazladır (Neisser, 2006, s.160).

Felsefe tarihinde diyaloğu görüşlerinde etkili kullanan bir başka düşünür Buber'dir. Buber'de "diyalog" kavramı, "Sen" ile karşılaşarak kişi olma sürecini barındırmaktadır. Böylece insan, "Sen" ile olan diyalog temelli ilişkisi sayesinde var olmaktadır. Bu diyalog ilişkisi kendini hakiki iletişimde göstermektedir (Buber, 2004, s.116). "O" ile olan ilişkisi ise bu dünyayı yeniden kuran tecrübeyi içermektedir. Buradaki tecrübe nesilden nesile devamlı gelişim göstermektedir (Buber, 2020, s.102). "Sen" ilişkisi düzensiz, önceden kestirilemez, ölçüye gelmez ve baştan çıkarıcı olduğu için güven vermekle birlikte, daha düzenli ve güvenli bir dünya için insan, bir "O" ilişkisine ihtiyaç duymaktadır (Tüzer, 2009, s.23-24). Görüldüğü gibi Buber'in felsefesinde diyalog önemli bir konumdadır.

Buber'e (2004, s.22) göre diyalog üç türlüdür. Bunlardan ilki hakiki diyalogdur. Bu diyalog türünde sözlü veya sözsüz, katılımcıların her birinin özel olarak diğerinin ya da diğerlerinin aklından geçenlere gerçekten sahip oldukları ve bunun sonucunda da kendisiyle ve diğerleriyle karşılıklı ilişki içerisinde oldukları bir anlayış hâkimdir. İkinci diyalog türü

teknik diyalogtur. Bu ikinci diyalog türünde sadece ihtiyaçtan kaynaklanan objektif anlayış söz konusudur. Diğer tarafın deneyimlemesi gibi bir durum söz konusu değildir. Buradaki temel mesele yalnızca iletilenlerle ilgilidir. Diyalog sürecindeki kişilerle ilgisi bulunmamaktadır. Son olarak diyalog kılığına girmiş monologdan bahsetmektedir. Bu türde konuşmalar dolaylı ve dolambaçlı yollardan aktarılmaktadır.

Buber için eğitim ilişkisi saf bir diyalog ilişkisidir. İlişki, her iki tarafın da bütün varlığıyla iştirak ettiği bir olaydır. Böylece karşılıklı ilişki ve iştirakten doğan bir güçle çocuğun kendine özgü varoluşunu gerçekleştirerek bir kişilik oluşturması gerekmektedir (Tüzer, 2009, s.24, 26-27). Buber'in eğitim olarak adlandırdığı bu dâhil etme eyleminde, diğerini sadece bir içerik olarak görmemek gerekmektedir. Somut benzersizlik içerisinde diğer kişileri tanıma ve kendini tanıtma eğitim süresinde mümkün hale gelmelidir. Bunu gerçekleştirecek olan da eğitimdeki diyalogdur.

Lipman'ın diyaloğa ilişkin görüşleri günümüzdeki modern anlamda düşünme eğitimine ilişkin görüşlere kaynaklık etmektedir. Lipman'ın (2003, s.87-88) konuşma ile diyalog kavramlarına ilişkin bir ayrımı söz konusudur. Ona göre konuşma (conversation); duyguların, düşüncelerin, bilginin, anlayışların alışverişi iken diyalog ise; karşılıklı araştırma, soruşturma ve keşiftir. Ayrıca diyalog aracılığıyla çocuklarda merakın devamına yönelik bir imkân kazanılmış olmaktadır (Lipman'dan aktaran Davey Chesters, 2012, s.95).

Lipman gibi düşünme eğitiminde diyalogu kullanan bir başka isim Millett & Tapper (2012, s.551)'dır. Ona göre somut veya soyut yani kavramsal gibi çeşitli bakış açılarına dayalı şekilde diyaloglar gerçekleştirilebilir. Diyalog katılımcıları belli bir iddia üzerinden destekleyici görüşler ortaya koymaya çalışır. Bununla birlikte de genel bir iddia üzerinden örnekler ve karşı örnekler sunularak görüşler desteklenir.

Günümüzde diyalog daha çok amacına göre farklı türlerde kullanılmaktadır. Walton (1998, s.102-256)'a göre 6 normatif diyalog türü bulunmaktadır. Bunlar: bilgi arayıcı, anlaşmacı, iknacı, danışmacı/müzakereci, soruşturmacı ve eristik'tir. Bilgi arayıcı diyalogun amacı, bir problemi çözmek veya bir görevi yerine getirmek için belli bir konuda bilgi aramaktır. Anlaşmacı diyalogun amacı, çıkar çatışmalarına ilişkin anlaşmazlıkları çözmektir. İknacı diyalogun amacı, görüş çatışmalarına ilişkin anlaşmazlıkları çözmektir. Danışmacı/müzakereci diyalogun amacı, pratik bir problem veya çatışma ile karşı karşıya kaldığınızda ne yapılması gerektiğine veya herhangi bir işlem yapmanız gerektiğine karar vermektir. Soruşturmacı diyalogun amacı ise, hakikati keşfetmektir. Son olarak eristik

diyalogun amacı, karşılıklı anlayışı kolaylaştırmak ve içini döküp rahatlamak için şikâyetlerini sunmaktır.

Bu diyalog türleri ile diyalogun amacına göre düşünme eğitimleri şekillendirilebilir. Bir diyalog tek taraflı ve dikte edici şekilde düzenlenirse etkisi daha düşük ve amacından uzak bir hâl almaktadır.

Diyaloğun eğitim açısından sınıflamasını yapan bir başka kişi Mercer (1996, s.369)'dir. Ona göre diyalog üç kategoride ele alınmalıdır. Bunlar; tartışmalı konuşma, kümülatif konuşma ve keşifsel konuşmadır. Tartışmalı konuşma; iş birliğine dayalı, anlaşmazlığı vurgulayan bir tondan ziyade, kişiselleştirilmiş, rekabetçi olmayan, bireysel eğilimli bir konuşmadır. Kümülatif konuşma; eleştirel katılım olmadan daha yapıcı, büyük ölçüde tekrarlama ve detaylandırma yoluyla "ortak bilgi" oluşturmayı amaçlamaktadır. Son olarak keşifsel konuşma ise; fikir alışverişi, açıklama ve uygun olduğunda eleştiriyi, yeni bilginin ortak inşası olasılığına yönlendirmeyi içermektedir.

Kısaca sınıf içerisindeki iletişimi sağlayacak temel unsurun diyalog olduğu söylenebilir. Günümüzde sınıf içi ilişkiler, sınıf mevcudu sayısı gibi faktörlerin etkisinde diyaloğun düşünme eğitimi açısından oluşturulması zor olsa da sınıf içerisinde diyalog temelli bir eğitimin sağlanması oldukça önemlidir. Bu diyalog rekabetçi, dikte edici bir yapıdan uzak karşılıklı uzlaşmaya dayalı, bir diğer insanların görüşlerine saygılı, soruşturmacı bir yapıda olmalıdır.

Düşünme eğitiminde önemli bir başka unsur 'yaşantı ve ortam'dır. Bu iki unsur birbirinden ayrı olmak ile birlikte, birbiriyle yakın ilişki içerdiği için bir arada değerlendirilebilir.

Yaşantı ve Ortam

Senemoğlu'na (2010, s.91) göre yaşantı, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimi sonucunda bireyde kalan izdir. Yaşantının oluşabilmesi için bu izin yaşantı eşiğini geçmesi gerekmektedir. Bu eşiğin altında kalınmasında ne öğrenme ne de eğitim mümkün hâle gelmektedir.

Yaşantının genel hatları ile eğitime, özelde ise düşünmeye katkısı bulunmaktadır. Özellikle küçük yaşlardan itibaren çocuklarda soyut düşünmedeki sorunların aşılarak kavramların daha somut bir şekilde görülmesine yardımcı olma amacıyla yaşantı ile ilişki kurmak gerekmektedir. Eğitim ile yaşantı arasındaki ilişkiyi vurgulayan önemli bir düşünür

Dewey'dir. Dewey (1997, s.25, 27) bu ilişkiyi ortaya koymakla birlikte tüm yaşantıların bizlerin üzerinde hakiki ve eşit derecede etkili olmadığını ifade etmektedir. Bazı yaşantılar yanlış yönde eğitici olabilir. Gelişimi durdurma veya bozma etkisine sahip olan herhangi yaşantılar yanlış eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada Dewey, yaşantının kalitesi vurgusunu yaparak her yaşantının kişiler üzerinde olumlu etkisi olmayacağını ifade etmiş, bu yaşantıların düzenlenmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Dewey'in öğrenci merkezli eğitim anlayışında bireyi, küçültülmüş toplum modelini göz önünde bulundurarak gerçek yaşamdan seçilmiş yaşantılarla, yaşamın bizzat kendisini dikkate alarak eğitmeyi hedefler (Selvi, Sönmez & Özüdoğru, 2014, s.30). Dewey'e (1996, s.173) göre düşünme denilen şey de gelişen yaşantıdan ibarettir. Düşünme sık sık yaşantıdan soyutlanmaya çalışılmaktadır. Bu durumla gerek felsefede gerekse eğitimde sık sık karşılaşılmaktadır. Felsefe tarihinden görüşlerle bu düşüncesini desteklemektedir. Ona göre düşünmenin ilk basamağı yaşantısal bir durumun gerekliliğine dayanmaktadır. Bu yönüyle düşünme de yaşantı ile bağlantılı olmalıdır. Yaşamdan kopuk bir düşünmede küçük yaştaki çocukların soyutlama becerileri yetersiz kalabilmektedir.

Yaşantının içerisinde okul dışı faktörler görebileceği gibi düşünmede yine önemli bir unsur 'ortam'dır. Ortam, doğal ya da yapay olarak öğrencinin çevresinin düzenlenmesi sonucu oluşmaktadır.

Willigham'a (2011, s.20) göre düşünmede ortam aracılığıyla ve uzun süreli hafızanın katkısıyla elde edilen bilginin yeni yollarla birleştirildiği bir süreç karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle ortamın da düşünme sürecinde bir payı bulunmaktadır.

Ortamın iyi düzenlenmediği bir yapıda düşünme donuklaşır ve bilgi aktarımına dönüşmektedir. Lipman'a (2003, s.12-13) göre eğitim sürecinde, özellikle okul ortamında, düşünme azalmaktadır. Başlangıçta doğal bir gizeme sahip ev ve aile ortamından, okul ortamındaki gibi her şeyin düzenli ve yapılandırılmış bir hâl almış olmasına rağmen öğrencilerin ilgisinde düşüş belirmektedir.

Burada sınıf ortamının öneminden bahsetmek de yanlış olmayacaktır. Neden ve kanıtları araştırmaya, özgün yanıtlar oluşturmaya, yargıları sorgulamaya dönük olarak sorulan sorular da düşünme ve düşünme dostu sınıfların oluşmasına katkı sağlamaktadır (Doğanay, 2007, s.285). Bu sınıf ortamı fiziksel çevre, diğer çocuklar, aileler, akrabalar, medya, öğretmen ve sorgulama topluluğundan oluşmaktadır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, s.83). Lipman sorgulama topluluğundan yararlanmanın önemi ve gerekliliği üzerinde ayrıca durmaktadır.

Sorgulama topluluğu onun için bir öğrenme ortamıdır. Sokrates'in diyaloglarının geniş kitlelerce okul ortamında kullanılması adına 'Sorgulama Topluluğu'ndan yararlanılmaktadır (Çakır Kaytancı & Dombaycı, 2020, s.23). Bu pedagojik strateji, akılcı sorgulamayı kapsamaktadır. Bununla birlikte öğrenciler arasında bir uzlaşma ve anlaşmazlık ortaya çıkmaktadır (Millet & Tapper, 2012, s.547). Anlaşmazlık ile de öğrencilerin ahlaki imgelemi geliştirme ve aynı zamanda bunu değerler ile birlikte yaparak konuları keşfetme yoluyla kavramları tanımlama, açıklığa kavuşturma ve yapılandırmalarına katkıda bulunur (Hannam & Echeverria, 2009, s.6-7). Böylece çocukların anlam ve anlayış arayışlarında işbirliği yaptıkları bir sınıf ortamında sorgulama topluluğuna ihtiyaç duyulmaktadır (Cassidy & Christie, 2013, s.1073).

Kısaca ortam, düşünmeyi teşvik edecek şekilde düzenlenmelidir. Bu ortam alışkanlık ya da keyfiliği barındırmayan bir hareketliliği zorunlu kılmalıdır. Ortam yeni şeyler sunmalı, mevcut davranışlara da etkili bir tepki oluşturacak şekilde uyum içinde olmalıdır (Dewey, 1996, s.174).

Bir başka düşünme eğitiminin sosyal yönü ile de ilişkili bahsedilebilecek bir diğer önemli konu duygu ve empatidir.

Duygu ve Empati

Duygu; hafif veya ortalama şiddetteki heyecanlar, aşk, sevgi gibi genel haller ve genel ve içgüdüsel eğilimlerimiz gibi duyduğumuz, duyumsadığımız her şeye denir (Cevizci, 1996, s.165).

Tarihsel süreçte duygu ve düşünce üzerinde ortaya konulan görüşlerde bir ayırma çabasına rastlanmaktadır. Sonrasında ise duygunun eylem ile ilişkisine yer veren görüşler tarihsel süreçte yer almaktadır. Duygu kavramını tarihsel süreçte ele almak duyguya ilişkin bakış açısındaki dönüşümü de gözler önüne serecektir. Duygu ve düşünce arasında ilk detaylı ayrımın Descartes ile başladığı söylenebilir. Descartes'ın Kartezyen geleneğinde artık düşünce hakikatin kriteri iken, duygular hata veya bulanıklığın kaynağı olarak görülmektedir.

Descartes (2013, s.8) ruhun ihtirasları yani tutkular üzerine yazdığı yazısında, duyguların ruhtaki etkisi ve bunun sonucunda da bedende meydana gelen değişimler üzerinde durmaktadır. Ruhun idrak, duygu ve heyecanlarından oluşan ruhun ihtirasları, ruhun

düşüncelerinden ayrılmaktadır. Bu iki ayrım ruh ve beden arasında bir ilişki kurmaktadır (Descartes, 2013, s.23). Descartes duyguları içeren ruhun ihtiraslarını, ruhun düşüncesinden daha aşağı düzeyde görmektedir. Çünkü duygular beden ile ilişkili olarak tasarlanmaktadır.

Spinoza ise Descartes'ın görüşleri ile yüzleşerek töz meselesindeki ayrımı ortadan kaldırarak monist töz anlayışıyla zihin ve beden arasındaki mükemmel bir uyumdan bahseder. Düşünme ve uzam aynı tözün ifadeleridir. Bu bağlamda düşünme ve yer kaplama Tanrı'nın bir sıfatı (özü) konumunda ele alınmaktadır (Aktay, 2018, s.451-452). Böylece her bir duygu mutlaka bir fikir ile yan yana yer almaktadır (Yıldız, 2015, s.418). Bu çerçevede şekillendirdiği görüşlerinde Spinoza, duyguyu da aksiyomatik olarak ele almaya çalışmıştır. Duygu, ruhun edilginliği olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda bulanık bir fikir konumundadır. Bedenin etki gücünü, bedenin değişik hallerini arttıran ya da azaltan fikirlerdir (Spinoza, 2011, s.317, 507). Kısaca Spinoza'da fikirlerin duygulanışları, duygulanışların da bedeni etkilediği söylenebilir. Böylece ruh ve beden arasındaki kopukluk sebebiyle ortaya çıkan akıl-duygu ayrışması, bütünlüğü parçalanmış insan bedeninin tekrar bir arada ele alınmasında önemli bir basamaktır. Spinoza için duygu, bir bilgi anlayışı ile bütünleşmiş bir varlık anlayışının analizi sonucunda ortaya koyulmaktadır. Bu yönüyle Spinoza'nın görüşlerinde duygu ve düşünce birlikteliği DKDM'de de yer almaktadır.

Descartes'in ruh ve beden ayrımından etkilenen bir diğer filozof Brentano, psikoloji yoluyla ruhsal alanı bilimsel yolla incelemeye çalışmıştır. Fenomenolojinin kurucu babası sayılan Brentano, duyguları zihinsel fenomenler içerisinde sınıflandırmıştır. Zihinsel bir fenomen olan iç algı yansıyıcı bir süreçtir. Bu süreçte fikirleri veya duyguları geçene kadar bekleyip sonrasında gözlem yapmak gerekmektedir. Zihinsel fenomenler bilinçtir ve kendi içinde bir bilinç içermektedir. Zihinsel fenomenler üçe ayrılmaktadır. Bunlar; sunumlar, yargılar ve duygular (sevgi ve nefret fenomeni)'dır. Bir ve aynı nesnenin farklı şekillerde yönlendirilebileceği gerçeği, zihinsel fenomenlerin temelini oluşturmaktadır. Sunum denildiğinde daha çok sunma eylemi kastedilmektedir. Bir ses duymak, renkli bir cismi görmek, sıcak-soğuk hissetmek ve hayal gücü durumları buna örnek gösterilebilir. Diğer iki kategori, yargı ve duygu (sevgi ve nefret fenomeni) sunumlara dayanmaktadır. Yargıda, sunulan nesnenin varlığı kabul ya da reddedilmektedir. Dolayısıyla bir yargı, bir sunum artı nitel bir kabul ya da reddetme biçimidir. Her yargı, bir sunumu gerektirir ki, sunumun içeriği yargının ne olduğudur. Yargılamalar gibi, duygular da içerikleri tarafından yönlendirilen sunumları önceden varsayar. Üçüncü kategori olan duygular; hisleri, arzuları ve irade

eylemlerini içermektedir. Bir eylemde bir nesneye karşı olumlu veya olumsuz duygularımız veya tutumlarımız bulunmaktadır. Bir şeyi sevdiğimizde veya ondan farklı bir bilinç tarzından nefret ettiğimizde yargılar da mevcut olan şeyden etkilenmektedir (Brentano, 2009, s.7-191). Brentano ile birlikte duyguda eylem ile olan ilişkiler de gündeme gelmiştir.

Heidegger'de (2002, s.33-49) iç sıkıntısı, sevinç gibi duygular gelip geçici olarak görülmeyip varoluş üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu şekliyle duygular, insanın düşünmesinde mantıktan ayrı olarak düşünmenin özünün başka bir yorumudur. Duygular, anlama yetisinden ve mantıktan daha derin bir temele işaret etmektedir. "Angst" kavramı korku, saygı ve ürpermeyle karışık bir duyguya göndermede bulunur. Böylece insanın ve tüm varolanların özü, duygular aracılığıyla, "Varlık" ile "Hiç" gibi iki metafizik sorgulama ile Varlığın kendini açmasıyla görülebilir.

Rorty'nin duygudaşlık kavramı ile bazı görüşlerini açıklamaya çalıştığını görmekteyiz. İnsanlar arasındaki dayanışma duygusu akıldan ya da Tanrı'dan daha fazla ahlak alanında ilerlemeyi sağlamaktadır. Kısaca tüm insanlarda var olduğu öne sürülen ortak bir özle ya da insan doğasıyla değil başka insanların da aynı bizim gibi acı çektikleri olgusunun fark edilmesiyle ilişkilendirmektedir. Bu yönüyle insan hakları kültürünün aktüel bir şekilde gelişip yayılmasına hizmet edecek olan bir duyarlılık okulu yoluyla verilecek bir eğitimin önerisini sunmaktadır (Durğun, 2018, s.42-44). Bu bakış açısına göre sevgi, korku, acıma gibi duygular kendilerini, sosyal yaşam zemininde ortaya çıkan değerlerin içinde göstermektedir.

Sartre'a (1948, s.14-17, 91) göre duyguların fenomenolojik tanımı, bilincin özsel yapısına ışık tutarak insan doğasının, gerçekliğinin ve özünün ortaya koyulmasını sağlamaktadır. Duygular, dünyanın dönüştürülmesinde etkilidir. Duygu bir ilinti değil, bizzat bilincin varoluşunun bir biçimidir. Kendini dünyaya karşı "yükselten" ve "yönelten" insan gerçekliği olarak duygu kendi tarzında bilincin tümünü; varoluşsal açıdan baktığımızda insan gerçekliğini anlamlandırır.

Yine bu görüşe göre duygular dünyanın farklı yönlerinde gezinmek gibi bir amaca hizmet etmektedir. Bu yönüyle hedefe yönelik bir yapıyı ifade eder. Duygular, insan gerçekliğinden ayrı düşünülemez. Hâl böyle olunca, duyguyu psikolojik-fizyolojik bir düzensizlik olarak düşünmek mümkün değildir. Bilinç durumu olarak duygular aynı zamanda belli bir işlevi olan ve varoluşlarını bu işlevin gerçekleşmesiyle ortaya koyan araçsal yapılardır. Duygu, sadece bir bilinç durumu değildir, aynı zamanda niyetsel bir eylemdir. İnançlar, duyguların

nedenlerini belirlemekte ve onlara sebep olmaktadır. Duygular, inançların ve arzuların mantıksal sonuçlarıdır. İnançlar ve arzuların mantıksal bileşimi yoluyla duygular rasyonel ve rasyonel olmayan olarak belirlenebilmektedir (Yazıcı, 2011, s.174). Sartre, duygunun, öznenin dünya ile kurduğu ilişki biçimini dönüştüren bir enerji olduğunu söylemektedir. Varoluş felsefesi çerçevesinde gördüğümüz bu yaklaşımda yaşamın içindeki somut insan, teorik değil; hisseden pratik aklıyla yer almaktadır. Niyetten eyleme geçme sürecinde duyguların kararlar üzerindeki etkisini de vurgular niteliktedir.

Felsefe tarihinde insan, tek boyutlu bakış açısı ile akıl varlığı algısı ağırlıklı olarak değerlendirilmekteyken tarihsel süreçte duyguların kesin sınırlarla akıldan ayrı değerlendirilemeyeceği görüşü karşımıza çıkmaktadır. Sonrasında ise insanın duygusal yönün de vurgulanmasıyla, sahip olduğu duygularla eylemsellik kazandığı ve yaşamında aldığı kararlar da dâhil olmak üzere pek çok şeyde duyguların etkisi olduğu görüşü ile karşılaşılır.

Felsefe tarihinin yanı sıra duygular, psikoloji temel alanı çerçevesinde bilişsel psikologlar ve eğitimciler tarafından da ele alınmıştır. İlk olarak psikoloji bağlamında duyguların etkisine değinilecek olup sonrasında eğitimdeki durumundan bahsedilmiştir.

Duygular, tutku ve işe dört elle sarılma, pes etmeme, olumsuz düşüncelerin üstesinden gelme gibi olumlu etkilere sahiptir. İyi gelişmiş duygusal becerilere sahip kişiler yaşamlarını daha doyumlu ve etkili bir şekilde sürdürerek, kendi verimliliklerini besleyecek zihinsel alışkanlıklar edinebilir (Goleman, 2003, s.53). Bununla birlikte güçlü duygular büyük miktarda enerjiyi beraberinde taşımaktadır. Duygular yeterince anlaşılıp bireyin kullanımına sunulunca organizmaya enerji yönlendiren birer araç haline gelebilir. Duygusal hayatını bir şekilde kontrol altına alamayan kişiler ise, kendi içlerinde, işe odaklanıp açıkça düşünmelerini sağlayacak yetenekleri baltalayan savaşlar verirler. Örneğin öfke ve kızgınlık, bireyin algı alanının sınırlarını daraltarak organizmaya gelecek enerjiyi bir şekilde dağıtmaktadır (Çeçen, 2002, s.165).

Duygusal beceriler ile ilişkili olarak duygusal zekâ insanın kendisini harekete geçirebilmesi, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilmesi, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi gibi olumlu katkılara sahiptir ayrıca insanın sıkıntılarından kaynaklı düşünmesine engel olma gibi olumsuz özelliklerinin de önüne geçer. Son olarak da empati ve umut besleme konusunda duygusal zekâ katkı sağlamaktadır. Duygu

ile ilgili bu hayati beceriler daha çok çocukken kazanılabilmektedir (Goleman, 2003, s.50-51).

Eğitsel perspektiften bakıldığında duygular, öğrenme ve gelişim açısından önemlidir. Duygular öğrencinin kişiliğinin bir parçasını oluşturmakta, psikolojik ve fiziksel gelişim açısından etki göstermektedir. Öğrencilerin başarılarında da etki sahibidir. Tabi eğitimde duyguların rolünde esas belirleyiciler, eğitsel amaçlarla şekillenmektedir (Pekrun, 2014, s.4). Ayrıca duygular, düşüncelerin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Düşüncelerimizi yönlendirmede, düşüncelerimize orantılı bir şekilde his vermede ve düşüncelerimize genel bir çerçeve kazandırmada duyguların rolü vardır (Lipman, 2003, s.261).

Bu da fiziksel ve duygusal deneyimlerin gözden geçirilmesi ile gerçekleştirilir. Geçmiş tecrübelere dayanarak herhangi bir eylemin ya da durumun anlamı değerlendirilir. Duygular bu noktada devreye girerek deneyimleri sınıflandırır ve organize eder. Bunun hemen ardından düşünme devreye girerek duygusal durumun mantıksal analizi gerçekleştirilir (Ellison, 2000'den aktaran Gömleksiz & Kan, 2012, s.1167). Burada duygular mantığın tamamlayıcı unsurudurlar. Duygular, düşünceleri desteklemekte ve onları tamamlamaktadır. Ne yapmak gerektiği hususunda karar alırken yalnızca mantık değil; duygular da işin içine katılmaktadır.

Ancak düşüncelerimiz sonucu elde ettiğimiz bilgilerdeki duygusallık, hem bilgiyi zenginleştirme imkânına sahipken hem de bilgiyi boğabilme riskini de beraberinde getirir. Muhakeme yeteneği insanın heyecan duymasından kaynaklı azalabilir; hatta akılcı davranışların kaynağı olarak heyecan duymaya dayalı duygular alınan kararları etkileyebilmektedir (Morin, 2010, s.2). Nasıl ki bilgi ve biliş, düşünme için tek başına yeterli değilse; duygu ve duyuş da tek başına yeterli değildir. Bu nedenle DKDM, hem bilgi ve bilişi hem de duygu ve duyuşu kavrama/probleme/içeriğe ve hatta bunların bağlı olduğu disiplin ile bağlama göre dengeli bir şekilde, düşünme sürecine katmayı hedeflemektedir.

Pek çok insan duyuların öylesine gerçekleştiğini ve buna bağlı olarak duyguların kontrol edilemeyeceğini düşünmektedir. Bu durumda planlı bir eğitimin zor olacağı düşünülerek duruma ilişkin çaba sarf edilmemektedir (Lipman, 2003, s.131). DKDM'nin dört boyutundan ikisi öğrencilerin duyuşsal yönünün geliştirilmesi ile ilişkili olarak düzenlenmektedir. Böylece öğrencilerin duyuşsal yönüne de hitap eden bir konu ve içerik ögesi ile planlı bir eğitim gerçekleştirilir. Buna ilişkin detaylı bilgiye ilerleyen konularda yer verilmiştir.

Duygularımız ile ilişkili olarak değerlendirilebilen bir başka kavram empatidir. Düşünme eğitiminde öğrencilerin empati yapmalarını sağlamak bizlere etik meselelerin ele alınmasında katkı sağlayabilmektedir.

Empati kavramı Eski Yunancada içini hissetme anlamındaki "empatheia" teriminden gelmektedir. 19. yüzyılda Alman estetiğinde yer alan "einfühlung" kavramı ile kullanılmaya başlanmış ve 20. yüzyıl başlarında Amerikan deneysel psikolojisine "empati" olarak girmiştir. Bu yüzyıldan itibaren anlamı diğerinin öznel deneyimini algılayabilme yeteneği için kullanılmıştır (Goleman, 2003, s.129; Dökmen, 2005, s.135; Tutarel Kışlak, 2007, s.425).

Cevizci'ye (1996, s.179) göre empati, kişinin kendi içsel duygularını bir nesne ya da faaliyete yansıtmasıdır. Kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak, söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, onun bu yaşantılarını o anda tecrübe etmeksizin anlayabilmesi yeteneğidir. Simister (2007, s.23) empatiyi, onları dinlemek için hevesli olmak ve başkalarının bakış açısıyla bir şeyler anlamaya çalışmak şeklinde açıklamıştır.

Empati kurmak için duygu ve düşünceleri birlikte ve doğru anlamış olmamız gerekmektedir. Sadece duygu ya da sadece düşünceyi anlamış olmak yetmemektedir. Empatinin, bilişsel ve duyuşsal iki bileşeni bulunmaktadır (Dökmen, 2005, s.136). Biliş daha çok zekâmızın veya zihinsel yeterliliklerimizle ilişkili olan algı, dikkat, hafıza, çıkarım, karşılaştırma gibi ögelerle ilişkili iken duyuş ise duygular, duyular, tercihler, değerler ile ilgilidir. Empati kavramı bu nokta birbirinden çok farklı gibi görünen biliş ve duyuşu içerisinde barındırır. Bu iki ögeye ilişkin beceriler geliştirilerek empati kurma konusunda daha etkili olunabilir.

Çocukluk döneminde empati en ileri aşamasına ulaşır. Bu döneme kadar gelişemeyen empatinin sonradan kazandırılması oldukça zordur. Duygusal zekâ ile empati arasında bir ilişki bulunur. Duygusal zekânın yüksek olması güçlü empati kapasitesi sağlar. Duygusal duyarlık ve farkındalığın yüksek olması empati düzeyini de yükseltir (Goleman, 2003, s.137-138; Tutarel Kışlak, 2007, s.426). Empati kavramı etiğe dayalıdır. Birçok açıdan ahlaki karar ve davranışların da temelinde yer almaktadır (Goleman, 2003, s.137-138; Lipman, 2003, s.269).

Tüm bu yönleriyle düşünme eğitimlerinde empatinin gelişimine yönelik bir çabaya da yer verilmelidir. Empatiye yönelik ele alınacak bir programda etik bilinç ile yetişmiş kişilerin yetişmesi sağlanabilir. Böylece farklı kültürel özellikteki toplumların anlaşılması, insan

haklarına saygı duyulması, insan dışındaki diğer canlılara zarar verilmemesi gibi konular ele alınarak bireylerin erken yaşlardan itibaren duyarlı olması sağlanabilir.

Düşünme eğitimine yönelik unsurlara genel hatları ile değinildikten sonra düşünme eğitiminin genel çerçevesi ile dünyada düşünme eğitiminin nasıl bir seyir izlediği konusuna değinilmesi gerekir. Böylece dünyada düşünme eğitimi kapsamında neler yapıldığı ve buna ilişkin nasıl modeller geliştirildiği gözler önüne serilecektir.

Dünyada Düşünme Eğitimi ve Düşünme Eğitimi Modelleri

Dünyada düşünme eğitimine yönelik programlar genel hatları ile dörde ayrılmaktadır. Bunlardan ilki düşünme eğitimi için hazırlanan özel programlardır. Bu programlar okul müfredatıyla bağlantılı olmayıp okuldaki süre içerisinde ayrı bir ders olarak alınır. İkincisi konu temelli programlardır. Burada düşünme eğitimine yönelik konu okuldaki bilim, matematik veya okuryazarlık gibi herhangi bir dersin içerisinde yer alır. Üçüncü program türü aşılama (infusion) olarak adlandırılabilir. Bu yaklaşımda tüm ders ve ders dışı faaliyetlerde düşünme eğitimine yönelik aktiviteler sunulur. Böylece düşünme eğitimi her yönüyle öğrenciye nüfus ettirilir. Son olarak çoklu metot programlar düşünme eğitiminde kullanılır. Burada, diğer üç programdan biri veya birden fazla bir arada kullanılabilmektedir. Lipman'ın "Çocuklar İçin Felsefe"' yaklaşımı özel programlar kategorisinde düşünülmekle birlikte aslında bu yaklaşım çoklu metot programlar arasında yer almaktadır (Topping & Trickey, 2015, s.103).

Dünyada düşünme eğitimine genel hatalarına yer verilmeye çalışılmıştır. İlk olarak dünyada düşünme eğitimi çerçevesinde ele alınabilecek faaliyetlere yer verilmiştir. Ayrıca "Çocuklar için Felsefe", "Çocuklarla Felsefe" gibi bazı farklılıklarla ayrılan yaklaşımlara değinilmiştir. Sonrasında ise düşünme eğitiminin daha çok sosyal bilimlerle bağlantılı olan konu temelli program ve modelleri ele alınmıştır.

Dünyada Düşünme Eğitimi

Düşünme eğitimi bağlamında değerlendirilebilecek ilk çalışmalara Lipman ve arkadaşları katkı sağlamıştır. 1969 yılında "Çocuklar İçin Felsefe" (P4C) programı Matthew Lipman, Ann Margeret Sharp ve meslektaşları tarafından hazırlanan Harry Stottlemeier adlı hikâyesi ile başlamıştır. Bununla birlikte 1987 yılına kadar toplam dokuz hikâyenin kavramsal

açıklamaları, tartışmaları, aktiviteleri, alıştırmaları ve içerik kılavuzları da hazırlanarak alana katkı sağlanmıştır. Hikâyeler felsefi sorgulama topluluğu pedagojisine dayanır. Bu pedagoji "Çocuklarla için Felsefe /Philosophy for Children" adını almaktadır. Bu eğitimin verileceği öğretmenlerin yetiştirilmesi de bu enstitüde gerçekleştirilmiştir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, s.51; Lipman, 1998, s.8; Kennedy, 1999, s.338; McCall, 2017, s.93).

1974 yılında kâr amacı gütmeyen eğitim kurumu olarak New Jersey'de Montclair State College'a bağlı olarak "Çocuklar İçin Felsefenin Gelişimi İçin Enstitü/Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)" kurulmuştur (Unesco, 2007, s.28). IAPC'de New Jersey Eğitim Fakültesi ve onun eğitsel test servisi ile yapılan iş birliği sonucunda düşünme becerilerini değerlendirme testi hazırlanmıştır. Bu testin adı "New Jersey Akıl Yürütme Testi" (New Jersey Test of Reasoning Skills) olarak geçmektedir.

IAPC, çocuklarla felsefe faaliyetlerinde etkin rol alan "Çocuklarla Felsefi Sorgulama Uluslararası Konseyi/International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)" üyesidir. Bu kuruluş felsefeci, öğretmen ve çocukların felsefe ile buluşmasını sağlayan kurumlar arasında network sağlayan bir organizasyon pozisyonundadır (Unesco, 2007, s.28-29).

İlerideki kısımlarda detaylandırılacak olan tüm dünyadaki Çocuklar için felsefeye yönelik çalışmalar genel olarak Lipman ve arkadaşlarının çalışmalarından yararlanan eğitimlerle başlamıştır. Düzenlenen çalıştaylar, eğitim seminerleri, kongreler vb. etkinliklerle okullarda P4C kullanımı, öğretim kaynaklarının geliştirilmesi ve öğretmen yetiştirme gibi konularda bilgilendirmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece P4C vatandaşlık eğitimi, insan hakları eğitimi ve demokrasi eğitiminde tüm dünyada kullanılmaya ve yayılmaya başlamıştır.

Lipman'ın yaklaşımına yakın bir yaklaşım Gregory'ye aittir. Gregory' e (2007b, s.161-162) göre P4C'nin akıl yürütmeyi sağlayarak sonuçlanması adına üç şeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar; iyi gerekçelendirme, iyi bilgilendirme ve kişisel olarak anlamlılıktır. İyi gerekçelendirme Lipman'dan kalan mantıksal çıkarımlara dayalı olarak geçerli argümanlar sunma ve kanıtlara dayalı çıkarımlar yapmaya ilişkindir. İyi bilgilendirme ise meselenin farklı yönlerini ele alarak çok boyutlu bir bakış ile yaklaşılması anlamına gelir. Kişisel olarak anlamlılık ise P4C'de yargıya varırken kişisel ya da kolektif olarak bir anlam ifade etmesidir.

Bu amaçla Gregory (2007a, s.60-62) "Çocuklarla Felsefi Diyalog/Philosophical Dialogue with Children" adında Lipman'ın görüşlerinden çok fazla kopamayan bir yaklaşım ortaya koymuştur. Bu yaklaşımdaki en temel farklılık Dewey'in işbirliksel sorgulama metodunu

temel alarak altı aşamalı diyalogsal sorgulama sürecini takip etmesidir. Her bir bireysel katılımcı işbirliksel sorgulamanın bir parçası olarak kendisini bu süreçte görmelidir. Diyalogsal sorgulamada ilk basamak sorunu amaca uygun olarak belirlemektir. İkinci basamak uygun sorularla sorunu organize etmektedir. Üçüncü aşama sorulara yanıt vererek hipotezleri hazırlamaktadır. Dördüncü aşama diyalogdaki hipotezlerin açıklanması ve test edilerek onaylanması, gözden geçirilmesi veya reddedilmesi sürecini takip etmektedir. Beşinci aşama deneyimlenen hipotezlerin geçerliliği, gözden geçirilmesi ya da test edilmesi sürecini oluşturmaktadır. Son aşama olan altıncı aşamada garantili hipotezlerin uygulanması gerçekleşmektedir.

Lipman'ın yaklaşımından ayrı olarak Gareth B. Matthews felsefe yapmayı doğal bir etkinlik olarak görür. Matthews'ın meselelere yaklaşımı bir felsefeciye göre daha çok bir eğitimci yaklaşımıdır (Vansieleghem & Kennedy, 2011, s.172). Onun yaklaşımında çocuk hikâyelerine felsefe yerleştirilir. Bunu gerçekleştirirken çocukların merakının ön plana çıkarılması gerektiğini belirtir (Matthews, 1976, s.15). Merakın ortaya çıkmasında hikâyeler onun için önemli bir araçtır. Hikâyeler, merak uyandırıcı bir soru ile başlar. Kurbağa ve Todd, Sarı ve Pembe, Charlotte'un ağı gibi çocuklar için felsefeye özel yazılmamış hikâyeler kullanılmaktadır. Bu tekniğe 'hikâye tamamlama tekniği' denilir.

Matthews'a göre ihmal edilen ve küçümsenen çocukluk anlayışı tekrar düşünülmeli, çocuğun doğal merakının değeri bilinmelidir. Ayrıca çocuklar filozoflarla benzer özellikler taşımakta, onların görüşlerine başvurularak felsefi konuşmalar yapılmaktadır. Bu yaklaşımda çocuklara eleştirel düşünme becerileri kazandırmaya çalışılmadan, okulun çocuğun soyut düşünemeyeceğini iddia eden geleneksel yaklaşımları geride bırakmak amaçlanmaktadır (Matthews, 1980'den aktaran Çayır, 2015, s.26-27).

Matthews yaklaşımından hareketle 1985 yılında "Çocuklarla Felsefi Soruşturma Konseyi/ The International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)" oluşturulmuştur (Millet & Tapper, 2012, s.548). 1996 yılında Amerika'da Washington Üniversitesi'nde Çocuklar İçin Felsefe Merkezi/University of Washington's Center for Philosophy for Children (NWCPC) ve 2009 yılında ise Felsefe Öğrenme ve Öğretme Organizasyonu/ Philosophy Learning and Teaching Organization (PLATO) açılmıştır (Sormaz Öğüt, 2019, s.66).

Diğer ülkelerde ise çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin birkaç farklı grup ortaya koyulabilir. Bunlardan ilki, Lipman ve arkadaşları tarafından hazırlanan öğrenci ve

öğretmenlere yönelik kitapların aynısının çevirilerek kullanılmasıdır. İkinci grup ülkeler Lipman'ın hikâyelerini yerel kültürlere göre uyarlayarak değiştirmişlerdir. Üçüncü grup ülkeler Lipman'ın tarzından ayrılmadan ve aynı amaçlara bağlı kalarak yeni kitaplar yazmışlardır. Bu grupta yine ülkeler kendi kültürlerinden parçalar katmıştır. Dördüncü grup ülkeler fotoğraf albümü, karikatür kitabı ya da film gibi materyaller geliştirerek kullanmıştır. Bu grupta yine Lipman'ın görüşlerinden kopukluk söz konusu değildir. Beşinci grup ise Lipman'ın görüşleriyle ortaya konulan hikâyeleri edebi bulmayarak çok fazla öğretici olduğu eleştirileriyle hareket etmektedir. Böylece yeni bir tarzda farklı bir yaklaşımla çocuklarla felsefe yapılmaktadır. Son olarak altıncı grup ülkelerde ise çocuklarla felsefeden yararlanılarak eleştirel düşünmeden ve belirlenen amaçları gerçekleştirmek adına çocukların kültürel mirasının bir parçası olan yerel hikâyelerden, mitlerden, efsanelerden, fabllardan yararlanılmaktadır (Unesco, 2007, s.23). Sosyal zekâ, öz saygı, öz yeterlilik, duygusal zekâ gibi bilişsel etkisinin yanı sıra sosyo-duygusal etkileri olduğu da belirtilmektedir (Trickey & Topping, 2006, s.600).

İngiltere'de düşünme eğitimi konusunda yine P4C'den beslenerek kendi varlığını ortaya koyan çabalara rastlamaktayız. Öncesinde ise ilk kez bu faaliyet 1990 yılında 6 yaş grubu için Sokrates isimli BBC belgeseli yayını ile başlamıştır (Simister, 2007, s.18). P4C'nin bazı kaynaklarından beslenerek ilerlemeler kaydedilmiş, "Eğitimde Felsefi Sorgulama ve Düşüncenin İlerlemesi Derneği/Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE)" 1992 yılında Oxford Brooks Üniversitesi merkezli kurulmuştur. Bu belgeselde Lipman'ın çocuklar için felsefeye yönelik kullandığı kitaplar ve materyaller kullanılmış, sonrasında bu materyallerle İngiltere'deki öğretmenler eğitim görmüştür. Bu durum İngiltere'de çocuklar için felsefenin başlangıcı sayılmaktadır (Paine, 2012, s.5; Sutcliffe, 2017, s.4-5).

İngiltere ve Wales'te on binden fazla öğretmene iki günlük P4C'den uyarlanarak verilen SAPERE eğitimi destek kazanarak ülkenin çocuklara yönelik felsefe eğitimi halini almaya başlamıştır (Smith, 2010, s.77). Zamanla da P4C ile ilgilenen eğitmenler kendi materyallerini geliştirerek özel programlar oluşturmuşlardır (Gorard, Siddiqui & See, 2017, s.6).

SAPERE'nin P4C modeli, Lipman'ın orijinal anlayışından bir şekilde farklıdır. Özellikle, orada özel olarak yazılmış felsefi romanlar kullanılmamaktadır. SAPERE tarafından önerilen malzemeler; hikâyeler, şiirler, senaryolar, kısa filmler, görüntüler, eserler ve resimli

kitaplardır. Ayrıca SAPERE'nin P4C'den ayrıldığı bir nokta ise, bu programın IAPC gibi üniversiteye bağlı özel birim olma pozisyonunda olmaması, daha çok çoğunluğunu öğretmenlerin oluşturduğu bireylerden meydana gelmesidir.

Bugün İngiltere, İskoçya ve Galler'de 2000-3000 okulun ders programlarında Çocuklar için Felsefe vardır (Tepe, 2013, s.91). İngiltere'deki çocuklar için felsefe eğitimi ağırlıklı olarak vatandaşlık adında ders içerisinde ele alınmaktadır (Unesco, 2007, s.38).

İngiltere'de ulusal eğitim programında düşünme becerileri beş kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; bilgiyi işleme becerileri, akıl yürütme becerileri, sorgulama becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve değerlendirme becerileridir. Bilgiyi işleme becerilerinde bilgi toplanır ve uygun yerlere yerleştirilir. Ayrıca bilgi sınıflandırılır, karşılaştırılır, kısımsal veya bütüncül ilişkilerle analiz edilir. Akıl yürütme becerilerinde, öğrenciler seçenek ve eylemlerinde sebep ortaya koymalıdır. Ne düşündüğü konusunda çıkarım yaparken ve yargıda bulunurken görüşlerini açık bir dille ifade etmelidir. Sorgulama becerilerinde, öğrenciler uygun sorular sormalıdır, problemi tanımlamalıdır, probleme ilişkin ortaya koyacağı süreci açıkça belirlemelidir, ortaya çıkacak muhtemel sonuçları tespit etmelidir, son olarak da fikirlerini geliştirmelidir. Yaratıcı düşünme becerileri kısmında öğrenciler fikirlerini üretmeli ve genişletmelidir. Alternatif yaratıcı sonuçlara yönelmelidir. Son olarak değerlendirme becerilerinde öğrenciler, bilgiyi değerlendirmelidir. Özellikle okudukları, duydukları veya yaptıklarının değerleri üzerine yargıya varmalıdır. Kendilerinin veya başkalarının fikir veya yaptıkları şeyler üzerinde değerlendirmelerde bulunarak birtakım ölçütlere ulaşmalıdır (Glevey, 2008, s.115-116).

Glasgow'da "Felsefi Soruşturma İçin Merkez/ A Center for Philosophical Enquiry" adında bir merkez kurulmuştur. Bu merkezde Cathrine McCall, İskoç çocuklar ve aileleriyle çalışmalar yapmıştır. McCall, 1984 yıllında araştırma projesi olarak başladığı çalışmasında, 5 yaşındaki çocukların felsefe yapabildiğini ortaya koymuştur. 5 yaşındaki çocuklardan birisi okullarda zorluk yaşayan, öğrenme güçlüğü ile neredeyse anaokuluna geri gönderilecek bir kişi iken, bir diğeri dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu teşhisi koyulmuş bir çocuktur. Birkaç çocuk ise utangaç ve ilk haftalarda söz almayan bir yapıya sahiptir. Bu noktada araştırmacı çocukların üstün yetenekli olmadığını ve öğrenemedikleri için sıkılgan kişiler olduğunu belirtmektedir. Böyle olmasına rağmen 5 yaşındaki bu çocuklar 90 dakika süren felsefi sorgulama gerçekleştirmiştir. Bu sorgulamalar McCall'un felsefi sorgula topluluğu (FST) adını verdiği yöntem ile diyalog başkan aracılığıyla

yürütülmüş ve yönlendirilmiştir. Çocuklar toplamda 56 saat felsefe yapmışlardır. Bu eğitimde çocuklara Platon, Aristoteles, Hegel, Wittgenstein vb. filozofların bilgisi öğretilmemiştir. Ancak epistemoloji ve metafizik konular üzerinde konuşmalar gerçekleştirilerek onların etik ve meta-etik ayrımlar yapabildikleri gözlemlenmiştir. Bir yandan da lisans öğrencilerine 60 saat felsefe dersi verilmiştir. Çalışma, çocukların felsefe dersi dinleyen lisans öğrencilerine göre daha iyi felsefe yaptıkları sonucunu ortaya koymuştur. Felsefi sorgulama topluluğu yöntemiyle pratik yapma imkânı bulan çocuklar sabrı ve akıl yürütmeyi öğrenmişlerdir. Bu topluluktaki öğrenciler en başta görüşlerini ifade etmekten çekinseler de ilerleyen zamanlarda diğer çocukların fikirlerini önemli görerek onlardan etkilenmeye başlamışlardır. Ayrıca öğrenciler fikirlerini ne zaman ve nasıl değiştirildiklerini ifade etmenin önemli olduğunu düşünmeye başlamışlardır. Bu topluluk üyeleri farklı görüşleri, ilgileri, bakış açılarına sahip ve bundan memnundur. Çalışmada bir diğer önemli sonuç ise çocukların matematik ve dil becerilerindeki gelişmelerdir. Uygulamaya katılan çocukların sözel kavrayışta diğer öğrencilere göre başarısının %60, matematik hesaplamalarında ise %30 oranında daha yüksek performans gösterdiği de tespitler arasındadır. Bu çocuklar karmaşık önermeler yapabilmiş, koşullu akıl yürütme performansları ve bütün-parça ilişkilerindeki performansları belirgin şekilde artış göstermiştir. Önemli ve şaşırtıcı bir sonuç ise 5 yaşındaki çocukların 90 dakikaya kadar felsefi diyalog sürecinde oturabilmesidir. Genel anlamda 5 yaş çocukların oturma ve konuya konsantrasyonu en fazla 15 dakika olarak tahmin edilmesine rağmen çalışma sonucundaki bu tespit oldukça şaşırtıcıdır. Bilişsel gelişmelerin yanı sıra ahlaki erdemlerin gelişimi de gözle görülür şekilde farklılıklar ortaya koymuştur. Uzun süren diyaloglar içerisinde yer alan çocukların sınıf içerisinde birbirine saygı gösterme, yardımlaşma davranışında artış gözlemlenmiştir. Uygulama sonucunda çocuklar farklı görüşlere hoşgörü kazanmanın yanı sıra kendi fikirlerine zıt ya da meydan okuyan görüşlerle karşılaşmaktan memnun olmayı öğrenmişlerdir. Ayrıca çocuklar kişisel fikirleriyle özdeşleşme ve bunları körü körüne savunma hırsından sıyrılıp kişisel değer ve görüşleri ile kanaatler arasında ayrım yapmayı öğrenmişlerdir. Araştırmacıya göre hepsinin hem okulda hem de okul dışında davranışları belirgin şekilde değişmiştir. Başkalarına yardım etme ve onlara itibar gösterme eğilimleri artmış, kendini başkalarının yerine koyma ve empati becerilerinin de geliştiği tespit edilmiştir. Bu değişiklikleri okuldaki öğretmenler ve kütüphanecilerin fark edip belirtmesinin yanı sıra uygulamanın yapıldığı eş sınıflarla karşılaştırıldığında da farklılıkların belirgin şekilde göze çarptığı belirtilmiştir. Ayrıca FST topluluğuyla çocukların

demokrasiye etkin katılan insanlar yetiştirdiği için toplumsal fayda sağlayıcı olduğu belirtilmektedir (McCall, 2017, s.16-18).

Fransa'da P4C gibi düşünme eğitimine yönelik dersler ilkokul programında yer almamakta, bununla birlikte eğitim bakanlığı yetkilileri bu eğitimi desteklemektedir. Son 15 yıldır ilkokul düzeyinde (6-10 yaşları arasında çocuklar için) felsefe eğitimi denemeleri ve uygulamaları yapılmaktadır. Eğitimden sorumlu olan makamlar da buna karşı çıkmamaktadır. Yurttaşlık eğitimi dersinde öğrencilere etik ve siyaset felsefesiyle ilgili tartışmalara katılabilecekleri zorunlu yarım saatlik tartışma süresi ayrılmaktadır (Unesco, 2007, s. 25; Tepe, 2013, s.86).

Avustralya'da düşünme eğitiminde değerlendirilebilecek felsefe dersinin kurumsallaştığı ve ilkokul programlarında yer aldığı söylenebilir. Avustralya'da 1985 yılında Lipman ve Sharp'ın düzenlediği seminer, farkındalık oturumları, örnek sınıf uygulamaları ve P4C çalıştayları Wollongong Üniversitesi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. 26 gönüllü bu çalışmalarda yer almıştır (Burgh & Thornton, 2016, s.61). Yine Lipman ile çalışan Laurence Splitter 1985-1989 yılları arasında öğretmen eğitimiyle ilgili farklı bölgelerde atölye çalışmaları yapmıştır. Katılan öğretmenler ise dernekler kurarak ders kitapları taslakları geliştirerek alana katkı sağlamışlardır (Unesco, 2007, s. 26; Tepe, 2013, s.87).

Splitter'ın yönetiminde, Lipman ve Sharp'ın resmi ziyaretiyle aynı ana gelecek şekilde açılan "Avustralya Enstitüsü için Çocuklarla Felsefe/ Australian Institute for Philosophy for Children (AIPC)" kurulmuştur (Burgh & Thornton, 2016, s.62).

1988 yılında AIPC, "Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi/Australian Council for Educational Research (ACER)" adı ile Barry McGaw yöneticiliğinde çalışmalarını sürdürmüştür (Burgh & Thornton, 2017, s. 165).

Danimarka'da Çocuklarla Felsefe yine Lipman ve Sharp'ın öncülüğünde başlangıç göstermiştir. 1983 yılında Lipman ve Sharp ile bir araya gelen felsefeciler, öğretmenler ve P4C organizasyonlarının dâhil olduğu "Uluslararası Çocuklarla Felsefi Sorgulama Konseyi/The International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)"i kurmuşlardır. Böylelikle çocuklar için felsefe alanında uluslararası iletişim ağı oluşturulmuştur.

Norveç'te ise eğitim otoriteleri P4C'yi desteklemiş ve bununla ilgili devlet eliyle çeşitli denemeler yapmıştır. Programlarında P4C yer almamasına karşın, 2005'te pilot bölgelerde

6-16 yaş arası çocuklarda deneme uygulamalarına başlanılmıştır. Bu uygulamada 43 öğretmen görev almıştır. Hedef etik yeterlilik, eleştirel düşünme, kolektif ve demokratik tartışma becerileridir (Unesco, 2007, s. 25; Tepe, 2013, s.87).

Belçika'da Çocuklar için felsefe ile ilgilenen birkaç grup bulunmaktadır. Bu gruplar daha çok öğretmen eğitimi üzerine çalışmalar yapmıştır. Bunlardan birisi kâr amacı gütmeyen dernek olarak Lipman ve Michel Tozzi'nin görüşleri üzerinden şekillenmiştir. Bu noktada felsefenin akademik bir disiplin olarak öğretilmesinden ziyade 'düşünmeyi öğrenme', 'refleksiyonu öğrenme' ve 'soyut düşünmeyi öğrenme' üzerine yoğunlaşılmıştır (Unesco, 2007, s.31).

İtalya'da Roma ve Rovigo'da bulunan iki merkez araştırmalar yaparak öğretmenlere eğitim vermektedir. Yaklaşık 50 okulda deneme sınıfları açılmıştır. 60 saatlik yoğun teorik ve pratik derslerle bu uygulamalar geliştirilmeye devam etmektedir (Tepe, 2013, s.90).

Almanya'da Prof. Ekkehard Martens ile Karlfriedrich Herb'ün çalışmaları kayda değer olarak nitelendirilebilir. Çocuklarla felsefe kapsamında, çocukların günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri sorunların tartışılması ve çocukların kendi düşüncelerini cesaretlendirmeleri sağlanmaktadır. Martens felsefi olarak oluşturulmuş dört yönelimi inceler: 1) Diyalog/Eylem yolu: Platoncu gelenek içinde bağımsız düşünmeyi, birlikte düşünmeyi ve kendi kişiliğini geliştirmeyi hedefler; 2) Soyut kavramların analizi ve yaratılması: Çocukların kelimelerle oynaması, gizli sözcükleri ve dilleri keşfetmesi yoluyla, kavramlar yaratmaları beklenir; 3) Kimlik, dil, özgürlük, mutluluk gibi büyük felsefi sorularla çocuklarda merak uyandırılır; 4) Kant'ın bilme cesaretini göster ilkesini çıkış noktası olarak alan çocuklar için aydınlanma felsefesidir (Unesco, 2007, s.29-30).

Genel hatları ile dünyada düşünme eğitimine yönelik 'çocuklar için felsefe' anlayışlarına yer verilmiştir. Düşünme eğitiminin dünyadaki sürecini ele almak adına düşünme eğitiminde fen bilimleri temelinde oluşturulan modeller haricindeki modellere yer vermek gerekmektedir. Aşağıda bazı düşünme eğitimi modelleri sunulmuştur.

Düşünme Eğitimi Modelleri

Düşünme eğitimi yaş aralığı olarak çok küçük yaşlardan yetişkinlere kadar farklı şekillerde düzenlenebilmektedir. Yaş kategorisinin değişiminin yanı sıra düşünme eğitiminin fen

bilimleri, sosyal bilimler, bilişim teknolojileri temelinde düzenlendiği uygulamalara da rastlanılmaktadır.

Bu çalışmada daha çok sosyal bilimler temelinde düzenlenen düşünme eğitimlerine yer verilmiştir. Bu programlardan bazıları ise şunlardır: CoRT (Cognitive Research Trust), Higher-Order, Thinking Skills (HOTS), Top Ten Thinking Tactic (TTTT), Structure of the Intellect (SOI), Çocuklar için Felsefe (P4C), 4Cs, Felsefi Sorgulama Topluluğu (CoPI) ve Nelsoncu Sokratik Diyalog (NSD) vb.'dir. Aşağıda düşünme eğitimi ile bağlantılı olan bu çalışmalara kısaca yer verilmiştir. Verilen bilgiler doğrulusunda bu çalışmalar birbirleriyle karşılaştırılarak özetlenmiştir.

Cognitive Research Trust (CoRT)

Edward De Bono tarafından oluşturulan CoRT okullarda düşünme tekniklerini öğreten bir program olarak hazırlanmıştır.

CoRT ile düşünme içeriğinden çok düşünme araçları vasıtasıyla sürece odaklanılmaktadır. Yurt dışında farklı ülkelerde kullanılmıştır. Bunlardan bazıları Kanada, Bulgaristan, Amerika, Meksika, Venezuela, Singapur, Avustralya ve Yeni Zellanda'dır (De Bono, 1985, s.33).

Program, temelinde araç yaklaşımına dayanır. Araçların önemini ise şu analoji ile bize bildirmektedir. Nasıl ki bir marangoz işini yapabilmek için testere, matkap, çekiç gibi aletlere ihtiyaç duyar ise düşünme becerilerinde de farklı amaçları gerçekleştirmek için çeşitli araçlara ihtiyaç duyulmaktadır (McGregor, 2007, s.114). Burada öğrenciler konu hakkında çeşitli düşünme araçlarını denerler. Araçlardan bazıları 'Artı, Eksi ve İlginç (AEİ); Bütün Faktörleri Düşünme (BFD); Hedefler, Amaçlar, Niyetler (HAN); Baş Öncelikli Şeyler (BÖŞ); Alternatifler, Olasılıklar ve Tercihler (AOT) vb.dir (De Bono, 2007, s.54-56). Bu programda çok sayıda düşünce yönlendirmesi vardır. Karşılaştırma yaparak dikkat yönlendirilir ve konu analiz edilir (De Bono, 2007, s.43-44).

CoRT programında her biri on dersten oluşan altı bölüm mevcuttur. Her bölüm De Bono'nun düşünce tanımının bir yönünü kapsar: Bunlar; genişlik, örgütlenme, etkileşim, yaratıcılık, bilgi ve duygu (his) ve eylem (aksiyon)'dir (De Bono, 1976, s.184). Bu altı bölüm aşağıda sunulmuştur (De Bono, 1985, s.41-42).

Cort 1 Genişletme (Breadth): Çocuklar geniş bir şekilde ve sofistike ve eleştirel düşünmeye yönlendirilir. Bu kısım 10 sorudan oluşur. Düşüncelerle başa çıkma yolları, dâhil olan faktörler, kurallar, sonuçlar, amaçlar, planlamalar, öncelikler, alternatifler, kararlar, diğer insanların görüşleri.

Cort 2 Organizasyon: Burada öğrencilere bireyselliği tanıtma, analiz etme, karşılaştırma yapma, fark etme ve seçme öğretilmeye çalışılır.

Cort 3 Etkileşim: Bu kısımda bireylerin eleştirilmesi ve kanıtlara dayalı tartışmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Cort 4 Yaratıcılık: Problemlere karşı pek çok alternatif çözüm üretme, düşünmelerini efektif ve yaratıcı hale getirme sürecidir.

Cort 5 Bilgi-Duygu: Bilgiye ve inanç, beklenti ve tutum gibi duygulara kolayca ulaşma ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır.

Cort 6 Eylem: (Action): Düşünme eylemi reaksiyon ile sonuçlanmalı, yani karşılıklı eylemleşme gerçekleştirilmektedir.

Özet olarak CoRT, altı seviyede organize edilmiş 60 düşünce stratejisini içermektedir. Her strateji, içeriksiz bir ortamda öğretilir ve öğrenciler tarafından bağımsız olarak kullanabilmeleri için uygulanır. Geliştirilen araçlar vasıtasıyla sürece daha fazla önem verilmektedir.

Higher-Order Thinking Skills (HOTS)

Higher-Order Thinking Skills (HOTS), Stanley Pogrow tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. Programın amacı eğitsel olarak dezavantajlı çocukların düşünme becerilerini bilgisayar, drama ve Sokratik diyalog yoluyla artırmaktır. Program süresi 2 yıldır. Programa katılan öğrenciler 4.-8. sınıf aralığındadır (Pogrow, 2008'dan aktaran Dombaycı, 2014b, s.16).

HOTS'un en iyi sonuçlarının elde edilebilmesi için hafta dört kere 35-40 dakika süre ile en az bir buçuk yıl uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Program, en fazla on öğrenciye bir öğretmen düşecek şekilde uygulanmalıdır. Yalnızca öğretmene bir profesyonel eşlik ettiğinde bu sayı on üçe kadar çıkabilir. Öğrencilerle gerçekleştirilen diyaloglar bilişsel süreçte üstbiliş (metacognition), bağlamdan çıkarım yapma, bağlamdan ayırma

(decontextualization) ve bilgi sentezlemesi açısından gelişim sağlamaktadır (Pogrow, 2005, s.66, 73).

Bu program ile çocukların düşünme ve sosyalleşme becerilerinin eşzamanlı olarak test puanları ve genel akademik başarıları ile birlikte arttırımı amaçlanmıştır. 2600 civarı okul ve yarım milyon dezavantajlı çocuğa ulaşacak şekilde bu program uzun yıllar boyunca uygulanmıştır (Pogrow, 2005, s.65).

Top Ten Thinking Tactic (TTTT)

Lake ve Needham tarafından 8-12 yaş aralığı için kullanılabilecek şekilde geliştirilmiştir. Bu düşünme taktiklerinin kullanımı öğrencilerin daha etkili öğrenen bireyler haline gelmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Çocukların 10 taktiği öğrendiği 11 sınıf etkinliği bulunur. Bu etkinlikler düşünme (mediations) vurgusu ile karşımıza çıkar. Bu 10 taktik ders planı ve destekleyici fotokopilerle öğrencilere sunularak onların küçük gruplar halinde tartışması ve çalışması sağlanır. Düşünmenin çerçevesi ise dış dünyadan çocuğa gelen uyarıcıların filtrelenmesi ve odaklanılması üzerinedir. Ayrıca çocuğun dış uyaranlara yanıt vermeye hazır ve istekli olma duygusu geliştirmelerini sağlamak gerekir(McGregor, 2007, s.110-111).

Structure of the Intellect (SOI)

Structure of the Intellect (SOI), Mary Meeker tarafından Guilford'un kübiğine dayalı olarak 1969 yılında ortaya konan bir programdır.

Guilford'ın Zihnin Yapısı (Struture of Intellect-SI) adlı kuramından hareketle eğitimde uygulanmaya çalışılmıştır. Guilford'a göre zihin içerik, ürün ve işlem olmak üzere üç temel boyutun her birinde çeşitli ögeler barındırmaktadır. İçerik; görsel, işitsel, sembolik, semantik ve davranışsal olmak üzere beş ögeden oluşmaktadır. Ürün; birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve içermeler olmak üzere altı ögeden oluşmaktadır. Son olarak işlem kısmında biliş, hafıza kaydı, hafızada saklama, ıraksal üretim, yakınsak üretim ve değerlendirme olmak üzere altı öge bulunmaktadır. Ağırlıklı olarak üstün yetenekli çocuklar için kullanılmıştır. SOI çalışma kitabı ve kaynak materyallerden oluşmaktadır (Sternberg & Grigorenko, 2001, s.309-310).

İlkokul öğrencileri ve yetişkinler için hazırlanan programda dört temel prensip mevcuttur. Bunlar; öğrenme prensiplerini bilme; formal, sembolik, semantik yeterlilikleri test etme; düşük yeterlilikleri geliştirme ve son olarak da sınıf içi performans düzeylerini karşılaştırmadır (Meeker & Meeker, 2013'dan aktaran Dombaycı, 2014b, s.20).

Bu program için çeşitli bilişsel araçlar (biliş, hafıza, değerlendirme, yakınsak üretim, ıraksak üretim), çeşitli içerik türleriyle (davranışsal, görsel figürlü ve daha fazlası) ve bilişsel ürünler (birimler, sınıflar, ilişkiler ve dahası) yoluyla üç boyutlu analizlerden oluşturulan zekâya yönelik 150'den az olmamak kaydıyla içerikler önermektedir (Ritchhart & Perkins, 2004, s.782).

Çocuklar İçin Felsefe

Çocuklar için felsefeyi genel anlamda çocuklarla felsefe (PWC) kısaltması ile kullanmakla birlikte bu genel yaklaşımın içinde ayrıca P4C kısaltması ile daha özel bir yaklaşım karşımıza çıkmaktadır. Çocuklarla felsefe (P4C) IAPC'deki Lipman ve meslektaşları tarafından geliştirilen materyallerin çocukların felsefe ile tanışmalarını sağlamaktadır (Murris, 1997, s.24).

P4C'de amaç, çocukları filozof ya da karar verici haline getirmek değil, çocukların bilişsel potansiyellerini arttırarak onların daha düşünceli, daha yansıtıcı ve daha makul bireyler hâline gelmelerine yardımcı olmaktır. Buna yönelik bir düşünme eğitimi programında da karar verme ve problem çözme becerilerinin arttırılması çabası karşımıza çıkmaktadır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, s.15).

Çocuklarla felsefe yaparken tartışma esnasında mümkün olduğunca tüm çocukların birbirlerini dinlemesi, sorular sorması ve başkalarının sorduğu sorular hakkında fikirlerini ifade etmesi istenir. Öğretmen burada baskın bir konumda değildir (Gür, 2011, s.1312). Tartışma için plansız bir metin ya da görsel seçilir ve bunun üzerine sistematik adımlarla birbirini izleyen sorulara ayrı ayrı yanıtlar aranır (Haynes & Murris, 2011, s.291). Bu eğitim sonrasında ilkokul düzeyinde genel hatlarıyla çocukların dil becerilerinin gelişmesi, sözel iletişimde ustalık kazanmaları, yurttaşlık bilinci kazanmaları ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi beklenmektedir (Tepe, 2013, s.86).

Çocuklar için felsefenin ortaya çıkışında önemli bir paya sahip olan Lipman'ın görüşlerine daha detaylı bir şekilde yer vermek gerekmektedir.

Lipman

Lipman okul sisteminden kaynaklı gördüğü lisans ve yüksek lisans öğrencilerindeki akıl yürütme ve mantık becerilerinin vasatlığı sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme ve mantık dersi içerikleri ile daha makul (reasonable), daha eleştirel ve daha refleksif düşünmelerini sağlamayı amaçlamıştır (Juuso, 2007, s.18). Bu amaç doğrultusunda felsefi sorgulamanın eğitime nasıl entegre edileceği üzerinde durmuştur (Demir, Bacanlı, Tarhan & Dombaycı, 2011, s.545).

Lipman (1998, s.6-7), felsefe ile çocuklara demokrasi bilincinin kazandırılabileceği görüşünü savunmaktadır. Demokrasinin ne olduğu bizzat grup içerisinde ele alınan konularla birlikte kazandırılır. 3 aşama ile bu süreci sistematikleştirir. İlk olarak felsefenin soyut ve bir yandan da anlamlı kavramlarla ilgilendiği konusu üzerinde durulur. Bu kavramlar hakikat, adalet, özgürlük gibi genel ve ihtilaflı yapıda olduğu belirtilir. Tanımlaması zor olan bu kavramlar olması gereken demokrasinin ortaya koyulmasında da temel teşkil ettiği için önem arz etmektedir. İkinci olarak eğitimin demokrasiler için refleksif düşünen vatandaşlar yetiştirmedeki önemi ele alınır. Felsefenin de vatandaşların refleksif düşünme becerilerini eğitim yolu ile arttırılabilmesine olanak sağladığı belirtilerek eğitim ve felsefe bağlantısını kurar. Son olarak da felsefi sorgulama topluluğu formu içerisinde felsefenin diyalogsal tarafının oluştuğunu belirtir. Bu süreçte ne sadece görüşlerde bir uzlaşma sağlanması ne de tartışmalı konularda yapılan çıkarımlardan bir yargılamaya kapı açması beklenir.

Kısaca 1970'lerden itibaren eğitimcilerin öğrencilerin soyutlamadan mahrum bırakılmış olmalarından şüphe ederek bu durumdan çıkış yolunun felsefe ve felsefe yoluyla akıl yürütme öğretimine yönelmekten geçtiğini dile getirmiştir (Lipman, 2003, s.40). Felsefe, düşünme sürecine yardımının yanı sıra demokrasi kavramının da kazandırılmasında yardımcı olmaktadır.

Düşüncelerinde felsefi arka planda Dewey felsefesinde mevcut olan pragmatizmin izlerine rastlanılmaktadır. Dewey, akıl ile dış dünya arasında ayrım olduğu fikrine katılmamaktadır. Görüşleri organizma ve çevre arasındaki ilişkinin sürekli yeniden inşası sürecinde biyolojik dünyaya dayanmaktadır. Ayrıca Dewey, eğitim ile demokratik bir yaşam tarzı arasındaki bağı kurarak bu tür bir topluluğun oluşmasında eğitimin teşvik edici rolü üzerinde durmaktadır. Dewey'in görüşleriyle de ilişkili olarak Lipman, düşünmenin oluşumunda, bilginin aktarılmasına dayalı formal olarak biçimlendirilmiş kuru bir yaklaşımdan ziyade,

bizzat yaşamanın içerisindeki tecrübelerle ilişkilendirilmiş bir yaklaşımın gerekliliğini savunmaktadır. Dewey'den farklı olarak Lipman, felsefi hakikat ile bilimsel hakikat arasında bir ayrım olduğu fikrine de karşı çıkmaktadır (Lipman, 1988a, s.4; Cam, 2006, s. 8; Kennedy, 2012, s.41; McCall, 2017, s.102). Kısaca Dewey'in etkisi eğitim teorisinde, deneyim kavramı ile kurduğu somut bağlantı ve buna ek olarak da eğitimin pratik olarak sorgulanmasına dayandırılabilmektedir.

Lipman'ın Dewey'in yanı sıra Peirce'dan da etkilendiği söylenebilir. Doğrudan Peirce'dan etkilenmekle birlikte Peirce'ın kendi görüşlerini şekillendirirken yüzleştiği Platon ve Hegel gibi filozofların görüşleri de dolaylı yollardan Lipman'ı etkilemiştir.

Peirce tarafından geliştirilen pragmatist felsefedeki en önemli epistemolojik fikirlerden biri, bilgiyi dinamik, evrimsel bir süreç olarak görmesidir. Bu da Hegel'de görülen deneyimden ayrılmış bireysel bir bilinç anlayışının reddedilmesini gerektirmektedir. Çünkü Peirce'ın yanılabilirlik görüşü doğrultusunda bir nesne ya da bilginin sonsuz şekillerde yorumlanma olasılığı nedeniyle bilginin her zaman az ya da çok belirsiz olduğu fikri ortaya koyulmaktadır. Burada pragmatizm çerçevesinde görüşlerini ortaya koyan Peirce, bilgi ve kavrama ilişkin hakiki anlamı tespit ederken insan eylemlerine yönelinmesi gerektiğini ifade eder. Bu çerçevede nesnelerin de sahip olabileceği pratik etkiler çerçevesinde incelenmesi gerektiği üzerinde durmaktadır (Juuso, 2007, s. 177-179).

Hegel düşüncesinde ise düşünme, diyalektik süreçte yükselebilecek bir yapı olduğu için salt düşünsel şekilde ele alınmaktadır. Yine ona göre dünya, ampirik olandan kopuk olarak düşüncede inşa edilmelidir. Çünkü mutlak bilgi, duyusal olanın üzerinde, yani ancak düşüncenin kendisi olarak aşkın bir şekilde ele alınmalıdır. Bu görüşe karşı Peirce ise evrimci felsefesine dayalı olarak ortaya koyduğu görüşleri hem felsefeye hem bilime dayandırmaktadır. Bilim ile ilişkisi bağlamında deneye ve metodolojiye dayalı düşünceler ortaya koymuştur.

Platon'un görüşleriyle Peirce'ın ilişkisi ise diyalektik kavramı ile ilgilidir. Platon'da diyalektik gerçeği arama sürecinde felsefi tartışma sanatıdır. Peirce'daki gerçekliğin değişebilir olması ve sosyal ve toplumsal yönüne olan vurgunun ortaya koyulması da Platon'un bu bakış açısıyla karşıtlık göstermektedir. Tüm bu görüşler Lipman'ın düşüncesinin oluşmasında ve görüşlerinin şekillenmesinde etkili olmaktadır.

Lipman oluşturmaya çalıştığı 'Çocuklar için Felsefe' yaklaşımında felsefeden yararlanarak düşünme becerilerini desteklemeye çalışmıştır. Felsefenin temel alanlarından epistemoloji,

mantık, metafizik, etik ve estetikten yararlanılarak düşünme becerilerine ilişkin çocukların tartışması gereken konular belirlenmiştir (Lipman, 1988a, s.92). Düşünme becerilerinde üç temel alana yoğunlaşmıştır. Bunlardan ilki eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünmeyi özelde formal mantığın öğrencilere kazandırılması amacıyla benimsemektedir. İkinci olarak yaratıcı düşünmedir. Yaratıcı düşünmeyi felsefenin estetik alanıyla bağdaştırmaya çalışmaktadır. Son olarak ise özenli (caring) düşünmeyi çocuklara kazandırma amacındadır. Bu düşünme türü felsefenin etik alanıyla bağlantılıdır. Ayrıca görüşlerinde dört bilişsel beceriyi temel almaktadır. Bunlar: soruşturma (inquiry), çıkarım (reasoning), kavram oluşturma ve çeviridir (Millett & Tapper, 2012, s.549).

Lipman tarafından Çocuklar için felsefe programının alt boyutlarında her biri için farklı içeriklerde ve çeşitli sınıf düzeylerine yönelik hikâye kitapları hazırlanmıştır. Hikâye kitaplarının yanında öğrencileri yönlendirmek için öğretmenlerin takip ettiği kılavuz kitaplar da mevcuttur. Bu kitapların isimleri öğretim düzeyleri, genel içerikleri ve sınıf düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Lipman'ın P4C Programında Hikâye Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitabı ve İçerik

Hikâye Kitabı	Öğretmen Kılavuz Kitabı	İçeriği
Doll's Hospital	Dünyamın Anlamlandırılması	Temel Kavramlar-Kavram Kazandırma
Elfie	Düşüncelerimizi Birlikte Oluşturma	Düşünme Hakkında Akıl Yürütme
Kio ve Gus	Dünyada Dolaşma	Doğa Hakkında Akıl Yürütme
Pixie	Anlamı Arama	Dil Hakkında Akıl Yürütme
Nous	Ne Yapacağına Karar Verme	Etik Hakkında Akıl Yürütme
Harry Stottlemeier's Discovery	Felsefi Sorgulama	Temel Akıl Yürütme Becerileri
Lisa	Etik Sorgulama	Etik Üzerine Akıl Yürütme
Suki	Nasıl ve Neden	Dil Üzerine Akıl Yürütme
Mark	Sosyal Sorgulama	Sosyal Çalışmalarda Akıl Yürütme

Kaynak: Juuso, H. (2007). Child, philosophy and education. Oulu: Oulu University, s.60.

Lipman'ın hazırladığı hikâyeler çok sesli, karşılıklı etkileşime dayanan dünya hakkındaki hikâyelerdir (Kennedy, 1999, s.339). Bu eserlerde çocuklar üzerinden, başta etik çıkmazlar olmak üzere günlük yaşamla ilişkili pek çok konu üzerine tartışmaya dayalı bir yaklaşım sergilemiştir. Her bir kitabın 'Çocuklar İçin Felsefe' programı içerisindeki temel amacı öğrencilere kendi düşünme yolları ve refleksiyonlarına yaşam içerisindeki bağlantısı noktasında dikkat çekmektir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, s.76, 151). Özellikle sorgulama topluluğu içerisine, bir arada önceden belirlenmiş konular hakkında çocuklar fikir yürüterek bu hikâyeler sürdürülmüştür. Hikâyelerle birlikte öğretmenleri yönlendiren, adım adım neler yapacaklarını gösteren öğretim kılavuzları bulunmaktadır. Öğretim kılavuzlarında ele alınan konuya göre alıştırma indeksleri ve tartışma planları yer almaktadır. Her kitapta kazandırılmak istenen düşünme becerileri, zihinsel aktlar, fiilsel aktlar ve kavramlar ayrı ayrı belirlenmiştir.

Lipman'ın yaklaşımında "Sorgulama Topluluğu/Community of Inquiry" önemli bir pozisyondadır. Sorgulama topluluğu üzerine fikirlerinde Charles Sanders Peirce'in, Josiah Royce'un ve George Herbert Mead'in etkileri bulunmaktadır. Royce'un felsefe topluluğu ile

ilişkili görüşleri Peirce'a etkileri bakımından Platon ve Hegel'in görüşleri ile de şekillenmiştir (Lipman, 2003, s.33).

Peirce ise fikir olarak Royce'a etki eden bir filozoftur. Royce, Peirce'ın belli başlı mantık prensiplerine dair yaptığı titiz çalışmalar ile kendi topluluk metafiziğini ve yorum kuramını geliştirmiştir. Böylece Peirce'ın işretler kuramından hareketle Royce, yorum kuramını oluşturmuştur. Bu bağlamda düşünme, işaretler arasında mevcut ilişkileri bilinçli olarak takip etme sürecidir. Her işaret, daha öte işaretlerin sonu gelmez serisini uyarmak durumundadır. Peirce'ın işaretler kuramında, doğrudan algı ya da anlık sezginin nesnesinden farklı olarak herhangi bir düşünce nesnesinin, doğası itibarıyla bir işaretin, anlaşılabilmeden önce, diğer işaretlere referansla bir yorumlama süreci gerektiren problematik bir nesne olduğu kabul edilir. Peirce'ın yorumlama konusundaki görüşlerinden hareketle Royce, yorumlama ediminde, yorumlanması gereken bir ben ya da işaret, yorumcu ve yorumun muhatabı ile ilişkilidir. Bu bakımdan işaret, yorumlama gerektiren bir nesnedir. Bu yorumlama süreci temel bir bilme etkinliği olup sonu gelmez bir sosyal etkinliktir. Buradan hareketle Royce, yorum topluluğu ile Peirce'ın görüşlerini genişletmeye çalışmıştır (Koç, 2010, s.106-109).

Kısaca Royce'un sorgulama topluluğuna katkısı olduğu söylenebilir. Royce için topluluk, Peirce için olduğu gibi, anlam paylaşımı, anlam yaratımı olan, hatta mantığın bile esasen sosyal bir girişim olarak görüldüğü bir sorgulama topluluğu şeklinde ele alınmıştır. Ancak isim olarak Royce'da topluluk yorum topluluğu adı ile geçmektedir. Bir nesil sonra George Herbert Mead, sosyal köken ve sosyal sorumluluk konularını alıp onları komünal iletişim teorisi ve benlik teorisine dönüştürmüştür. Mead'in davranışçılıkla ilgili toplumsal yorumu, çocuğun makul olması ve eğitim için en güçlü motivasyon sağlayıcı sosyal güdüleri etkileyen eleştirel düşünme ve resmî olmayan mantık hareketlerini hala etkilemektedir (Lipman, 2003, s.33).

Sorgulama topluluğu bir anlamda birlikte öğrenmedir ve böylece paylaşılan deneyimin değerine bir örnektir. Başkaları ile paylaşılan bu eğitim sürecinde bizde oluşan öğrenmeyi daha etkili hale getirmektedir. Böylece erken çocukluktan itibaren yaygınlıkla süren rekabetçi koşullar yerine, dostluk ve iş birliğinin topluma yayıldığı bir öğrenme atmosferine ortam sağlanılmaktadır (Lipman, 2003, s.93-94).

Tablo 3

Lipman'ın P4C Programında Eğitim Düzeyi, Beceri ve Kitap İlişkisi

Öğretim düzeyi	K-2	3-4	5-6	6	7-10	11-12
	Genel Felsefi Temel			Temel felsefi uzmanlık		İleri felsefi uzmanlık
	Dil becerisi	Dil becerisi	Formal ve informal mantık becerisi			
						Etik
					Lisa	Bilgi felsefesi
	K-2	3-4	Harry	Tony	Suki	Metafizik
					Mark	Estetik
						Mantık

Kaynak: Lipman, M., Sharp, M. A. & Oscanyan, F. S. (1980). Philosophy in the classroom, (2.ed.). Philadelphia: Temple University, s.54

Görüldüğü gibi Lipman erken yaşlardan itibaren dil becerisi, formal ve informal mantık becerisi, temel felsefi uzmanlık ve ileri felsefi uzmanlık alanlarında çocuklara eğitim vermektedir. Bu görüşlerinde Piaget'nin çocukların bilişsel olarak soyut düşünme yeterliliklerine erişemediği görüşüne katılmadığı görülmektedir.

4Cs

Bu model Lipman'ın eleştirel (critical), yaratıcı (creative) ve özenli (caring) düşünme becerilerine işbirliksel (collobrative)'i eklemesiyle üç adet olan 'C' harfiyle başlayan becerilere bir dördüncünün eklenmesi ile oluşturulmuştur. Düşünce babası Roger Sutcliffe'dir. Sutcliffe İngiltere'ye özgü çocuklar için felsefe programı olan SAPERE'nin kurucu üyelerindendir. Bu yaklaşıma göre eleştirel düşünmenin içerisinde sorgulama ve akıl yürütme becerileri yer almaktadır. Bu beceriden beklenilen davranışlardan bazıları ise şunlardır: Fikirlerin sonuçlarını test etmek, gerekçe ve kanıtlara bağlı olarak kişisel görüşleri değiştirmek, ayrım ve benzerlikleri tanımlamak vb. yaratıcı düşünme, bağlantı kurma ve önerme becerilerini içine alır. Bu iki beceriye bağlı olarak öğrencilerden çeşitli karakteristik davranışlar beklenir. Alternatif fikirler ve bakış açıları önermek, kullanışlı örnekler bulmak,

fikirler arasında bağlantılar kurmak vb. bunlardan bazılarıdır. Özenli düşünme, dinleme ve değer verme becerilerini içerir. Görüşe katılmadığında hassas olarak cümlelerin seçilerek ifade edilmesi, başkalarının görüşlerini ciddiye alma, başkalarının duygularına hassasiyet gösterme vb. karakteristik davranışlar beklenir. Son olarak işbirliksel düşünmede ise tepki verme ve destekleme becerileri temel alınır. Burada beklenen karakteristik davranışlardan bazıları ise şunlardır: Bir önceki konuşmacının katkılarına yanıt vermek, bir anlaşmaya varma çabası içerisinde olmak, diyalog içerisinde yer almaya istekli olmak vb. (Phillipson & Wegerif, 2017, s.20-22).

Felsefi Sorgulama Topluluğu (CoPI)

McCall'ın temel felsefesi dışsal gerçekliğe dayalıdır. Dünya düşüncelerimize dışsaldır. Bu dünya bize bağlı değildir. Ancak biz maddi nesneler kadar düşünceler, teoriler ve sosyal ortamların da bileşkesi olan bir dünyada yaşadığımız için fikirlerimizde yanılıyor olabiliriz. Böylece süreç esnasında hata yapılabilmesinin önü açılmaktadır. Herkes dünyanın doğasıyla ilgili bir konuda fikir beyan ederken yanılabilir.

Ayrıca Hegel'in tez, antitez ve sentez döngüsünü diyaloglarda sürdürmektir. Bu süreç sürekli birbirini tekrar eden bir yapıdadır (McCall, 2017, s.5). Diyalog ona göre felsefi tartışmadan ayrı pozisyondadır. Normal bir felsefi tartışmadan ayrı olarak izlediği süreçteki diyalogda bulunması gereken özellikler şunlardır: (McCall, 2017, s.11-12)

-Felsefi içerik,

-İki ya da daha fazla farklı felsefi fikir,

-Birbirine zıt felsefi fikirler,

-Fikirleri desteklemek için sunulan argümanlar,

-Fikirlerin ve argümanların hareketi ya da gelişimi.

Diyalog sürecinin başlangıcında bir imge, konu, soru, bir şiir, bir video ya da felsefi düşünceyi sağlayacak herhangi bir şey ele alınabilir. Ancak McCall sürecin başlangıcının bir metin ile desteklenmenin daha iyi olabileceğini belirtmektedir (McCall, 2017, s.33). Felsefi içeriği Lipman'ın 'Pixie' romanından temin ederek çocuklara buradan okumayla başlamaktadır. İkinci olarak çocuklara bu parçadan hareketle sorular sorulur ve bu sorular not alınır. Çocukların çok fazla soruları olsa da oturumu yönlendiren başkan tarafından en

uygun sorular seçilir. Başkan diyaloglarda birbirine zıt en az iki fikrin ortaya koyulmasını sağlamalıdır. Bu sebeple çocuklardan kendi görüşlerini sunacak ve bunun sebebini ortaya koyacak bir diyalog süreci beklenmektedir. McCall (2017, s.14) bu süreci 4 adımda şu şekilde belirtmektedir:

A-(x) fikrine ve (i) nedenine katılıyorum,

B- (x) fikrine katılmıyorum ama (i) nedenine katılıyorum,

C- (x) fikrine katılıyorum ama (i) nedenine katılmıyorum,

D- (x) fikrine ve (i) nedenine katılmıyorum.

Diyalog sürecinde çocuklar seçtikleri harfe göre bir diyalog kurgusu kurmuş olmaktadır. D maddesini seçtiklerinde ise süreci başlatacak yeni bir fikir ortaya koymaları beklenir. Böylece seçtikleri diyalog sürecine göre döngüsel olarak felsefe yaparlar. Bu diyalog süreci yazılı olmaktan ziyade sözel bir süreç olarak düşünülür.

Diyalog temelli görüşlerinde McCall, Lipman'da CPI olarak geçen Felsefi Sorgulama Topluluğu'nda bazı değişiklikler yapmaktadır. McCall tarafından ortaya konulan "Felsefi Sorgulama Topluluğu/Community of Philosophical Inquiry (CoPI)" ile temel amaç, grupları felsefi diyaloğun ve birlikte sorgulamanın içine dâhil etmektir (McCall, 2017, s.79). CoPI dört temel varsayım üzerine inşa edilmiştir: (1) insanlar olarak hepimizin akıl yürütme kapasitesi vardır; (2) insanlar olarak hepimiz yanılırız; (3) insanlar olarak hepimiz iletişim kurarken anlam yaratmak zorunda olduğumuz için yaratıcıyız ve (4) sorgulayabileceğimiz bir dış gerçeklik var ve bir ile dört arasındaki varsayımların sonuçları da hail olmak üzere, her şey sorgulamaya açıktır. Bu varsayımlar, yetişkinler kadar çocuklar için de geçerlidir. (Cassidy & Christie, 2013, s.1073).

Felsefi sorgulama topluluğunun başında bir başkan bulunmalıdır. Başkanın rolüne aşağıda yer verilmiştir.

FST Başkanının Rolü

Başkan öncelikli olarak diyaloğun ortaya çıkmasını sağlamalı, bu diyalogda FST akıl yürütme yapısını kullanmalıdır. Bu akıl yürütmelerde çocukların nedenler sunmalı, bir düşünceye katılıp katılmamayı ifadelendirmelidir. Başkan her öğrenciye fırsat vermeli, felsefi çizgiden kaymalar olmasına engel olmalı, zaman zaman gerekirse müdahalede

bulunmalıdır. Bu müdahalelerin amacı farklı görüşlerin altında yatan felsefi argümanları ortaya koymaktır. Böylece bu argümanlardan karşıt görüşlerin ele alınabileceği bir platform oluşturmaktır (McCall, 2017, s.32).

Felsefe başkanının gerekli zamanlarda felsefe ve mantık bilgilerini kullanması gerekmektedir. Kısaca McCall (2017, s.88)'a göre bu bilgiler üç aşamada ortaya koyulmalıdır. Birinci aşamada ortaya konulan her yargının altında yatan felsefi varsayımı değerlendirmek, ikinci aşamada ortaya konulan varsayımlar arasındaki mantıksal ilişkiyi analiz etmek, son olarak da diyaloğun gelişimi adına birinci ve ikinci aşamadaki yargı ve analizi kullanmaktır.

FST başkanının en az 80 saatlik eğitim almış olması gerektiğini de belirtmek gerekmektedir (McCall, 2017, s.109).

Nelsoncu Sokratik Diyalog (NSD)

Nelsoncu Sokratik Diyalog (Nelsonian Socratic Dialog), 1920'lerde Leonard Nelson tarafından temellendirilmiş ve öğrencisi Gustav Hecmann tarafından eğitime uyarlanarak daha üretken hâle getirilmiştir (Mitchell, 2006, s.185). Bu program 6 yaşındakiler için Sokrates isimli BBC belgeselinden ve Lipman'ın 'eleştirel', 'yaratıcı', ve 'özenli (caring)' düşünme becerilerinden beslenerek oluşturulmuştur (McCall, 2017, s.106).

Rehberli Sokratik Tartışma 8-15 kişilik gruplarda gerçekleşmektedir. Doğru bilgi arayışı ve gerekçelendirilmiş konuşma olarak okullarda uygulanmaktadır (Neisser, 2006, s.161). İdeal olan diyalog haftada 20 ile 30 saat arasında yapılmalıdır (McCall, 2017, s.96).

Burada amaç felsefe tarihini bilmek değil, kendimizin ya da başkalarının insani deneyimleri üzerine düşünmektir. Katılımcıların düşüncelerini anlaşır şekilde ifade edebilmesi ve diğer katılımcıları da anlaması gerekmektedir. Ayrıca hem kendilerinin hem de başkalarının düşüncelerini sınaması bu süreçte önemlidir. Körü körüne bir görüşün savunulması için tartışmak değil genelin kabulüne ulaşmak amaçlanmaktadır. Tartışma sonucunda belli bir sonuca da varılamayabilir. Tartışmalarda konuşma yöneticisi bulunmaktadır. Konuşma yöneticisi sorgulamaların belli bir düzen içinde gitmesi ve katılımcıların birbirini anlamasına yardımcı olma görevindedir (Krohn, 2006, s.11-12).

Sonuç olarak; Nelson'un metodunda a-) sadece yaşanmış gerçek deneyimler üzerinden bir soruşturma yapılabilir, b-) anlama yetisinin sınırları ortaya çıkarılmaya çalışılır ve bu sınırlar

ekseninde bir fikir birliği yaratılır (dolayısıyla ortaklaşma sahicidir), c-) grup tartışılan konunun altında yatan temel ilkelere ve varsayımlara ulaşarak ortaklaşma arar d-) hakikat genel-geçerdir (Boyacı, Karadağ & Gülenç, 2018, s.159).

CoRT'ta düşünme tekniğini öğretmek temel amacına ilişkin düşünme araçlarından yararlanılarak düşünme süreci ön plana çıkarılmıştır. Bu amaç doğrultusunda düşünme stratejisini kazandırmak adına çeşitli araçlardan yararlanılır. Bilişsel ögeler ön plandadır. Beceri temelli bir yaklaşım bulunmaz. Ayrıca bu modelde felsefe ile ilişkili arka plan da bulunmaz. Bütüncül bir yapı sunulur.

HOTS, düşünmede akademik başarı ve sosyalleşmeyi ön planda tutmaktadır. Bilişsel beceriler yanında sosyal ögelere de önem verir. Düşünme stratejisi için bilgisayar, drama ve Sokratik yöntemi kullanılır. Becerileri temele alan bir yaklaşımdır. Felsefi bir arka planı bulunmaz. Bütüncül bir yapı sunulmamaktadır.

TTTT, düşünmenin çerçevesini dış dünyadan gelen uyarıcıların filtrelenmesi ve odaklanma üzerine kurmaktadır. Buna ilişkin sınıf içinde düşünme araçları ve materyallerle öğrencilerin düşünmesi sağlanmaya çalışır. Ayrıca çizgi film anlatıları ile küçük grup tartışmaları yapılmaktadır. Beceri temelli bir yaklaşım sergilenmez. Felsefi bir teoriden beslenen bir arka planı bulunmamaktadır. Bütüncül bir yapıya sahip değildir.

SOI, eğitim kuramından hareketle oluşturulmuştur. Biliş temelli hazırlanmıştır. Bilişsel becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunu gerçekleştirirken düşünme stratejisine ilişkin çeşitli araçlar kullanır. Çalışma kitabı ve materyalleri bulunur. Eğitim kuramından hareketle oluşturulmakla birlikte felsefi bir arka planının olmadığı söylenebilir. Bütüncül bir yapı ortaya koyma gibi bir amaçla ortaya çıkmamıştır.

Felsefi bir arka planı bulunan P4C yaklaşımında, felsefi sorgulamanın eğitime nasıl adapte edileceği üzerinde durulmuştur. Bilişin yanı sıra düşünmede duyuşsal ögelerin de etkili olduğu görüşünden hareketle beceri temelli hazırlanan bir yaklaşımdır. Düşünme stratejisini gerçekleştirmek adına özel oluşturulmuş hikâyeler ve öğretmen el kitapları kullanılır. Beceri temellidir. Bütüncül bir yapı ortaya koymayı amaç edinmemiştir.

4Cs, P4C'nin temelindeki becerilere bir beceri daha ekleyerek bütüncül bir yapı ortaya koymayı amaçlamıştır. Lipman'ın görüşlerinden hareket edildiği için felsefi arka planın buna bağlı olduğu söylenebilir. Eksik olan yapı işbirliği becerisi ile tamamlanmaya çalışılmıştır. Biliş ve duyuşa bu yaklaşımda da yer verilmeye çalışılmıştır. Düşünme

stratejisi ve buna ilişkin bir araç kullanılmamaktadır. Belirlenmiş becerilerin ortaya çıkarılması oldukça önemlidir.

CoPI yaklaşımında düşünme becerilerine ilişkin bilişsel yönün yanı sıra sosyal yöne de ağırlık verilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımda da bütüncül bir yapı ortaya koymak amaçlanmamaktadır. Belirlenen beceriler, öğrencilerde geliştirilmeye çalışılmıştır. Düşünme stratejisine sunulan araçlar ise P4C'deki gibi olabileceği gibi bir şiir, resim, kısa film vb. herhangi bir uyarıcı da kullanılabilmektedir. Yine P4C'deki gibi felsefe ile ilişkili bir arka plan oluşturulmuştur.

NSD, Lipman'ın görüşleri üzerinden geliştirilmiştir. Düşünme becerileri üzerinden bilişsel alanı geliştirmeye yönelik kazanımlara odaklanmıştır. Düşünme stratejisi olarak çocukların gerçek yaşam tecrübeleri üzerinden araçlar yoluyla model geliştirilmiştir. Felsefe ile ilişkili arka planı bulunmaktadır. Bütüncül bir yaklaşım ile hareket etme kaygısı taşımamaktadır.

Pek çok model duyuşsal alana ilişkin becerileri göz ardı etmiştir ve somut insan bütünlüğünü göz önünde bulundurma amacı taşımamıştır. DKDM ise bu yaklaşımlardan farklı olarak bilişsel yönün yanı sıra duyuşsal yönden çeşitli kazanımları da içerisinde barındırmakta, somut insan bütünlüğünü gerçekleştirmek adına ortaya koyduğu insan felsefesi temelinde şekillenmektedir. Bu çerçevede eleştirel, yaratıcı, özenli düşünmenin yanı sıra umutlu düşünmeyi de modelin içerisine almıştır. Bununla birlikte DKDM diğer modellerde eksik olarak gördüğümüz düşünme biçimleri, düşünme becerileri ya da düşünme araçları gibi eksiklikleri de tamamlamıştır. Ek olarak diğer modellere göre daha bütüncül bir yapıya sahiptir. 4Cs yaklaşımı da bütünlüğü sağlamak adına işbirliğine dayalı düşünmeyi modeline dâhil etmiş olmasına rağmen bütünlüğü sağlamak adına niçin bu becerinin modele dâhil edildiğine yönelik detaylı, gerekçeli bir temellendirme ortaya koymamıştır. Düşünme eğitimine ilişkin bazı modellere değinildikten sonra Türkiye'de düşünme eğitiminin tarihsel gelişimine yer vermek gerekmektedir. Aşağıda buna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Türkiye'de Düşünme Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde düşünme eğitimine yönelik yapılan çalışmaların geçmişi çok eskilere dayanmamaktadır. İlk örneklerini "Çocuklar İçin Felsefe" faaliyetlerinde göstermiştir.

1974 yılında kurulan Türkiye Felsefe Kurumu (TFK), 1979 yılından UNESCO'ya bağlı "Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonu/International Federation of Philosophical

Societies (FISP)"na üye olmuş, büyük organizasyonlar ile gelen etkileşimler yeni adımları beraberinde getirmiştir. TFK, 1992 yılında "Çocuklar İçin Felsefe" birimini yapısına dâhil ederek çok sayıda ulusal ve uluslararası çalışmaya ev sahipliği yapmış ya da yapılan çalışmaların içerisinde yer almıştır (Çotuksöken, 2011, s.148; Çotuksöken, 2013, s.39).

Yapılan çalışmaların birisi 1997 yılında İstanbul'daki 'Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK)'na bağlı yuvalardan ikisinde gönüllü çocuklarla gerçekleştirilen projedir. TFK 'Çocuklar İçin Felsefe ve İnsan Hakları Eğitimi' konusunda gerekli izinleri alarak Lipman'ın Pixie adlı öyküsünden kısaltılıp Türkçeye uyarlanan Zeyno adlı kaynağı Avrupa Birliğine sunmuştur. Projeyle 16 felsefe öğretmenine on iki gün eğitim verilmiştir. Bu öğretmenler yurt genelindeki on altı yuvada bir yıl çocuklar için felsefe semineri düzenlemişlerdir. İki yuvada iki yıl süreyle haftada iki kez bir buçuk saat süreyle ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışma sonunda olumlu bildirimler elde edilmiştir (Direk, 2014, s.66-68).

2002 yılında Direk, "Küçük Prens Üzerine Düşünme" gibi hazırladığı çeşitli kitaplarla daha önce kazandığı tecrübesini öğretmenlere ve öğrencilere aktarmaya çalışmıştır (Direk, 2014, s.70).

2003 yılında beş yılda bir farklı ülkelerin ev sahipliğini yaptığı "Dünya Felsefe Kongresi" organize edilmiştir (Taş, 2017, s.41).

Düşünme becerilerinin başlı başına bir ders olma süreci ise 2004 yılına dayanmaktadır. İlk kez bu dönemde düşünme eğitimine yönelik bir ders, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ve TFK'nın işbirliği ile 29.06.2004 - 01.07.2004 tarihleri arasında Ankara Öğretmenevinde düzenlenen "Türkiye'de Felsefe Eğitimi" Sempozyumu'nda gündeme getirilmiştir. MEB yetkilileri ve çeşitli üniversitelerden akademisyenlerin katıldığı seminerlerde Özel Tevfik Fikret Lisesinden getirilen 20-25 kişilik bir öğrenci grubuyla 'Küçük Prens' metinleri üzerinden örnek ders yapılmıştır. Bu yönüyle düşünme eğitimine yönelik faaliyetler gündeme gelmiştir (Direk, 2014, s.70). 'İlköğretimde Felsefe Öğretimi' başlıklı bir oturum sonrası, 6., 7. ve 8. sınıflara felsefi sorgulamayı geliştirecek bir dersin koyulması ilkece benimsenmiştir. Bu ilke kararı doğrultusunda Talim ve Terbiye Kurulu dersin adını 'Düşünme Eğitimi' olarak benimsemiş ve düşünme eğitimi dersi haftalık ders çizelgesinde seçmeli ve haftada bir ders saati şeklinde kendine yer bulmuştur (Çotuksöken, 2011, s.149; Ülger, 2012, s.68).

Bu ders MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 14.09.2006 tarihli ve 361 sayılı kararıyla 'Düşünme Eğitimi' dersi adıyla ilköğretim düzeyinde 1 saat olarak kabul edilmiştir. "İlköğretim Seçmeli Düşünme Eğitimi Dersi (6. Sınıf) Öğretim Programı"nın kabulünde derslerde ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve benzeri eğitim aracının kullanılmaması, sadece öğretmenlerin kullanması amacıyla ilgili genel müdürlükçe öğretmen kılavuz kitabı hazırlanarak dağıtımının yapılması kararları alınmıştır (MEB, 2006, s.1153; Ülger, 2012, s.67). Ancak bu program yine aynı kurulun, 22.08.2007 tarihli ve 146 sayılı kararıyla 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren kaldırılmış yerine "İlköğretim Seçmeli Düşünme Eğitimi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı" kabul edilmiştir. Önceki programda olduğu gibi derslerde ders kitabı, öğrenci çalışma kitabını ve benzeri eğitim aracının kullanılmaması, sadece öğretmenlerin kullanması amacıyla ilgili genel müdürlükçe öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmasına karar verilmiştir (MEB, 2007, s.654).

Öğretim programı ise 2007 yılında MEB tarafından ilköğretim ikinci kademe için hazırlanan düşünme eğitimi programında ise düşünme aşağıdaki üç boyutta ele alınmıştır. Bunlar; a) Özenli Düşünme b) Eleştirel Düşünme c) Yaratıcı Düşünme'dir. Kılavuz kitapta ise programın beceri, kavram ve değerleri içerecek şekilde hazırlandığı görülmektedir (Dombaycı, Ülger, Gürbüz & Arıboyun, 2011, s.11).

2011 yılında TFK, MEB ve UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesinin birlikte düzenlediği 'İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi' başlıklı çalıştay oturumunda felsefe öğretmenleri, MEB temsilcileri, üniversite öğretim üyeleri, yayıncılar ve sivil toplum kuruluşları temsilcileri görüşlerini sunmuştur. Bu çalıştayda ülkemizdeki ilk ve ortaöğretim düzeyindeki felsefe eğitiminin üzerinde durulmuş, çocuklarla felsefenin önemi ve gerekliliğiyle ilgili önemli noktalara dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda; çocuklarla felsefenin içeriği, dünyada ve ülkemizdeki örnekleri, nasıl yapılması gerektiği, bu eğitime erken yaşta başlanmasının önemi, ilgili eserler ve öğretmenlerin ne tür bir donanıma sahip olması gerektiği konuları yapılan konuşmalarla derinlemesine tartışılmıştır (TFK, 2013'ten aktaran Erdoğan, 2018, s.93).

2014 yılından itibaren farklı üniversiteler de eğitimler düzenlemeye başlamıştır. Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Çocuk Üniversitesi Çocuk Bilim Merkezi Koordinatörlüğü'ne bağlı olarak Prof. Dr. Neriman ARAL öncülüğünde 12-14 yaş arasındaki çocuklara "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimleri" verilmeye başlanmıştır.

2016 yılından itibaren farklı üniversiteler ile işbirliği içerinde özel olarak eğitimler veren kuruluşlara rastlanılmaktadır. Bunlardan bir tanesi Boğaziçi Üniversitesi Yaşam Boyu Eğitim Merkezi (BÜYEM) bünyesindeki 'Little Thinkers Society'dir. Burada Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uzmanlık Sertifikası programının yanı sıra okullar, şirketler, sivil toplum kuruluşları ve diğer toplulukların istek ve ihtiyaçlarına uygun Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı Eğitimi programları düzenlemektedirler (Sormaz Öğüt, 2019, s.69).

Eğitim sistemimizde 4+4+4 düzenlemesi sonrasında ise 'Düşünme Eğitimi' dersi 2016 yılında 15/04/2016 tarih ve 18 numaralı karar sayısı ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren 7. ve 8. sınıflarda 2 saat uygulanmaya başlamıştır. Hâlâ seçmeli ders olarak yer almaktadır. İlk yıl sadece 7. sınıflardan itibaren başlanılması koşulu benimsenmiştir. Daha öncesinde 6., 7. ve 8. sınıflarda yapılan düşünme eğitimi dersi sadece 7. ve 8. sınıflar için uygulanmaya başlayacaktır (MEB, 2016, s.304).

Bu alana yönelik kitaplar öncelikle çeviri faaliyetleri ile sonrasında gün be gün artan telif eserlerle karşımıza çıkmaktadır (Erdem, 2011, s.155). Ancak bu kitaplar ağırlıklı olarak çeviri kitaplar olmakla birlikte bazı sorunları da içerisinde barındırmaktadır. Örneğin Günışığı Kitaplığındaki kitaplarda (Labbe'nin kitapları) kültürden kaynaklı sorunlar varken Tudem yayınevinden çıkan kitaplar (Brenifier'in kitapları) ise emrediliciğe kayan, aşırı didaktik bir anlayıştan kaynaklı sorunları içerisinde barındırmaktadır (Erdem, 2011, s.161).

Ülkemizde düşünme eğitiminde katkılar sunmaya çalışan bir model ise "Dört Katlı Düşünme Modeli"dir. Buna yönelik detaylı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

Dört Katlı Düşünme Modeli (DKDM)

"Dört Katlı Düşünme Model"i, Bacanlı, Dombaycı, Demir & Tarhan tarafından 2011 yılında hazırlanmıştır (Dombaycı, Demir, Tarhan & Bacanlı, 2011). DKDM temelde holistik yani bütüncül bir modeldir. Onu oluşturan dört düşünme biçiminin bir araya gelmesi ile doğru düşünmenin ortaya çıkacağını öngörmektedir. Bu düşünme biçimleri de birbirlerini doğuracak niteliktedir ve birbirlerine göre kısmen hiyerarşik yapıları bulunmaktadır. Başka bir deyişle, DKDM bütün olarak holistik, ama düşünme biçimlerinin yapılanması açısından hiyerarşiktir. Bu modelin çıkış noktası Lipman'ın "Çocuklar İçin Felsefe" programına dayanmaktadır. Lipman'ın P4C programında üç düşünme biçimi olan eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeye umutlu düşünme eklenmiştir. Bu dörtlü üzerinden ise Lipman'ın eleştirel

düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme temelinde yükselen "Çocuklar İçin Felsefe" programına dördüncü bir boyut olan umutlu düşünmenin eklenmesi ile eksik kalan düşünme becerileri tamamlanmış olmaktadır.

Lipman'ın programındaki düşünme biçimlerinde felsefe ve mantık ağırlığı hissedilmektedir. Ayrıca Deweyci bir yaklaşımı temele almaktadır. Bu program incelenerek düşünme biçimlerinin daha basit ve karşılıklı ilişki içerisinde sunulmasını sağlayan bir model üzerinde çalışılmıştır (Bacanlı, 2017, s.24). Bu modelin ortaya çıkışında Lipman'ın yaklaşımının ülkemizdeki şartlara uygun adaptasyonun sağlanması ihtiyacı etkili olmuştur. Böylece DKDM, P4C ile karşılaştırıldığında şu temel farklılıklara dayandırılmaktadır (Bacanlı, Dombaycı, Demir & Tarhan, 2011, s.537; Bacanlı, 2017, s.24; Bacanlı, 2012b, s.18).

- DKDM'nin psikoloji, felsefe ve eğitim, kısmen de sosyoloji temelli bir düşünme anlayışına dayalı olması,

-DKDM'nin dört düşünme biçimini temele alması (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli ve umutlu düşünme),

-DKDM'nin, düşünme biçimlerinin birbiriyle ilişkisini kurması ve birbirlerine göre durumlarını ortaya koyması,

-DKDM'nin ölçme ve değerlendirilmesinin kolay olması,

-Tüm öğretmenler tarafından kullanılabilecek becerileri içermesi,

Kısaca düşünme becerilerini sadece verilen probleme çözüm sunma olarak değerlendirmek yerine, biliş ve duyuş birlikteliği içerisinde düşünme ekosistemini (buna değerler de dâhildir) çok boyutlu ve somut insan bütünlüğü temelinde değerlendirmek gerekmektedir. Bunu yaparken de insan olmaktan kaynaklı kavramlar, problemler bizzat yaşamın içerisindeki örnekler ile ele alınarak değerlendirilebilir. Böylece insanın akılsal, bilgiyi değerlendirici özellikleriyle bilişsel yönünü; başka insanlara özen göstermesi, ilke sahibi olması, değerleri olan bir varlık olması ile duyuşsal yönünü; daha fazla özgürlük gerektiren ve estetik kaygı ile var olan yaratıcı yönünü; son olarak da rotasını çizdiği ve kendini sürdüren bir motivasyonla yoluna devam edebilmesi ile umuda ilişkin yönünü geliştirmeye çalışan bir model amaçlanmıştır.

DKDM'nin teorik alt yapısını biraz daha detaylı ele almak adına niçin tetralektik bir düzlemin kullanıldığı bilgisine yer vermek gerekmektedir. Bunun sebebi DKDM'nin diyalektik mantık düzleminden tetralektik mantık düzlemine geçmesi yani dört boyutlu bir

düzlemde bütüncül bir yapı oluşturma çabasıdır. Mantıkta ilk olarak Klasik Mantık (Aristoteles Mantığı), Bulanık mantık ve Diyalektik mantık gibi çeşitli mantık ilişkileri kuran yapılar karşımıza çıkmaktadır. Bunlarla birlikte Tetralektik (Quadralektik) mantıkta dört ögenin birbiriyle ilişkisi söz konusudur. "Tetra" Antik Yunacada "dört" ve "Quadra" ise Latince'de "dört" anlamına gelmektedir. Bu sebeple tetralektik ile quadralektik aynı şeyi ifade etmektedir. Ayrıca 2x2'li gösterim literatürde tetrat olarak anılmaktadır. Kısaca bu kavram diyalektiğin iki katı olarak yani double diyalektiğe dayandırılmaktadır. Burada benzerler ve benzemezler çeşitli boyutlar içerisinde birlikte ele alınmaktadır. Sonuçta ise bütüncül bir yapı ortaya konulur (Bacanlı, 2017, s.26; Bacanlı, 2019).

Tetrat'ın ilk düzlemi bilişsel ve duyuşsal ayrımına dayanırken, diğer iki düzlemi ise yakınsak-ıraksak ayrımına dayanmaktadır. Bunlardan ilk boyut olan bilişsel ve duyuşsal ayrımı Bloom ve arkadaşlarının taksonomisine dayandırılmakta, diğer boyut ise Guilford'un zekâ analizine dayandırılan yakınsak ve ıraksak düşünmeyi içermektedir. Bilişsel ve duyuşsal ayrımında düşünmenin ağırlıklı olarak içeriğine bakılmaktadır. Düşünme işleminde bilişsel süreçlerin yoğun olduğu düşünme biçimleri bilişsel olarak belirlenmiştir (Bacanlı, 2017, s.25-26).

DKDM kapsamında biliş ve duyuşa ilişkin detaylı bilgiye de yer vermek gerekmektedir. Keefe (1992, s.123)' göre biliş; algılamayı, öğrenmeyi, düşünmeyi, problem çözmeyi ve hatırlamayı gerektirir. Zekânın sözel ve akademik yeteneklerinden sanatsal yeteneklerine, sosyal becerilerine kadar farklı tezahürlerini içermektedir. Presseisen'e (1992, s.3) göre biliş; algı, dikkat, öğrenme, hafıza, muhakeme, dil gibi çok amaçlı yapı taşlarından oluşmaktadır.

Bilişin bilgiye yönelik zihinsel süreçleri de içerisinde barındırdığı söylenebilir. Bu bağlamda bilmek, düşünmek, çağrışım yapmak, anlamak, dinlemek, çıkarsama yapmak, analiz etmek, vb. birer biliş kategorisine girmektedir. Ancak hepsi bilgi kavramı içinde değerlendirilmemektedir (Bacanlı, 2005, s.7). Bu yönüyle biliş bizim zihinsel anlamdaki bazı yeterliliklerimize bağlıdır. Biliş ile birlikte duyuş da düşünme sürecinde önemli pozisyondadır. Bilişin aksine duyuş ise tamamen karşı bir öge olarak görülmektedir.

Duyuş; genel olarak, duygular ve coşkularla ilgili, akıl ve mantığın zıddı olarak anlaşılmaktadır. Duyuşun içerisine, duyguların dışında; duyular, tercihler, dikkat edişler, kimliklenişler, roller, sosyal beceriler, vb. dâhil edilebilir (Bacanlı, 2005, s.7).

Duyuşun içerisinde değerlendirilebilecek duyguya kısaca yer vermek gerekmektedir. Goleman (2003, s.107, 359) duyguyu, bir his ve bir dizi hareket eğilimi anlamında

kullanmaktadır. Karışımları, çeşitlemeleri ile de yüzlerce duygudan bahsedilebileceğini belirtmektedir. Duygular bilişsel yöne de etkide bulunmaktadır. Düşünme ve planlama yapmak, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yeteneklerimizi engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yeteneklerimizi kullanma kapasitemizin sınırlarını çizerek hayatta neler yapabileceğimizi duygular belirlemektedir.

Birbirinden farklı gibi görünen iki kavrama tarzı zihinsel yaşantıları düzenlemek adına etkileşim halindedir. Akılcı zihin, çoğunlukla farkında olduğumuz bir kavrama tarzıdır; bilincimize daha yakındır, düşüncelidir ve tartıp yansıtabilir. Bunun yanı sıra fevri ve güçlü, bazen de mantıksız olan bir kavrama sistemi daha vardır; bu da duygusal zihindir. Duygular bize hâkim olduğunda zekâ etkisini hissettirememektedir. Bu yönüyle duyguların da kontrolü gerekmektedir (Goleman, 2003, s.18, 23). Böylece bu kontrolü sağlamak adına mümkün olduğunca erken çocukluktan itibaren bu tür duyguların farkındalığını sağlayacak bir eğitim gereklidir. Bu eğitim aynı zamanda çocuğun ahlak eğitiminin de temelini oluşturmaktadır (Lipman, 2003, s.132).

Diğer ayrım olan yakınsak-ıraksak noktasına yer vermek gerekmektedir. Yakınsak-ıraksak düzlem düşünmenin sonucu ile ilgilidir (Bacanlı, 2017, s.25). Düşünme yolları kurallara göre hareket edip etmemeye ve bir ya da daha fazla sonuç elde etmeye göre ikiye ayrılabilir.

Guilford'a dayandırılan bu ayrımda yakınsak düşünme; mantığı ve bilgiyi kullanarak olası sonuçların miktarının düşürülmesi, belli bir sonuca ulaşılan düşünme biçimi iken ıraksak düşünme; bir soruna birden fazla çözüm öngörmek, özgün ve benzersiz fikirler sunmakla ilişkilidir. Ayrıca ıraksak düşünme, tipik olarak geleneksel çözümler yerine özgün fikir ve çözümler için seçenekler sunmayı gerektirmektedir (Bacanlı, Dombaycı, Demir & Tarhan, 2011, s.539; Runco & Acar, 2012, s.66; Bacanlı, 2017, s.25).

Kısaca yakınsak düşünmede, verilen bilgi ile yakından ilişkili tespitler ortaya koyulmakta iken ıraksak düşünmede ise ele alınan problemden, durumdan, meseleden, ihtiyaçtan, görevden hareketle farklı sonuçlara ulaşmak gerekliliğini görmekteyiz (McGregor, 2007, s.169). Bu yönüyle yakınsak daha çok biliş, ölçüt, temellendirme ile ilişkili iken ıraksak ise daha çok duyuş, duygu, tavır, farklı bakış ile ilişkilidir.

Eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme bilişsel-duyuşsal ile yakınsak-ıraksak boyutta kesişimlere göre belirlenmektedir. Bu ilişki aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4

DKDM'nin Dört Boyutu

	Yakınsak	Iraksak
Bilişsel	Eleştirel	Yaratıcı
Duyuşsal	Özenli	Umutlu

Kaynak: Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., Demir, M. & Tarhan, S. (2011). Quadruple thinking: creative thinking. Procedia Social and Behavioral Sciences, (12), s.537.

Tablo 4'te görüldüğü gibi DKDM'de Lipman'ın programından farklı olarak eleştirel, yaratıcı, özenli düşünmeye ek olarak umutlu düşünme de yer almaktadır. Bu yönüyle Lipman'da eksik kalan somut insan bütünlüğü, umut ayağı eklenerek tamamlanmaya çalışılmıştır. Çünkü insanın dünyada varoluşunun temeli umuttur. İnsan, umudu sayesinde dünyada kalır ve yaşamını sürdürmeye çaba gösterir.

Düşünme biçimlerinin bilişsel ve duyussal boyut ile ilişkisi şu şekildedir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme bilişsel ağırlıklı iken özenli ve umutlu düşünme duyuşsal ağırlıklıdır (Tarhan, Bacanlı, Dombaycı & Demir, 2011, s.569).

Düşünme biçimlerinin düşüncenin sonucuna göre değerlendirildiği boyuta göre ele alındığında, eleştirel ve özenli düşünme zihin kurallarına uymayı gerektirdiği için yakınsak; yaratıcı ve umutlu düşünme ise esnek kural yapılarını gerektirdiği için ıraksak düşünme altında toplanmaktadır (Dombaycı, Demir, Tarhan & Bacanlı, 2011, s.553).

Eleştirel düşünme ve özenli düşünmede sonuç belli iken, yaratıcı düşünmede ve umutlu düşünmede sonuç başlangıçta belli değildir, hatta ne kadar çok sonuca ulaşılabilirse, düşünme o kadar başarılı bulunmaktadır (Bacanlı, 2017, s.25). Kısaca eleştirel düşünme kurallara uymayı gerektirmektedir ve daha çok teoriktir. Yaratıcı düşünme ise kuralları çiğnemeyi gerektirir ve farklı noktalara gitme imkânını doğurmaktadır. Eleştirel düşünmede sınırları aşamama durumu yaratıcı düşünmenin önüne geçebilmektedir. Yaratıcı düşünmede yeni düşünceler, düşünülenler arasından tekrar tekrar çıkmaktadır. Yaratıcı düşünmenin alternatiflerin ötesine geçmesi, kuralları çiğnemesi için umuda ihtiyacı vardır. Umutsuz bir yaratıcı düşünme, sorunlara çözüm bulamamaktadır. Yaratıcı düşünmenin özensiz olduğu durumlarda hayal gücü daha üst düzeydedir.

Özenli düşünmede de eleştirel düşünmede olduğu gibi titizlikle kural ve ilkelere uyulması beklenilmektedir. Bu yönüyle özenli düşünmede uyulması gereken kural ve ilkelerin belirlenmesi önemlidir. Bunların belirlenmesinde eleştirel düşünmeden yararlanılır ve ideal olan sorgulanılarak kararlaştırılır. Belirlenen kural, ilkeler yaşamda aktif bir şekilde uygulanabilmelidir. Özenli düşünme, eleştirel düşünme ilkelerine dayalı sistematik bir düşünme ile yaratıcı düşünmenin ürünlerinin değerlendirmesini yapmaktadır. Yaratıcı düşünmenin kurallara uymama ile artan sınırları, özenli düşünme ile dengelemektedir. Umutlu düşünme, en kapsamlı düşünme yöntemidir. Umutlu düşünmede bilişsel elementler de bulunmakla birlikte ağırlıklı olarak insanın duyguları ile ilgilidir. Eylemlerde düşünme ve duygu ilişkisinin kurulmasında belirleyici bir konumdadır. Umutlu düşünmenin özelliklerinden biri olan yol bulma, yaratıcı düşünmede motivasyonu sağlamaktadır. Yine kendi başına umutlu düşünmede de çekinmek yerine eyleme geçmede daha motive şekilde hareket etmek gerekmektedir. Burada, hedefe ulaşmak için birçok yol arayan bir kişi, yaratıcı olarak farklı ve alışılmadık yollar bulmalıdır (Bacanlı, Dombaycı, Demir & Tarhan, 2011, s.543; Tarhan, Bacanlı, Dombaycı & Demir, 2011, s.569; Dombaycı, 2012, s.38-40). Tüm bu yönleriyle dört katlı düşünmedeki dört boyut birbirleri ile ilişki halinde ve birbirlerini etkileyici pozisyondadır. DKDM'nin önemli yeniliklerinden birisi ise şudur. Her kavram/problem/olaya karşı standart bir düşünme sergilenemeyeceği için uygun olan düşünme biçiminin seçilmesi gerekir. Örneğin; bilimin konuları bilimsel yasalara dayandığından bu konulara ilişkin düşünme genellikle değişmez, sabit ve tartışılmaz yasa hâline gelmiş ölçütler üzerinden yürür. Ancak sanat, felsefe gibi disiplinlerde bu ölçütler oldukça esnetilebilir. Yine örnek verilecek olursa; eleştirel düşünme genellikle ölçüt üzerinden ilerlerken yaratıcı düşünme ölçütlere meydan okuma üzerinden ilerler. Bu nedenle düşünme eğitiminde esas olan üzerine düşünülecek olan kavramın/konunun/ problemin/disiplinin doğasına uygun olan düşünme biçimini seçmektir. Bu nedenle DKDM'nin herhangi bir düşünme biçimi diğerine göre daha önemli, etkili, öncelikli değildir. DKDM'nin özgün tarafı, uygun düşünme biçimini seçmeyi sağlamasıdır. Bilişsel ve duyuşsal ile yakınsak ve ıraksak ayrımına göre DKDM'de yer alan dağılımlar tek tek aşağıda ele alınmıştır.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel kelimesi Türkçede elemekten gelmektedir. Karşılığı ise "elekten geçirerek durumu belirlemek"tir. Böylece eleğin hem altı hem de üstü için belirlenen elek genişliğine göre değerlendirmeyi gerektirmektedir (Bacanlı, 2012a, s.31). Eleştiri kelimesinin İngilizce karşılığı olan kriter ise, etimolojik olarak Eski Yunanca "kritike" yargılama, hüküm verme kelimesinden gelmekte, buradan Latinceye "criticus" olarak geçerek İngilizcede "critique" olarak kullanılmaktadır. Arapçada eleştiri kelimesinin karşılığı "tenkid" olmakla birlikte, bu kelime n-k-d kökünden türemiştir. Bu kelime günümüzde kullanılan "nakid" sözcüğü ile aynı kökten gelerek satın alınan şeyin değerini ölçmekte kullanılan bir ölçüt olarak tanımlanabilir (Demircioğlu, 2018, s.23-25).

Eleştirel düşünme; felsefe, eğitim, psikoloji gibi farklı disiplinlerin araştırma alanları içinde görülmektedir. Felsefe daha çok, sağlam bir düşünme etkinliği için düşünmenin yasalarına dikkat çekerken, psikoloji düşünmenin ne olduğu ve eğitimde düşünme becerilerinin nasıl öğretilebileceğiyle ilgilenmektedir (Gündoğdu, 2009, s.60).

Eleştirel düşünmenin ortaya koyulmasında çeşitli kişilerin farklı bakış açılarına başvurulabilir.

Ennis (1985, s.45) eleştirel düşünmeyi, bireyin ne yaptığı veya inandığına ilişkin akla uygun (reasonable) ve düşünce üzerine (reflective) düşünmesi olarak tanımlamaktadır.

Halpern (2013, s.8) eleştirel düşünmenin maksatlı, gerekçeli ve amaca yönelik olduğunu belirtmektedir. Bu düşünmede problem çözme, çıkarım yapma, olasılıkları hesaplama ve karar verme gibi bilişsel beceri ve stratejiler ön plana çıkmaktadır.

Facione (1990, s.3) eleştirel düşünmeyi kanıtsal açıklama, kavramsallaştırma, metotsal yaklaşım, kritere dayalı yaklaşım veya kavramsal düşüncelerin temele alındığı bir yargıya dayanma olarak görmektedir. Bununla birlikte bu yargının, süreç sonunda yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarım ile sonuçlanan amaçlı, kendini düzenleyici olması gerektiği üzerinde durmaktadır.

Nosich'e (2012, s.3-4) göre eleştirel düşünme; reflektif, standartları içeren, gerçekçi ve mantıksal olmaya yönelik özellikleri barındırmalıdır.

Honer, Hunt, Okholm & Safford'a (2020, s.64) göre eleştirel düşünme, dilin birimlerinin düzenli ve anlaşılır bir söylem biçiminde tutarlı olarak örgütlenmesine bağlıdır.

Moon (2008, s.6, 9) eleştirel düşünmeyi sadece bilişsel olarak görmemekte aynı zamanda ifade ve eylem ile ilişkisini kurmaktadır. O da eleştirel düşünmeyi araştırma faaliyeti ile ilgili bir süreç olarak görmektedir.

Ruggiero' ya (2006, s.12) göre eleştirel düşünmede temel aktivitelerden birisi, görüşlerden olgu ve gerçekleri ayırmaktır.

Maiorana (1992, s.13) ise, eleştirel düşünmenin amacının anlamayı sağlama, bakış açılarını değerlendirme ve problem çözme süreçlerine odaklanarak, bu üç alanın da soru sorma ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Paul'a (1992, s.11) göre eleştirel düşünmenin elementleri bulunmaktadır. Bunlar; 1- Mesele üzerine problem veya soru, 2-Düşünmenin amacı ya da hedefi, 3- Referans çerçevesi veya bakış açısı, 4-Varsayımda bulunma, 5-İlgili merkezi kavram ya da düşünceler, 6-Kullanılan teori ya da ilkeler, 7- Kanıt, veri ve sebep gösterimi, 8-Yorum ve iddiada bulunma, 9-Çıkarım, akıl yürütme ve sıra halinde formülsel düşünme ve son olarak 10-Takibinde sonuca ulaşmadır. Bu elementler olmadan eleştirel düşünme gerçekleşmemektedir.

Paul & Elder'in (2013b, s.79) birlikte yaptığı çalışmada eleştirel düşünmeyi; bilinç altı seviyedeki düşüncelerin, bilinç düzeyine çıkarılması olarak görmektedir. Deneyimlerimizle belirginleşen çıkarımların, genelden ve belirsizlikten kurtarılarak yeniden yapılandırılması sürecidir. Çünkü çıkarımlar bakış açılarından ve sosyal/bireysel unsurlardan etkilenir. Eleştirel düşünme ile ham veri bu etkilerden sıyrılma şansı bulur. Böylece olaylar, kavramlar birden fazla noktadan görülebilir ve açık fikirlilik gerçekleştirilebilir.

Paul & Elder (2013c, s.91), eleştirel düşüncenin temellerinden bir tanesini, kişinin kendi akıl yürütmesini değerlendirme yeteneği olarak görmektedir. Başarılı bir değerlendirme için gerekli olan, kişinin sürekli olarak düşüncesini çeşitli unsurlara ayırması ve bu unsurları kalite standartları doğrultusunda test etmesidir. Bunu açıklık, doğruluk, kesinlik, ilgililik, derinlik, düşünce özgürlüğü, mantıklılık ve önemliliğe dayalı kriterleri kullanarak yapar. Açıklık: Eleştirel düşünce standartlarının çıkış noktasıdır. Eğer bir ifade açık değilse doğru veya uygun olup olmama konusunda bir karara varılamaz (Paul & Elder, 2013c, s.92). Doğruluk: hatasız veya bozulmamış olması; kesinlik: gerekli olan her türlü ayrıntıyı vermesidir. İlgililik: konu ile ilişkili olmasıdır. Derinlik: içerdiği zorluk ve birden çok karşılıklı ilişki barındırmasıdır. Düşünce özgürlüğü: her türlü bakış açısını kapsamasıdır. Mantık: tüm parçaların bir arada akla uygun olması ve çelişmemesidir. Önem: önemsizlerden ziyade önemli olanlara odaklanılmasıdır (Paul & Elder, 2013c, s.103).

Sosyal hayatta ve günlük yaşamda karşılaşılan akıl dışılıkların, adaletsizliklerin önüne eleştirel düşünme ile geçilebilir. Eleştirel düşünme toplumda başkalarının görüşlerine karşı güç kazanma ve avantaj sağlama açısından yararlı görülmektedir (Paul, 1992, s. 11).

Özden'e (2010, s.160) göre eleştirel düşünme, kendi düşüncemizi ve etkileşim hâlinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendimizi, çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir.

Eleştirel düşünmenin ne olmadığını ortaya koyarak eleştirel düşünmeyi açıklığa kavuşturmak isteyen Gündoğdu (2009, s.62-63) hata ve kusur bulmaya odaklanan bir negatif düşünme olmadığını, insanların duygularını yok sayan herkesi belli bir standartta çekmeye çalışan bir düşünme olmadığını, 'ben'den hareketle benmerkezciliği (egocentrism) ya da 'toplumdan' hareketle toplum merkezci (sociocentrism) görüşleri savunma kaygısı ile hareket eden bir düşünme olmadığını ve son olarak da mantıksal pozitivist varsayımdan hareket ederek doğa bilimsel araştırma alanına girmeyen hiçbir şeyin olamayacağını kabul eden bilimci (scientism) bir düşünme olmadığını belirtmektedir.

Tüm görüşlerden yola çıkarak eleştirel düşünmeyi geliştirme bilgi, sebep ve kişiye göre belirlenen amaçlar çerçevesinde temellendirilen, aktif öğrenmeyi arttırma, bağımsız düşünme, kişisel özerklik sağlama, düşünme ve eylemde akıl yürütmeye dayalı yargıya varma gibi beceriler temelinde şekillendirilen görüşlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte, paylaşılan hedeflere ve ortak dayanaklara rağmen, eleştirel düşünme konusunda evrensel olarak kabul gören kuramlara ve eleştirel düşünceyi teşvik etmek için çeşitli özel eğitim çabalarına dayalı ortak bir eleştirel düşünme kavramı bulunmamaktadır (Bailin, 1998, s.204-205).

Literatürde eleştirel düşünme ile ilgili pek çok görüş olsa da Lipman, eleştirel düşünme konusunda düşüncelerini oluştururken kendi düşünme geleneği içerisinde Charles Sanders Peirce, John Dewey ve kendi tecrübelerini temel alarak görüşlerini şekillendirmiştir. Peirce gerçeklik algısı, araştırmacı topluluğu gibi konularda etki göstermiştir. Dewey, yöntem sorunu, merak oluşturma, fikirlerin ardışıklığının desteklenmesi ve deneyimlerle bağlantı kurma gibi konularda etki göstermiştir. Lipman dışındaki kişilerin görüşlerine de karşılaştırma bakımından araştırmada yer ayrılmıştır.

DKDM'de görüşlerinden yararlanılan Lipman (1987, s.5) eleştirel düşünmenin sadece problem çözmeye dayalı olmadığı, karar verme ve kavram öğrenmeyi de içeren bir süreç

olduğunu belirtmektedir. Eleştirel düşünme Lipman'a göre kurallara uymayı gerektirmektedir. Felsefenin epistemoloji alt alanı ve mantık konu alanlarından yararlanılarak eleştirel düşünmenin temeli oluşturulmaya çalışılmıştır (Lipman, 1995b, s.64, 69). Lipman eleştirel düşünmeyi; sorgulama, kavram şekillendirme, iletişim ve çeviri becerileri temelinde ele almaktadır. Çocuklarda bu becerilerin gelişmesi için çaba göstermektedir. Eleştirel düşünmede yargıya varmayı gerçekleştirmek adına üç alt boyutta ele almaktadır. 1- Ölçüt 2- Self-corrective (kendini düzeltici), 3- Bağlama/İçeriğe duyarlılıktır (Lipman, 2003, s.242).

1-Ölçüt: Ölçmek için ölçmenin standartlarına ve sınıflandırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ölçütler ise akla uygun olarak belirlenmelidir. Sonrasında yargıya varmak için standartlara ihtiyaç duyulmaktadır. Formal ve informal ölçütleri ayırmak gerekmektedir. Formal ölçütler; yasalar, kanunlar, düzenlemeler, standartlar vb. içeren kurallara göre düzenlenir. İnformal ölçütler; ölçüt belirlemeye hizmet eden her ne varsa olabilir. Ebat, Mevsim vs. (Lipman, 1987, s.5). Ölçütler, güvenilir türden gerekçelerdir, karşılaştırmalar için temel oluşturmaktadırlar. Bunlar toplum tarafından yüksek düzeyde kabul görebilir de görmeyebilir de. Saygın gerekçelerin etkili kullanımı kuralcı, tanımlayıcı ve değerlendirici yargılarımızın objektif kullanım yoludur (Lipman, 2003, s.213, 215). Ölçütler, ölçülebilecek şekilde ölçeklendirilmiş bir fenomen veya davranıştan oluşur. Böylece karşılaştırmalı olarak yargılama yapılması olanağı ortaya çıkmaktadır (Lipman, 1992, s.3). Ölçütler, yargılara varmada kullanılan ilke ve kurallardır. Standartlar, kanunlar, tüzükler, kurallar, tüzükler, yönetmelikler, yönergeler, şartnameler, göstergeler, şartlar, sınırlar, limitler, koşullar, parametreler, sözleşmeler, normlar, düzenlilikler, bütünlükler, genellemeler, ilkeler, varsayımlar, tanımlar, idealler, amaçlar, sezgiler, içgörüler, testler, kimlik bilgileri, olgusal kanıtlar, deneysel bulgular, gözlemler, yöntemler, prosedürler, politikalar, önlemler vb. hepsi ölçüt olabilir. Ölçütlerin toplum tarafından yüksek düzeyde kabul edilebilirliği olabilir de olmayabilir de. Fakat, uzman araştırmacılar topluluğunda yüksek düzeyde kabul ve saygı görmelidirler. Bu saygın ve kabul edilebilir nedenlerin yetkili kullanımı, kuralcı, tanımlayıcı ve değerlendirici yargılarımızın nesnelliğini oluşturmanın bir yoludur (Lipman, 2003, s.212-213).

Yukarıda sıralanan ölçütlerin bazıları formal ölçütler iken bazıları ise informal ölçütlerdir. Formal ölçütlerden bir grubu; yasaları, kanun, düzenlemeleri, kuralları, rehberleri ve talimatları vb. içermektedir. Bir diğer sınıf formal ölçütler; standartlar, gereklilikler,

şartnameler, sınırlandırmalar ve limitler vb'den oluşmaktadır. Üçüncü sınıf formal ölçütler ise; sözleşmeler, normlar, düzenlemeler vb.den oluşmaktadır. Dördüncü olarak prensipler, beşinci idealler, altıncı testler olabilir. Bunlar dıştan getirilen standartlar olup yargılamalarımızı daha objektif ve merkezî hâle getirmek için gereklidir (Lipman, 1987, s.6).

Ölçütleri seçerken şüphesiz daha güvenilir olanlara yönelinmelidir. Tam da bu noktada bazı kriterler amaca daha iyi hizmet etmektedir. Bu tür ölçütler ise meta ölçüt olarak adlandırılmaktadır. Bu ölçütler diğerlerine göre yargıya ulaşmada güvenirliği, gücü ve ilgililiği, tutarlığı ve kesinliği açısından daha ön plana çıkmaktadır (Lipman, 2003, s.215). Bazı ölçütler oldukça yüksek düzeyde genellik içermektedir. Bunlar mega ölçütler diye adlandırılmaktadır. Hakikat, güzellik, iyilik vb. meta ölçüte örnek verilebilir (Lipman, 1987, s.6). Eleştirel düşünme gerçekleştiğinde açıkça veya üstü kapalı bir şekilde bu ölçüt türünün geçerliliği kabul edilir (Lipman, 2003, s.215).

2- Kendini düzeltici: Mantık kuralarından çıkartılan ve bilimde de kullanılan bir yaklaşımı ifade etmektedir (Lipman, 1987, s.5). Burada bir nevi refleksiyona dayalı yani kendi düşünmemiz üzerine düşünmeye yönelinmektedir. Tutarsızlıkları belirleme ve belirsizliklerin üstesinden gelme, argüman talep etme, tartışmalardaki hataları düzeltme, kendi düşünme zayıflıklarını keşfetme, kendi kendini sorgulama, mantıktan çıkan kuralları bilme, sorgulama prosedürlerinin uygun uygulanıp uygulanmadığını test etme, metindeki geçersiz çıkarımları tespit etme, metindeki belirsiz ifadeleri fark etme gibi bilgi, tutum ve davranışlar beklenilmektedir (Lipman, 2003, s.224).

3-İçeriğe/bağlama duyarlılık: Lipman eleştirel düşünmenin düzenlemeler ve değişmezliklere duyarlı olduğunu belirtmekle birlikte bütüncül ya da yapıya göre şekil alan yönlerini de ortaya koymaya çalışmıştır. Bunu da içeriğe/bağlama duyarlılık ile yapmak istemiştir (Lipman, 1987, s.6). Burada bağlamsal koşullar göz önünde bulundurulmaktadır. Örneğin: hariç tutulan/düzensiz durumlar (uygun olmayan akıl yürütmeler de bağlama göre uygun görülebilir); özel sınırlamalar, olasılık dâhilindekiler ve sınırlılıklar (bu özel sınırlamalarda geçerli bir akıl yürütme ise tam tersi olarak yasaklanabilir); sonuçları farklı olan benzer durumlar (benzer gibi görünün iki durumun sonuçları farklı olabilir bunun ayrımı yapılmalıdır), etraflı yapılandırmalar (bir düşünce kendi tartışması dışında tek başına saçma ve geçersiz görülebilirken, o bağlam içerisinde uygun olabilir ya da bu durumun tam tersi olabilir); kültürel farklılığa dayalı koşullar (bir ülkeye göre normal olan başka bir ülke kültürü içerisinde anormal olabilir), kanıtın alışılmamış olma ihtimali (örneklemde aşırı

genelleme yapılabilir), dilsel farklılıklar (bir dilde karşılığı olmayan kelimeler, durumlar olabilir, vurgu değişikliğinden kaynaklı anlamsal farklılıklar olabilir) düşünme sürecinde bulundurularak süreç ona göre değerlendirilmelidir (Lipman, 1987, s.6; Lipman, 2003, s.219, 224-225). Lipman burada dilsel, kültürel farklılıklar ile kişisel bakış farklılıklarından kaynaklı değerlendirmeleri ön plana çıkarmıştır.

Bu üç alt boyut sonunda yargıya varma adına sürdürülür. Yargı; görüşlerin, tahminlerin veya sonuçların şekillendirilmesidir. Ayrıca yargı; problem çözme, karar verme ve yeni kavramlar öğrenmeyi içerir (Lipman, 1988b, s.38-39). Burada sonuca varılır ya da bir tanıma ulaşılır. Ampirik bulguları ortaya çıkarmak, güncel veya teorik problemlere çözümler sunmak, sınıflandırmalar veya kategorizasyonlar yapmak gibi beceriler öğrencilerden beklenilir (Lipman, 2003, s.225-226).

DKDM'nin eleştirel düşünme alt boyutu incelendiğinde biliş-duyuş boyutunda bilişsel düzlemde yer alırken yakınsak-ıraksak boyutta yakınsak düzlemde yer almaktadır. Bu yönüyle eleştirel düşünme ağırlıklı olarak bilişseldir. Kavramlar üzerinden ağırlıklı olarak zihinsel becerileri gerektirir.

DKDM'de Lipman'ın üç boyutu olduğu gibi alınmakla birlikte içeriğinde bazı değişiklikler bulunmaktadır. Bu üç boyut ilişkili olduğu yargıya varma boyutu ile birlikte dört katlı düşünme modelinde eleştirel düşünmenin son alt boyutu olarak yer almaktadır. DKDM de Lipman gibi eleştirel düşünme konusunda mantığa özel bir önem vermesine rağmen daha alt yaş gruplarında ağırlığı mantığa vermekten kaçınmaktadır. Bu tür akıl yürütmelerin bu yaş gruplarında öğrenim gören çocuklar için daha fazla vakit ayırması gereken faaliyetler olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

Eleştirel düşünme bilimsel düşünme ile yakından ilişkilidir (Bacanlı, 2012a, s.31). Bu bilimsel düşünme her ne kadar ağırlıklı olarak fen bilimleri ile ilişkili düşünülse de, sosyal bilimleri de içine alacak kadar geniş anlamlıdır (Bacanlı, 2012b, s.19).

Eleştirel düşünmede kişilerin karar alma sürecinde akıl çizgisinden çıkılmayarak aklın kurallarına göre hareket edilmesi beklenmektedir. Burada ölçütlerin farkında olma ve ölçütlerden yararlanma, doğru karar verme, kendinin ve başkalarının düşüncelerini sorgulama, problemleri durum içerisinde değerlendirebilme gibi becerileri gerektirir.

DKDM'de eleştirel düşünme 'ölçüt belirleyicilik', 'bağlama duyarlılık', 'kendini düzelticilik' ve 'yargıya varıcılık' gibi dört alt boyutu içine almaktadır. Bunlar aşağıda tek tek ele alınmıştır;

Ölçüt belirleyicilik: Düşünmede kullanılması gereken standart birimler, karşılaştırma ve değerlendirme yapmamızda yardımcıdır. Karşılaştırma ve değerlendirmeler, düşüncelerimizi daha iyi noktalara taşır. Düşüncelerimizin temel dayanağını ölçütler oluşturmaktadır. Belirli bir konu üzerinden ölçütler belirleyerek ya da belirlenmiş ölçütlerden yararlanarak düşünceler kuvvetlendirilir. Kendi belirlediği ölçütlerin neye göre belirlendiği açıklanmalıdır. Ölçüte dayanmayan, öznel, rastgele, gelişigüzel, yapılandırılmamış fikirler, düşünce üretiminde hatalara, çelişkilere sebep olmaktadır. Ölçüte dayanmayan durumlar tespit edilerek açıklanmalıdır. Ortaya konulan düşünceler ne kadar öznel bir konu hakkında olursa olsun belirli ölçütlere göre hareket etmek düşünmeye bir dayanak kazandırır.

Bağlama duyarlılık: Eleştirinin hangi konuyla veya soruyla ilgili olarak gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulması gereken durumdur. Buna bağlı olarak her bir düşüncenin belirli bir durum içerisinde değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Bir konu/problem/düşünce değerlendirilirken farklı koşulları göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bunu yaparken ortaya konulan bakış açıları gerçeklikten uzak olmamalıdır. Ayrıca konu/problem/düşünceye yönelik bir sınır çizilmelidir. Bu çerçevede konu/problem/düşüncenin farklı konularla ilişkili çeşitli bileşenlerinin değerlendirilmesi yapılmalıdır. Problemler/durumlar arası benzerlik ve farklılıkları belirterek karşılaştırmalar yapmak da eleştirel düşünme açısından gereklilik göstermektedir.

Kendini düzelticilik: Bu süreçte kendinin ve diğer arkadaşlarının görüşlerine şüphe ile yaklaşılır. Sorgulayıcı olunmalıdır. Bu kısımda ayrıca çocukların hem kendi hem de diğer arkadaşlarının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri fark etmeleri sağlanmalıdır. Daha ileri yaş gruplarında, kendisi ya da diğer arkadaşları ile birlikte tespit ettiği hataları gözden geçirerek nasıl doğru bir şekilde bu düşüncenin ifade edileceği üzerinde durulmalıdır. Yine ileri yaş gruplarında düşünmeye yönelik yaklaşım hatalarından (bunlar daha çok önyargılar, çoğunluk doğruluğuna bağlılık, eksik bilgi, yanlış sebep-sonuç ilişkisi vb. oluşmaktadır) kaynaklı mantık ile ilişkili kuralları kapsamalıdır.

Yargıya varıcılık: Bu aşamada problem/konu/düşünce adına, delillerden hareketle bir durum değerlendirmesi yapılmalıdır. Durum değerlendirmesi esnasında bir karara varmak

gerekmektedir. Bunun yanı sıra eldeki bilgilerden veya verilen bilgilerden çıkarım yapılmalıdır. Yeri geldiğinde bir tanıma veya sonuca ulaşılmalıdır. Tanımlamalar ve sonuca varmada akılcı olunmalıdır. Bunu yaparken mümkün olduğunca yakınsak sonuçlara varılması gerekmektedir. Yine bu aşamada çocuklar görüşlerini gerekçe/gerekçeler ile temellendirmelidir. Bu tanıma ya da sonuca niçin vardığını açıklamalıdır.

Yaratıcı Düşünme

"Yaratıcı" kelimesi TDK sözlüğünde yaratma yeteneği olan olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 1998b, s.2395). Kavramın Batı dillerindeki karşılığı "kreativitaet" kelime kökeninden gelen "creativity" dir. Bu kelime Latince "creare" kavramından gelmekle birlikte, doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamında kullanılmaktadır (San, 2008, s.13).

Yaratıcılık; icat etme, ilişkilendirme, alternatifler önerme, analoji yapma, hipotez oluşturma vb. becerileri gerektirir (Daniel & Auriac, 2011, s.418). Ayrıca yaratıcılıkta hayal gücünü kullanabilme, bir olguya yenilik katabilme, farklılık getirebilme de gereklidir (Öztürk, 2004, s. 77). Yaratıcılığın zekâ seviyesi yüksek kişiler gibi bazı kişilerde görülebilen bir özellik olduğu düşünülür ancak zekâ ile ilişkili olsa da sadece zeki insanlarda bulunmamaktadır. Yaratıcılığın çok çeşitli biçimleri bulunmaktadır. Çeşitli kaynaklardan yararlanır. Bu sebeple herkeste çeşitli şekillerde yaratıcılık gücü bulunmaktadır (Robinson, 2001, s. 131).

Guilford yaratıcığı bilişsel yönü ile ama duyuşsal yönlerini destekleyici şekilde ele almıştır. Ona göre yaratıcılık akıcılık, orijinallik, esneklik ve detaylandırma olarak dört ana yapıdan oluşmaktadır (Dacey, & Madaus, 1969, s.60). Guilford ayrıca Zihnin Yapısı (Structure of Intellect-SI) adlı kuramına uydurarak yaratıcılığın nasıl zekâdan ayrıldığını ortaya koymaya çalışmıştır. Guilford'a göre zihin içerik, ürün ve işlem olmak üzere üç temel boyutun her birinde çeşitli ögeler barındırmaktadır. İçerik; görsel, işitsel, sembolik, semantik ve davranışsal olmak üzere beş ögeden oluşmaktadır. Ürün; birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve içermeler olmak üzere altı ögeden oluşmaktadır. Son olarak işlem kısmında biliş, hafıza kaydı, hafızada saklama, ıraksak üretim, yakınsak üretim ve değerlendirme olmak üzere altı öge bulunmaktadır (Sternberg & Grigorenko, 2001, s.309-310).

Rhodes (1961, s.307) yaratıcılığı ‘p’ harfi le başlayan ses yinelemeleri ile dört boyutta ele almaktadır. Bu boyutlar kişi (person), süreç (process), baskı (press) ve ürün (product)’dür. Kişi boyutu insan olmanın gerektirdiği kişisel özellikleri barındırır. Süreç boyutunda fikirlerin yaratılmasında etkili olan zihinsel süreçler yer alır. Baskı boyutunda, insan ilişkileri ve onların çevrelerinin etkisine atıfta bulunulur. Bu kavram yaratıcılığın örtük yönünü oluşturur. Son olarak ise ürün boyutunda ise, dil ve beceri boyutunda ifade edilen fikirler bu başlık altında ele alınır.

Wallas (1926, s.10-14) yaratıcılık sürecini dört aşamada ele almıştır. Bunlar: Hazırlık, kuluçka, aydınlatma ve doğrulamadır. Hazırlık aşamasında, sorun ve ihtiyaç tanımlanır. Bu yönüyle çözüm için hesaba katılması gereken bilgiler toplanılır. Kuluçka aşamasında sorun için geri adım atılır. Bu süreçte zihnimizin sorunu düşünmesine izin verilmektedir. Bekleme süresi haftalarca ya da yıllarca sürebilir. Aydınlatma aşaması, yaratıcı bir davranışın temelini oluşturan fikirlerin zihinde ortaya çıkma durumudur. Bu fikirler, bütünün kendisi veya bütünün kendisinin parçaları olabilir. Son aşama olan doğrulama aşamasında hazırlık aşamasında belirlenen ihtiyaç ve kriterlerin, aydınlatma aşamasında ortaya çıkanları karşılayıp karşılamadığını göstermeye yönelik çalışmalar yapılır.

Torrance (1969) yaratıcılığı akıcılık, esneklik, detaylandırma ve orijinallik olarak dört boyutta ele almıştır. Akıcılık, çok sayıda fikrin üretilmesi veya bir soruna alternatif çözümlerin üretilmesi anlamına gelir. Esneklik, çeşitli olasılıkları veya düşünce alanlarını gösteren fikirler üretmek olarak tanımlanır. Detaylandırma, daha fazla ayrıntı sunarak fikirleri geliştirme süreci olarak ifade edilir. Son olarak orijinallik ise benzersiz ve sıra dışı fikirlerin üretilmesi anlamında kullanılır.

Fisher’a (2004, s.8-9) göre yaratıcılık; üretim (generation), çeşitlilik ve orijinallik ile ilişkili olarak değerlendirilebilmektedir. En basit düzeyde yaratıcılıkta bir şeyleri yapma, forma sokma veya var etme söz konusu olmalıdır. Üretim konusunda fikirlerin, dizaynların, deneyimlerin ya da yeniliğin ortaya çıkma çabası gerekmektedir. Çeşitlilik, daha çok verilen ile yetinmeyip yeni şeyler peşinde olma ile ilgilidir. Yeni bilgi ve daha iyi adaptasyon, verileni değiştirmeye çalışan keşif süreçleriyle ortaya çıkmaktadır. Orijinallik daha önce yapılmayanı ya da düşünülmeyeni yapmak veya düşünmek ile ilgilidir. Bazı şeyler bireysel bir zihin için orijinal olabilirken bazıları bir grup veya topluluk içinde orijinal olabilir. Bazıları ise evrensel anlamda benzersiz olabilir. Orijinalliğin de kendi içinde derecelendirilmesi mümkündür.

McGregor'da (2007, s.169-170) yaratıcılığın orijinallik ile ilişkisini kurmaktadır. Ona göre yaratıcılık şeyleri kimsenin o şekilde görmediği, yeni yollarla görme becerisidir. Yaratıcılık olasılıklar âlemlerini keşfeden hayal gücünü içermelidir. Bu sayede yeni, biricik (unique) ve etkili çözümler üretilmelidir. Orijinallik aynı zamanda şaşırtıcı, üretici ve taze fikirler sunmalıdır. Sonunda değerli sonuçlara götürmelidir.

Runco & Jaeger'e (2012, s.92) göre yaratıcılıkta sıklıkla vurgulanan orijinallik yerine 'yenilik' kavramı tercih edilmelidir. Çünkü orijinallik, yaratıcılıkta önemli olmasına rağmen yeterli değildir. Fikirler ve ürünler orijinal olabilir ancak kullanışlı değildir. Bu noktada orijinallikle kullanışlılık, uygunluk kavramları arasındaki ilişki ile yaratıcılığın düşünülmesi gerektiği belirtilmektedir.

Halpern'e (2013, s.513) göre yaratıcılık, insanların sahip olduğu veya sahip olmadığı tek bir özellik olarak değerlendirilmemelidir. Ayrıca ona göre yaratıcılık, bir ihtiyacı karşılamak için var olan düşüncelerden yeni kombinasyonlar oluşturma sürecidir (Halpern, 1984'ten aktaran Alkın Şahin & Tunca, 2013, s.400).

Sternberg'e (2007, s.3) göre yaratıcılık standartlaştırılmış testlerle ölçüldükten ve tespit edildikten sonra bir daha yaratıcı bir davranış yapmamak için adeta teşvik edilmektedir. Yaratıcılığın bir alışkanlık gibi olması gerektiğini savunur. Bu alışkanlık yaşam boyu sürebilmelidir. Bunu gerçekleştirmek için de yaratıcılığa ilişkin bir tutum kazandırmaya amacıyla kişiler cesaretlendirilmelidir.

Csikszentmihalyi'ye (1996, s.8, 23) göre yaratıcılık, insanların kafasının içinde değil, bireyin düşünceleri ile sosyokültürel bağlam arasındaki etkileşimde meydana gelmektedir. Böylece yaratıcılığın çeşitli fikirlerin karşılıklı etkileşiminden yararlanarak geliştiğini öne sürmektedir. İnançların, yaşam tarzlarının ve bilginin karıştığı ve görmesine izin verdiği farklı kültürlerin kesişme noktasında yaratıcılığa ilişkin fikirler daha kolay ortaya çıkar.

Boden (1996, s.268) yaratıcılığın psikolojik (bireysel) ve tarihsel ayrımını ele almaktadır. Ona göre 'P-creative' yani psikolojik (bireysel) yaratıcılık başkaları bu fikre çoktan sahip olmuş olsa bile ilgili kişinin zihnine dayalı olan bir yaratıcılık iken 'H-creative' yani tarihsel yaratıcılık daha önce kimse tarafından bulunmamış şeylerle ilgilidir.

Bacanlı, Dombaycı, Demir & Tarhan'a (2011, s.538-539) göre yaratıcılığın iki önemli ayırt edici yönü bulunmaktadır. Bunlar; orijinallik ve yararlılıktır. Yaratıcı düşünme problem çözmeye dayanmaktadır. Bunu gerçekleştirirken yeni yollar yaratma veya ıraksak düşünme

ile yan düşünceler üretmek gerekmektedir. Ancak sistematik olarak yaratıcı düşünmek zor olmakla birlikte temelde ıraksak olma ile ilişkilidir.

Özden'e (2010, s.174) göre yaratıcılık, hayal gücü ile çok yakın bir ilişkiye sahiptir. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde yer almaktadır.

Yaratıcılıkta Doğanay (2007, s.315) tarafından iki kavram öne çıkarılır. Bunlar; yenilik ve birleştirmedir. Yaratıcılık becerisi, mevcut çözüm yollarını karşılaştırıp bunlardan yola çıkarak yeni ve orijinal bir fikir ya da ürün ortaya koyma ile kendini gösterir (Dilekli, 2019, s.11).

Yaratıcılık kavramından sonra yaratıcı düşünme konusunda görüşlere yer vermek gerekmektedir. Yaratıcılığın düşünce boyutundaki konumunu ele almak düşünme eğitimindeki yerini ortaya koymak açısından önem arz etmektedir.

Halpern'e (2013, s.513) göre yaratıcı düşünme, bir bağlamda meydana gelen bilişsel süreçleri içerir. Ona göre bu bilişsel süreç yaratıcı sonuçlar ile devam eden yeniliği içinde barındırmalıdır.

Robinson'a (2001, s.135) göre yaratıcı düşünme, alışılmış düşünme kalıplarının bir bir kırılmasıdır. Burada alışılmadık bağlantılar kurarak daha önce ilişkilendirilmemiş fikirler arasında analojiler görmek önemlidir.

Rawlinson'a (1981, s.6, 69) göre, yaratıcı düşünme, bağlantısız nesneler veya düşünceler arasında bir ilişki kurmaktır. Ayrıca ona göre yaratıcı düşünme üç öge ile ele alınabilir. Bunlar; hayal gücü, ıraksak (divergent) ve dışsal (lateral)'dan oluşmaktadır.

Yaratıcı düşünmeye yönelik bir eğitimde 'olsa ne olurdu?' gibi sorular öğrencilere sorulabilmektedir (Craft, 2014, s.189). Bu tür bilişsel aktivitelerle öğrencilerin mümkün olduğunca konunun farklı boyutlarını da göz önünde bulundurmaları sağlanmalıdır. Amaç yeni fikirler, ürünler olmak ile birlikte mevcut bir fikrin çevresini derinleştirerek farklı perspektifler sunulmasıdır.

Lipman'ın yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri estetikle ve sanatsal yaratım ile ilişkilendirilmiştir. Ancak DKDM'ye göre herkes her şekilde yaratıcı olabilme potansiyeline sahiptir (Bacanlı, 2012b, s.19). Yine DKDM'ye göre yaratıcılık, bağlam (context) ve yapı (content) ile ilişkili ele alınmalıdır. Bu şekliyle yaratıcılığa ilişkin fikirler, bağlam ve yapıda ortaya çıkmaktadır. Genel hatlarıyla yaratıcılık estetik bir anlam taşımakla birlikte

entelektüel ürünlerle de zihinde kendini göstermektedir (Bacanlı, Dombaycı, Demir & Tarhan, 2011, s.538).

Yaratıcılığın on iki özelliği bulunmaktadır. Bunlar; orijinallik, üretkenlik, verimlilik, hayal gücü, bağımsızlık, deneyimsellik, bütüncüllük, izlenimsellik, kendini aşmak, beklenilmedik olması, icatkâr olması ve mayotik olmasıdır. İcatkâr olma özelliğinde beklenen bilim ve sanat olmak üzere bu iki alanı da ayrı ayrı kapsamasıdır. Ayrıca yaratıcı düşünme kurallara meydan okumayı gerektirmektedir. Yaratıcı düşünme felsefenin estetik alt alanı ile bir arada sunulmaktadır (Lipman, 1995b, s.64-65, 69; Lipman, 2003, s.249-259; Bacanlı, Dombaycı, Demir & Tarhan, 2011, s.540-541).

Özelliklerinin yanı sıra Lipman'a göre yaratıcılığı destekleyici üç düşünme türü bulunmaktadır. Bunlar; meydan okuyucu, genişleyen ve doğurtucu düşünmedir (Bacanlı, Dombaycı, Demir & Tarhan, 2011, s.542).

Tüm bunlarla birlikte yaratıcı düşünmeyi dört farklı boyutta ele almıştır (Lipman, 2003, s.259).

Hayal gücüne dayalı: Parlak, anlamlı, tutkulu, vizyoner, hayalperest gibi özellikleri barındırmaktadır.

Bütüncül: Birleştirilmiş, uyumlu, entegre, tutarlı, düzenli, organik gibi özelliklerden oluşmaktadır.

İcatkâr: Deneysel, şaşırtıcı, orijinal, taze, meraklı, yeni, bağımsız gibi tutum ve davranışlardan oluşmaktadır.

Üretken: mayotik, üretken, doğurgan, verimli gibi tutum ve davranışları gerektirmektedir.

Literatürde yaratıcı düşünme ile ilgili pek çok görüş olsa da Lipman, yaratıcı düşünme konusunda kendi düşünme geleneği içerisinde, kendi tecrübelerini temele alarak görüşlerini şekillendirmiştir. Lipman dışındaki kişilerin görüşlerine de karşılaştırma bakımından araştırmada yer ayrılmıştır.

DKDM'de yaratıcı düşünme bilişsel ve ıraksak olarak değerlendirilmektedir. Diğer pek çok yaratıcılık kuramında da bilişsel boyut ön plana çıkmaktadır. Iraksak olması ise belirli bir ulaşılması gereken nokta olmaması, konunun çok farklı noktaları ile ele alınabilmesini gerektirmektedir.

Yaratıcı düşünme, insanın olaylara, durumlara farklı bakması ile ilişkilidir. Belirli noktalarda bir esneklik gerektirmektedir. Ayrıca meraklılık, hayal gücü ve risk alma gibi tavırlar da yaratıcı düşünmede ön plana çıkmaktadır. Yaratıcı düşünme konusunda Lipman'ın görüşlerinden etkilenilmekte ancak ondan belirli yönleriyle ayrılmaktadır. Yaratıcı düşünmenin kendi içinde belirlenen dört alt boyutu: 'Meydan okuyuculuk', 'doğurtuculuk', 'genişleyicilik' ve 'yarar sağlayıcılık'tır. Bunlar kısaca aşağıda açıklanmıştır.

Meydan okuyuculuk: Öğrencilerden kavram veya olgulara ilişkin farklı görüşler ortaya koyarak bizleri şaşırtmaları beklenmektedir. Bunun için beklenilen şeylerin aksine farklı bir bakış açısına dayalı düşüncelerin ortaya koyulması gerekmektedir. Hayal gücünden burada yararlanmak gerekir. Herkesten farklı görüş ortaya koymak aynı zamanda risk almayı da gerektirir. Çünkü herkesin verebileceği cevapların aksine bir bakış ile konu/düşünce/problemin ele alınması çoğu zaman başkaları tarafından yanlış bulunabilir. Bu kısımda ayrıca düşüncelerinde çeşitli noktalarda ölçütleri esnetme, hatta mümkünse ölçütleri yıkarak ölçüt dışı düşünmek öğrencilerden beklenir. Böylece çocuklar daha bağımsız ve özgürce fikirlerini ortaya koyabilmelidir. Onları sınırlayan şeylerden yoksun bir şekilde beklenilen türde bir düşünmeden uzaklaşılmış olunacaktır.

Doğurtuculuk: Düşünce yolculuğu esnasında yeni düşünceleri keşfetme, onları ortaya çıkarma söz konusudur. Düşüncelerde saçma ya da uygun olmama durumuna bakılmaksızın özgün fikirler ortaya çıkması gerekmektedir. Ancak düşüncelerin, konu/problem ile bağlantılı olması gerekmektedir. Bu süreci kısaca yeniden inşa süreci olarak da ifade etmek mümkündür. Sonuçta da başlangıçta verilen bilgilerden farklı noktalara gitmek amaçlanır.

Genişleyicilik: Öğrencilerden çeşitli durum ya da problemlere yönelik düşüncelerini genişletmesi beklenmektedir. Düşüncelerin genişletilmesindeki kasıt yenilik gerektiren fikirlerden ziyade öğrencilerin düşüncelerinde ayrıntılara daha fazla yer vermesidir. Böylece konu/problem/düşünceyi zenginleştirici fikirler ortaya koyarak görüşlere ilişkin mevcut bilgiler arttırılmaya çalışılır. Daha önce kullanılan fikirler olsa bile bunları farklı şekillerde ele almak gerekmektedir. Bu da öğrencilere bir şeyi anlatmanın farklı yollarını kazandırarak mevcut düşüncelere yönelik daha geniş bir bakış açısı ortaya çıkaracaktır. Gerektiğinde analojilerden ya da metaforlardan yararlanarak düşüncelerin genişletilmesinde kullanılabilecek araçlar da öğrencilere kazandırılmış olmaktadır.

Yarar sağlayıcılık: Daha çok öğrencilerin yapay ya da doğal olarak sunulan problemlerin çözümüne yönelik fikirler sunması ile ilgilidir. Problemlere çözüm sunulurken içerisinde

yenilik barındırmalı ve yararlı olmalıdır. Ortaya konulan bu çözümler, belirlenen amaç ile çelişmemelidir. Ayrıca problemi çözme konusunda uygun olmalı, verimli olmalı ve katkı sağlamalıdır. Bacanlı, Dombaycı, Demir & Tarhan'a (2011, s.538) göre yaratıcılığın iki önemli ayırt edici yönünden birisi yararlılıktır. Bu sebeple yaratıcı olmak demek yeni ve yararlı şeyler ortaya koymayı gerektirmektedir. Yararlı şeyler ile burada kastedilen ise problem çözmeyi sağlamaya ilişkindir. Amaca yönelik olmayan ve uygun olmayan konu/düşünce/ürün yaratıcı olamamaktadır.

Özenli Düşünme

Özenmek kavramı, Türkçede hatırlamak veya özlemek anlamında "öğse-mek"ten gelmektedir. Öğsemek kavramının kökenini zihin anlamındaki "ög"dür. Ög kavramı doğrudan özlemek ile ilişkili olmakla birlikte, ikisi de hatırlamak kavramı için kullanılır (Dombaycı, Demir, Tarhan & Bacanlı, 2011, s.553-554).

"Care" Eski İngilizcede "cearian" kelime kökeninden türetilmiştir. Cearian kelimesi ise üzüntü, keder ve kaygı anlamında Eski Saksonlarda kullanılan "kara"nın eş anlamlısı olan "cearu"dan gelmektedir (Partridge, 1966, s.420; Skeat, 1980, s.76).

İnsan, aklı olan bir varlık olmakla birlikte zaman zaman akıl-dışı eylemlerde de bulunabilmektedir. Ancak insanı anlam ve değer kaynağı olarak gördüğümüz takdirde aklını kullanma cesaret ve sorumluluğunu taşıması gerektiği de söylenebilir (Günay, 2014, s.305). Özen ise bu noktada akılla birlikte duygu ve anlamları da ele alan insanın değer biçici ve duygusal yönünü karşılamaktadır.

Sokrates'in "kendini bil" çağrısı, aslında insanın kendi değerini/değerlerini bilmeye ve bunları gerçekleştirmeye yönelik bir çağrı olarak tarihte yerini almaktadır (Günay, 2014, s.301). Özenin değerler ile bağlantısı bulunmaktadır. İnsanın önem verdiği her şey bir değer olabilir. Değerin yanı sıra çeşitli ilkeler, duygular özen gösterilmesi gereken bir diğer insani fenomenlerdir.

Noddings'e (1999, s.46) göre özen, mümkün olduğunca başkalarının gerçeğini ve duygularını anlamakta en temel pozisyondadır. Bu süreçte dinlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Dinleme, zihinsel olduğu kadar duygusal olarak önemlidir. Öğrencilerin etkili dinlenmesi derse daha etkili katılımına katkı sağlamaktadır (Noddings, 2012, s.774).

Özenin duygular ve erdem ile yakın bir ilişkisi vardır. Felsefe tarihine baktığımızda özenin temellerini Aristoteles'te bulabilmekteyiz. Aristoteles mutlu yaşamı en önemli amaçlardan biri olarak görmektedir. Bu süreçte erdeme uygun etkinlikler gerçekleştirilerek mutlu yaşama ulaşılabilmektedir (Aristoteles, 2012, s.24- 5-10). Aristoteles'e (2012, s.29-1103a, 5) göre erdemler ikiye ayrılmaktadır. Bunlar düşünce erdemleri ile karakter erdemleridir. Bilgelik, doğru yargılama, aklı başındalık vb. düşünce erdemlerine girerken, cömertlik, sakinlik, ölçülülük vb. erdemler karakter erdemlerine girmektedir.

Düşünce erdemleri daha çok eğitimle oluşup gelişirken, bu süreç biraz daha zaman almaktadır. Dinaoetik erdemler de denilmektedir. Bu alan matematikte olduğu gibi kesin bilgiyi içermektedir. Ayrıca daha fazla deneyim gerektirmektedir (Aristoteles, 2012, s.29-15; Yılmaz, 2004, s.151-152). Karakter erdemi ise alışkanlıklarla (ethos) edinilir. Küçük değişikliklerle farklılaşmaktadır. Bizde doğuştan, doğa vergisi ile bulunmamaktadır (Aristoteles, 2012, s.30-15). Etik erdemler olarak da kullanılan bu erdem türü aklın doğru kullanımı yoluyla alışkanlıkların kazandırılması ile ilişkilidir. Dinoaetik erdemler ise kesin bilgiyi içermelerine rağmen doğuştan bulunmadıkları için eğitim yoluyla kazandırılır.

Özenli düşünme denildiğinde; kendine, başkasına, doğaya ve birtakım ilkelere özen gösterme ön plana çıkmaktadır (Bacanlı, 2012a, s.34). Kendisi ile amaçlanan, kişi ilk başta kendi vücuduna özen göstermelidir. Böylece devamında kendi davranışlarına da özen gösterecektir. Ardından kişi, etrafındaki diğer insanların kendilerine özen göstermesine yardımcı olur. Onların bazı değerlere uygun davranmamalarından endişe duyarak onların da davranışları konusunda kendinde sorumluluk hisseder. Kişi içinde bulunduğu ve bir parçası olduğu fiziksel çevreden zarar görmemesi, daha iyi bir yer hâline gelmesi için özen göstermelidir ve ona göre davranmalıdır. Kişi, bir diğer boyutta değerleri ve ilkeleri önemser. Davranışları temeldeki niyetlere göre ve davranışlarının olası sonuçlarını hesaba katarak değerlendirmelidir. Kişiler talimatların arkasındaki değerleri ve fikirleri fark ederek soyut ilkeleri görür. Değerler ve ilkelere uygun olmadığı takdirde alternatifler geliştirebilir. Böylece hem düşünme hem de davranış konusunda esneklik kazanılmış olunur (Dombaycı, 2014a, s.1413-1414).

Özenli düşünme belirli bir bağlamda (etik, estetik veya bilimsel) neyi düşünmemiz gerektiğini seçmemizi sağlayarak neye odaklanmamız gerektiğini belirler. Bu yönüyle de ahlaki ve estetik algılarımızın şekillenmesinde etkilidir. Empati, şefkat, duygusal yoğunluk ve derin duyarlılık, özenli düşüncenin merkezinde yer almaktadır (Sharp, 2007, s.249).

İnsanın değer verdiği durumlara özen göstermesi beklenir. Özenli düşünme; amaç-araç belirlemede, neden-sonuç ilişkilerinde, seçeneklerin değerlendirilmesinde, önem ve öncelik sıralamasının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Özenli düşünme, mantık ve duyguları gerekli durumlarda birbirinden ayırt etmemizi sağlar. Bu durum özellikle düşüncelerimizin kendimize veya topluma etkisi bakımından önemlidir. Duygularımızı dengelemeyi öğrendiğimiz ölçüde sosyal davranışlarımızı dengeleyebilmekteyiz (Çotuksöken, 2012, s.138-139). Özenli düşünme sadece insan ilişkilerinde değil cansız varlıklarla olan ilişkilerde de karşımıza çıkmaktadır (İyi, 2018, s.248).

Özenli düşünmeye ilişkin konu örneklerine Noddings (2016, s.49) değinmiştir. Kendine özen göstermede; yaşam evreleri, manevi gelişimler, takdir edilen karakter gelişimi gibi konular ele alınabilir. Yakın çevreye özen göstermede arkadaşlık, ebeveynlik ve aşk gibi konulara yer verilebilir. Dünyadaki herkese özen gösterme konusunda yoksulluk, yabancılar, savaş, hoşgörü, teknoloji gibi konular ele alınabilir.

Düşünmenin daha çok bilişsel alan ile ilişkisi kurularak açıklanmasına rağmen özenli düşünmenin daha çok duygularla ilgili olduğunu Lipman bildirmektedir (Lipman, 1995a, s.1). Yine Lipman, özenli düşünmeyi felsefenin etik alt alanı ile ilişkili olarak yapılandırmaktadır (Lipman, 1995b, s.69). Özenin eksik olmasıyla düşünmede değer ögesinin yoksun olacağını belirtmektedir (Lipman, 2003, s.270).

Literatürde özenli düşünme ile daha sınırlı görüş olsa da Lipman, özenli düşünme düşünme konusunda kendi düşünme geleneği içerisinde Nussbaum'un (2001, s.22) duyguların yargılama formaları ile olan ilişkisini; Lewis & Michalson'un (1983, s.15) duyguların rolü bakımından değerlendirmelerden hareketle bilişsel zekâyı etkilediğine yönelik tespitlerini göz önünde bulundurmuştur. Ayrıca kendi tecrübelerini de temele alarak görüşlerini şekillendirmiştir. Lipman dışındaki kişilerin görüşlerine de az da olsa çalışmada yer verilmiştir.

Özenli düşünmek neyi önemli gördüğümüze, neyi önemsediğimize, neyi talep ettiğimize ve neye gereksinim duyduğumuz üzerine düşünmeyle ilişkilidir (Lipman, 1995a, s.7).

Lipman'a (2003, s.267) göre yargının temeli duygulardır. Duygular seçim ve kararlarımızı etkileyerek eylemlerimizi doğrudan yönlendirmektedir. Biri sever, biri nefret eder, biri yıkıcı davranır. Bu örnekler çoğaltılabilir ve kısaca antisosyal duyguları yumuşatabilirsek, antisosyal davranışı yumuşatabileceğimizi ifade etmektedir.

Lipman'a (2003, s.271) göre özenli düşünme takdirsel (appraciative), duygusal, aktif, normatif (kural koyucu) ve empatik'tir. Bu dört alt boyut aşağıda kısaca ele alınmıştır;

Takdirsel (appreciative): Ödüllendirmek, değer vermek, kutlamak, hayranlık duymak, saygı duymak, korumak, övmek gibi davranışlar bulunmaktadır.

Duygusal: Hoşlanmak, sevmek, onurlandırmak, uzlaştırmak, arkadaşça davranmak, cesaretlendirmek gibi duygu ve davranışlar bu boyutta değerlendirilebilir.

Aktif: Organize etmek, katılmak, yönetmek, yürütmek, inşa etmek, katkıda bulunmak, icra etmek gibi davranışlar ön plana çıkmaktadır.

Normatif: Talep eden, zorunlu kılan, zorlayıcı, uygulayan, bekleyen vb. tutum ve davranışlar bu boyutta değerlendirilmektedir.

Empatik: Düşünceli, sorumlu, şefkatli, dikkatli, ciddi vb. özellikler bu boyutta değerlendirilmektedir.

DKDM'de özenli düşünme, duyuşsallık ve yakınsaklığı bir arada barındırmaktadır. Böylece duyguların; seçimlere, kararlara ve yargıya dönüşmesi ile ilgili olduğu söylenebilir (Dombaycı, Demir, Tarhan & Bacanlı, 2011, s.554).

Özenli düşünmenin temel prensiplerinden birisi şudur: Herhangi bir konu hakkında düşündüğümüzde, bu süreç beraberinde birtakım duyguları, değerleri, ilkeleri de beraberinde getirmektedir. Bu durum özenli düşünmenin yargıya varma süreci ile ilişkisini ortaya koyar. Ayrıca özenli düşünme ile insanlara, hayvanlara, doğaya, nesnelere kısaca tüm canlı ve cansız varlıklara da önem verip düşüncelerinde gerekli hassasiyeti göstermenin önemi vurgulanmaktadır. Böylece karşısındakini gereksiz ve değersiz bir unsur olarak görmeyerek ona karşı gerekli hassasiyeti göstermesi, karşısındakine ilişkin düşünce ve tavırlarında buna yönelik hareket etmesi gerekir. Özenli düşünmede empati işin içine girer.

Özenli düşünme, mantık ve duyguların gerekli durumlarda birbirinden ayırt edilmesi ve birbiriyle ilişki kurulmasında katkı sağlar. Bu durum özellikle düşüncelerimizin kendimize veya topluma etkisi bakımından önemlidir. Duygularımızı dengelemeyi öğrendiğimiz ölçüde sosyal davranışlarımızı dengeleyebiliriz (Dombaycı, 2009, s.409). Özenli düşünen kişilerin ahlaki ilkeleri vardır ve bu kuralları uygulama konusunda titizlik göstermelidir. Özenli düşünmede ilke sahibi olmak gerekir. İlke sahibi olmayan kişiler özenli düşünememektedir (Bacanlı, 2012a, s.34).

Özenli düşünmenin kendi içinde belirlenen dört alt boyutu: 'Duygusal ve empatiklik', 'kural koyuculuk', 'aktiflik' ve 'takdir edicilik (kadirşinaslık)'tir. Bunlar kısaca aşağıda açıklanmıştır.

Duygusal ve empatiklik: Duygular, insan yaşamında oldukça önemlidir. Duygular, düşünceler, sosyal davranışlar, iletişim ve çalışma düzeni vb. pek çok şey üzerinde etkilidir. Bu yönüyle yaşamdan ayrı düşünülemez. Duyguları tanımak, onları konuşarak göz ardı etmemek kendimizi, karşımızdaki diğer insanları ve canlıları tanımanın gerekliliğidir. Bir köpeğin duygularını bilmeden ona karşı koruyucu bir tavır geliştirmek zordur. İnsanlarla olan ilişkimizde de her iki tarafında duygularını göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Kendi duygularımızın farkına vararak çeşitli durumlarda ne hissettiğimiz karşımızdakine uygun bir şekilde ifade edilmelidir. Böylece başka insanların da benzer durumlarda benzer şeyleri hissedebileceğini göz önünde bulundurmaları ve empati yapmaları beklenir. Kısaca kendi düşünce ve eylemlerimizin sonucunda karşımızdakinin duygularını olumsuz yönde etkilemeden, kendimizi onun yerine de koyabilmeliyiz. Burada duyguların dengelenmesi gerekliliği de zaman zaman ortaya çıkmaktadır.

Kural koyuculuk: Olması gereken kurallar, normlar, ilkeler, düzenlemeler vb. ile ilgilidir. Bu kural, norm, düzenleme ve ilkeler insana, doğaya, topluma zarar verici konumda olamaz. Çünkü kurallar, normlar ve ilkelerin hepsi insan ve diğer canlıların bir arada daha iyi yaşamalarını sağlamaya yöneliktir. Bu yönüyle yaşamda aktif bir şekilde düzenleyici olan insanın diğer insanlara, diğer toplumlara, tüm canlılara karşı atılacak adımlara karşı duyarlı olmasını gerektirir. Dombaycı, Demir, Tarhan & Bacanlı'ya (2011, s.556) göre kural koyuculuk yerel veya evrensel düzeyde olabilir. Bu yönüyle kural koyuculuk kendi yakın çevremizden başlamak üzere kendi toplumsal yapımız ve kültürümüz ile ilgili durumlardan daha farklı kültürlere ve evrensel değerlere kadar genel kuralları, ahlak yasalarını, çevreyi koruma tedbirlerini içerisinde barındırır. Uluçınar & Arı' ya (2019, s.1417) göre kural koyuculuk ise mevcut ve ideal olan durum arasındaki eşitsizlikler konusunda hassas, insanlık sorunlarına ve küresel sorunlara karşı eleştirel, dizayn edici, daha iyiyi arayıcı pozisyonda olmalıdır. Tüm bunlardan yola çıkarak yerel ve evrensel düzeyde insana, topluma, doğaya, canlılara, dünyaya ve hatta tüm evrene karşı olması gereken yasa, kural, norm ve ilkeleri önemseyerek bu ilkeleri benimsemeyi gerektirmektedir.

Aktiflik: Yaşamda aktif bir şekilde düzenleyici olan insanın diğer insanlara, diğer toplumlara, tüm canlılara karşı atılacak adımlara karşı duyarlı olması gerekmektedir. Kendisi

ve toplum adına gerekli kuralları, ilkeleri göz ardı etmeyerek bunlara aktif katılım sağlamalıdır. Bir önceki aşamada belirlenmiş olan norm, ilke vb. kurallara bilişsel ve duyuşsal katılım bu süreçte gerçekleşmektedir. Belirlenen kurallara ilişkin sorumluluk almak yine bu kısımda değerlendirilmektedir. Uluçınar & Arı'ya (2019, s.1417) göre aktiflik, bir nedene veya düşünceye doğru hareket edilmesini, kavramlar ve aktif düşünme süreçlerinin iyileştirilmesini, sürdürme ve önlem almayı gerektirmektedir. Böylece bunların uygulanması için kişinin yaşamında önlem almaya yönelik bilişsel ve duyuşsal farkındalık kazanılmasına ilişkindir.

Takdir edicilik (Kadirşinaslık): İnsan, canlı veya nesnelere önem ve değer vermekle ilgilidir. Bir şeye önem vermediğimiz müddetçe ona gereken değeri gösteremeyiz. İnsana değer vermenin ilk aşaması kendisine değer vermektir. Kendini önemseyerek görüşlerinin kıymetli olabileceğini aklından çıkarmamaya ilişkindir. Kendi dışında diğer insanların da kişiliği ya da samimiyet derecesine bakmaksızın, onların görüşlerini göz önünde bulundurmak gerekir. Ayrıca sosyal ilişkilerinde insanın karşısındakine değer vermesi bu kısımda yer almaktadır. Bunu yaparken karşıdaki kişiyi dinlemek oldukça önemlidir. Karşıdaki kişinin dinlenmesi onun önemsendiğinin bir göstergesidir. İnsan sadece kendini önemsediğinde özenli düşünmede büyük bir eksik ortaya çıkmaktadır. Böylece kendi görüşlerimiz de dâhil olmak üzere tüm insanların görüşlerinin önemli olduğu, gerektiğinde takdir edilerek gereken saygının gösterilmesine vurgu yapılmaktadır. Kısaca takdir edici olma, bizim neye dikkat ettiğimiz ve bizim için neyin önemli olduğuna bağlıdır (Dombaycı, 2014a, s.1411). Doğa, sanat veya herhangi bir nesne karşısında onlarla ilgilenmek, onlara saygı duymak, önem arz etmek bu alt boyuta girmektedir (Uluçınar & Arı, 2019, s.1417). İnsanlar dışında doğa, hayvanlar, diğer canlılar hatta nesnelere bile onların değerli varlıklar olduğu bilinerek yaklaşılmalıdır.

Umutlu Düşünme

Umut kelimesi Türkçe'de "ummak"tan gelmektedir. Anlamı ise hedef, dilek'tir. Eşdeğer sözcüğü "ummug"dur (Nişanyan, 2007). Farsça "ümit" kavramıyla Türkçesi umut aynı anlamdadır (Tarhan, Bacanlı, Dombaycı & Demir, 2011, s.570). TDK sözlüğünde umut kelimesi "umuttan doğan güven duygusu" ve "ümit" anlamında kullanılmaktadır (Türkçe Sözlük, 1998b, s.2282).

“Hope” kelimesi eski İngilizceden gelmekte olup “arzu” ve “aramak” anlamlarındaki “hopian” kelimesinden türetilmiştir (Tarhan, Bacanlı, Dombaycı & Demir, 2011, s.570). Bu kelime yine eski İngilizcenin son dönemlerinde özellikle Anglo Saksonlarda “hopa”, erken dönemlerinde ise “tōhopa” kelimesi ile kullanılmıştır. Bu kelimenin akrabaları Flemenkçede “hoop”, Danimarkaca da ise “haab” olarak geçmektedir (Partridge 1966, s.1455; Skeat, 1980, s.263).

Umut belli bir tarzda düşünme, hissetme ve eylemeye yönelik, edinilmiş bir erdemdir. Tek seferlik bir davranıştan ziyade hayatın içerisine yayılmış düzenli eylemleri gerektirmektedir. Hayata yayılım sürecinde geleceğe yönelik genel bir durumu amaçlamaktadır (Eagleton, 2017, s.71, 76, 84).

Snyder’a (2002 aktaran Tarhan & Bacanlı, 2015, s.2) göre umut; bireylerin kendilerini, arzu edilen hedeflere giden yolları üretme, bu yolları harekete geçirme ve sürekli kullanma yeteneğine sahip olarak gördükleri, hedefe yönelik bir düşünce türüdür.

Umut kavramı mitolojide çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Pandora’nın Epimetheus’un evinde büyük bir küp bulması ile hikâye başlar. Epimetheus evde yokken Zeus, Pandora’nın kulağına küpü açması ve hiç beklemeden kapatmasını fısıldar. Pandora’da denildiği gibi yapar. Bütün kötülükler bir anda dışarı çıkıp evrene yayılır. Kapağı hemen kapatır ancak içeride sadece umut (elpis) kalmıştır (Vernant, 2001, s.65-66).

Mitolojik hikâyelerin bir diğeri ise Homeros’tan aktarıldığı şekliyle Sisifos’u konu edinir. Tanrılar Sisifos’u bir kayayı hiç durmadan bir dağın tepesine kadar yuvarlayarak çıkarmaya mahkûm etmişlerdir. Sisifos kayayı tepeye kadar getirecek, kaya tepeye gelince kendi ağırlığıyla yeniden aşağı düşecektir. Bu yararsız ve umutsuz döngüyü anlatan bu mitosta Tanrıların cezası olarak bu süreç anlatılmaktadır (Camus, 2010, s.123).

Platon’un Devlet adlı eserinde umut konusunda şunlar yer almaktadır. İnsan ölmeye yaklaştığında öteki dünyaya yönelik düşüncelerde artış meydana gelmektedir. Hayatlarını gözden geçirerek kimlere kötülük ettiklerini düşünürlerken bir yandan da korku dolu bir yaşayış sürdürürler. Bu yönüyle umutsuz bir bekleyiş ile yaşamlarını sürdürmek zorunda kalırlar. Ancak bunun tam tersi olarak haksızlık yapmadığını bilenler ise hep tatlı bir umut ile doludurlar. Bu noktada Pindaro’un bir sözü eserde geçmektedir (Platon, 2008, s.20).

“Umut tatlı tatlı doldurur içini,

Yoldaşlık eder ona, hoş eder gönlünü.

Umut yola sokar, yoldan çıkan insan aklını.” (Platon, 2008, s.20).

Thomas Aquinas (Aquinalı Thomas) umut kavramını sekiz başlıkta ele almaktadır. Bunlardan ilki umudun bir erdem olup olmadığı konusu, 2- Umudun sonsuz bir mutluluk olup olmadığı konusu, 3- Umut sayesinde, bir kişi bir başka kişinin mutluluğunu umut edebilir mi? konusu, 4- Bir insanda zorunlu olarak umudun olup olmadığı konusu, 5- Umudun dinsel bir erdem olup olmadığı konusu, 6- Umudun diğer dinsel erdemlerden farklılığı konusu, 7- İnanç ile ilişkisi konusu, 8- Hayırseverlik ile ilişkisi konusudur (Aquinas, 1923, s.457).

Birinci tartışma için umut bir erdemdir. Umut gibi insani eylemler Tanrı’yı içermektedir ve onunla ilişkilidir. Bu noktada umudu gerçekleştirmede iki önemli yol bulunmaktadır. Bunlardan ilki kendi kendimize, diğeri ise başkaları ile ilişkimize bağlı ortaya çıkan etik aracılığıyladır. Ama bu iki durum da kutsal bir yardım aracılığıyla olur. Tanrısal destek ile umudumuz gerçekleşir. Bu nedenle, umudun iyiye yönelik bir erdem olduğu açıktır. Çünkü bir insan hareketinin iyi olmasını ve rolüne ulaşmasını Tanrı aracılığıyla sağlamaktadır. İkinci soru için iyiyi içeren umudun Tanrı’ya yaslandığı söylenebilir. Tanrı’nın yardımı ile umudu iyi için elde ederiz. Bu iyi ise Tanrı’nın kendisini memnun etmenin kendisinde oluşmaktadır. Böylece uygun ve prensibe dayalı umuda ilişkin amaçlar sonsuz mutluluğu sağlayabilir. Üçüncü soruya ilişkin ise diğer öncekilerle bağlantılı olarak umut sayesinde, bir kişi bir başka kişinin mutluluğunu umut edebileceği görüşü savunulmaktadır. Doğrudan umut kişinin kendisi ile ilişkili olsa da aşkla bir araya gelme açısından da başkaları için de umutlu olmak gerekir. Bu durum hayırseverlik konusu açısından da gereklidir. Dördüncü konuda diğer konularla bağlantılı olarak birincil noktada mutlak son sürecinde iyiye ulaşmada umut gereklidir. Bu noktada yer alan kutsal yardım ise umuttur. Bu umut bizi mutluluğa götürmede yardımcı pozisyondadır. Bu ikinci aracı durum için insanda umut zorunlu olarak bulunmalıdır. Beşinci konuda umudun dinî bir erdem olduğu belirtilmektedir. Umudun amacı için sadece Tanrı değil, aynı zamanda Tanrı’dan elde etmeyi umduğumuz diğer iyiler de vardır. Bu yüzden umut dinsel bir erdemdir. Çünkü erdemle karşılaştırıldığında Tanrı temelde umudun prensip ilkesidir. Altıncı konuda umudun diğer teolojik erdemlerden farklı olmadığı üzerinde durulmuştur. Bir erdemin Tanrı'ya bağlı bir nesne olmakla teolojik olduğu söylenir. Bizler Tanrı’dan, hem hakikatin bilgisini hem de mükemmel iyiliğe ulaşmayı amaçlarız. Bu noktada Tanrı’nın söyledikleri hakikatin bilgisidir. Umut bizi mükemmel iyilik elde ettiğimiz kaynak form olarak Tanrı’ya yaklaştırır.

Böylece umut ile, mutluluk elde etmek için Tanrı'nın ilahi yardımına güveniriz. Yedinci konuda umudun inanç ile ilişkisi özellikle umudun inançtan önce gelip gelmediği üzerinde durulmaktadır. Bu konuda inancın umuttan önce geldiği fikri savunulmaktadır. Sonsuz yaşam ve kutsal yardım konusunda inancın gerektirdiği durumları buna örnek göstererek görüşlerini temellendirmektedir. Son olarak sekizinci konuda hayırseverliğin umuttan önce gelip gelmediği üzerinde durulmaktadır. Bu konuda umudun hayırseverlikten önce geldiği belirtilmektedir. Kısaca umut erdemi eylemi, temel nesnesi duyusal bir iyilik halindense daha çok irade ile ilişkili olan kutsal bir iyilik halidir. Umut daha çok çabuk parlayan yüksek isteklerde ikamet eder. Mutluluk için umutta sadece kendi için değil başkaları için de umut edebilir (Aquinas, 1923, s.457-463).

Augustine'e (1878, s.307) göre umut insanların kurtuluşudur. Hayatta görülen şeylerden umutsuzluğa kapılınabileceğini ancak umudu beklemek gerektiğini belirtir. Dünyevi zevklerle yaşantımız ne kadar çevrili olursa olsun Tanrı'daki umut daha iyi ve güvenlidir. Bunun aksine Augustine Tanrı dışında dünyevi zevklerden medet umanların kurtuluşa eremediğinden bahsetmektedir (Augustine, 1913, s.36, 114). Ayrıca cezadan kaçınıp sonsuz yaşam isteyerek bedenden kurtuluşu umut içinde sevinerek bekleyen insanlar da, Tanrı'nın lütfu ve merhametine umut bağlamalıdır (Augustine, 1878, s.16).

Spinoza (2011, s.365, 433, 627, 639) umudu, akibeti hakkında kuşku duyduğumuz gelecek ya da geçmiş bir olayın imgesinden doğan istikrarsız bir sevinç olarak tanımlamaktadır. İnsan, doğası gereği umut ettiği şeylere kolayca inanırken korktuğu şeylere ise inanması daha zordur. Bu noktada umut ile korkunun bir ilişkisi bulunmaktadır. Korku ve kuşku atıldığında umut güvene dönüşmektedir. Tüm bunlara ek olarak insanlar nadir olarak aklı kılavuz gördükleri için umut ve korku gibi duygular onlara zarardan çok yarar sağlamaktadır.

Kierkegaard insan nedir sorusuna "tin" yanıtını vermektedir. Tin'in de "ben" olduğunu belirterek "ben"in tanımını şu şekilde yapmaktadır. Ben, kendine bağlı olan ilişkinin içsel yönelimidir. Bu şekliyle bir "ben" ancak kendisi ya da bir başkası tarafından ortaya koyulmuş olabilir. Ayrıca insanı, sonsuz ile sonlunun, geçici ile kalıcının, özgürlük ile zorunluluğun bir sentezi olarak tanımlamaktadır. Bu görüş açısından "ben" hâlâ var olmamıştır (Kierkegaard, 2010, s.21-22). Umutsuzluk bilinç ile yakından ilişkilidir. Bilinç, "ben"in ölçüsünü vermektedir. Ne kadar bilinç varsa o kadar "ben" vardır ve o kadar kendi bilincindedir. Umutsuzluk kaçınılmazdır. Çünkü insan yani "ben", karşıtların bir sentezi olarak daha doğrusu diyalektik varlık yapısından kaynaklı olarak sınırlandıran sonlunun ve

sınırsızlaştıran sonsuzun bir sentezidir. Bu noktada insan, sonlu varlığı ile sonsuz varlığı arasında sıkışarak kendi olma sürecini umutsuzluk içerisinde yaşar. Kısaca "ben"in gelişimi umutsuzluktan geçer. Umutsuz olmadan "ben", aşkın varlığın gerçeği ile yüz yüze getirilememektedir. İnsanın sonluluktan sonsuzluğa geçişi umutsuzlukla olur (Kierkegaard, 2010, s.39-40). İnsan sonlu varlığının içine kapanır ve mutluluğu sonluluğun içinde ararsa umutsuzluğa düşer, çünkü onu yaratan güçle olan bağlantısını kesmiş olmaktadır. Böylece umutsuzluğunun kaynağını, varlığın aşkın yanıyla olan ilişkisinin kesilmesinde görür. Kısaca burada aşkın varlıkla ilişkisi olarak umut, inanç temelinde gerçekleşmektedir.

Yine Kierkegaard'ta umut, sadakatin nihai garantörüdür. İnsanı diğerinin mevcudiyetinde yaratmaya devam eden ve insanın umutsuzluğa kapılmadan yaşamasını sağlayan güçtür. Umut, iyimserlikten daha fazla bir şeydir (Treanor, 2010'dan aktaran Ekeke & Eyo, 2016, s.372). Bu yönüyle nihai varlığa ulaşmak için gereken gücü ve motivasyonu sağlamaktadır. Benzer fikirlere Marcel'in görüşlerinde de rastlarız.

Marcel (1995, s.28) umudu, tüm verilerin, hesaplamaların ötesine varlığın kalbinde, benimle bağdaşan gizemli bir ilke olarak görmektedir. Felsefi metafiziğinde, tamamlanmamış bir varlık olarak insanın kendini gerçekleştirmesinde ve 'Mutlak Varlık'a yönelimde umut önemli pozisyondadır. Çünkü insan, 'neye sahip olduğu' üzerinden değerinin belirlendiği modern dünyada yalnızlık, tedirginlik, yabancılaşma, saçma gibi belirtilerle kendini gösteren anlamsal boşlukların farkına vararak bu duygunun ortadan kaldırılmasına yönelik hareket edecektir. Bu süreçte, insan, dünyadaki yolculuğu esnasında, umut aracılığıyla kendini gerçekleştirmesi ve nihai noktaya varabilmesi için kararlılık kazanmalıdır. Böylece, umut ya da umutsuzluk arasında bir seçim yaparak insan, ben'ini, ben olmayana yani başka insanlara ve Mutlak Varlık'a açıp açmamayı tercih edebilir. Kısaca umut, kişinin tüm bu süreçte kendini gerçekleştirmesi, ruhunun kurtuluşu ve Mutlak Varlık'a ulaşma yolundaki kararlılığın belirleyicisidir (Koç, 2008, s.171-173; Koç, 2017, s.7). Bu yönüyle Marcel'in varoluşçuluk felsefesi anlayışında umut ya başlı başına bir kavram olarak ya da diğer kavramlarla bir arada ele alınmaktadır. Umut, aynı zamanda insan tecrübesinin temel antinomilerinden birisidir. Özgürlük, sadakat, ölüm, aşk, kutsallık, zaman, bağlılık gibi kavramlarla doğrudan ilişkilidir. Örneğin; bağlılık kavramı, umutsuzluktan kurtulma ve korkaklıktan vazgeçme konusunda bizleri zorlamaktadır. Ölüm ile ilişkisi bağlamında umut ancak ölüm gerçeği ile harekete geçebilmektedir. Ölümün olmadığı bir dünyada umudun gerçek anlamını bulmak mümkün değildir (Koç, 2004, s.30-37). Teist filozoflarla benzer

şekilde ayrımları takip ederek Marcel, bir yandan korku ve arzu alanı ile diğer tarafta umutsuzluk ve umut krallığı ayrımında kalan insanı ele almaktadır (Ekeke & Eyo, 2016, s.372).

Umuda ilişkin görüşlerinde Nietzsche (2005, s.45) ondan, ahlakın güdüsü olarak bahseder. Ona göre ahlakın iki tür güdüsü vardır. Bunlar; korku ve umuttur. Ayrıca Nietzsche umudu, aldatıcı-yanıltıcı olarak değerlendirip, insanlar için yarardan çok acıya sebep olan ve bu acının da devam etmesini sağlayan bir kötülük olarak görmektedir (Snyder, 1995, s.355).

Hayatın zorluğu karşısında bir anlık olay insanı değiştirebilir. Umutsuz bir yaşama başlatabilir (Camus, 2010, s.16-17). Uyumsuzluk duygusu tabiri ile bu durumu dile getiren Camus (2010, s.58-59), ölümün mü seçilmesi gerektiği yoksa umut edilerek yaşama çabasının sürdürülmesinin mi gerektiği sorularını ele almaktadır. Uyumsuzu ortadan kaldırmanın yolu ise başkaldırıdır. Başkaldırı, insanla kendi karanlığının sürekli olarak karşılaştırılmasıdır. Böylece dünya, yeniden tartışma konusu hâline getirilmiş olmaktadır.

Bloch, gerçek umut olarak akıl ile beklenti (umut) etkisi arasındaki bağlantıyı tanımaktadır (Çilingir, 2003, s.94). Umut, insanları genişletir ve onları içe dönük hedeflere yöneltmektedir. Ayrıca somut umut öznel yönden korkuyu en güçlü biçimde alt etmekte, nesnel yönden ise korkunun içeriklerinin temelde devre dışı kalmasını sağlamaktadır. (Bloch, 2007, s.19, 22). Onun umut anlayışı bilişsel nitelik kazanmıştır. Akıl ile umut iç içedir. Umut olmadan aklın, akıl olmadan umudun serpilip gelişmeyeceğini belirtmektedir (Eagleton, 2017, s.88).

Rorty, pragmatist görüşle geleceğin sosyal demokrasini oluşturmak; küresel, kozmopolit, eşitlikçi, sınıfsız, kastsız bir toplum yaratmak adına Batı felsefesine egemen olan geleneksel düşünceden kurtularak umutluluk düşüncesi ile beraber daha iyi sosyal vatandaşlar yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Rorty, 1999, s.270; Schneiderhan, 2013, s.427, Durğun, 2018, s.24).

Toplumun daha iyi bir konuma geleceğine yönelik ütopik tarzda meydana gelen umut anlayışında, toplumsal değişimin nasıl olacağına yönelik görüşler ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu noktada metafizik ögelerden ya da özcü felsefi görüşlerden sıyrılarak toplumsal ilişkiler ve politik bağlamda umuda yer verilmeye çalışılmıştır.

Genel olarak bakıldığında umuda yönelik görüşlerde umudun; bir duygu, erdem, eylem, alışkanlık, tutum ve tutku olarak görüldüğü söylenebilir (Smith, 2007, s.82). Nadir de olsa

umuda ilişkin olumsuz bir anlam da yüklenilmektedir. Bu olumsuz anlamın sebebi ise umut yoluyla insanın bilincini geri plana atarak körü körüne yol almasıdır. Diğer yandan umuda ilişkin pek çok bakış açısında, geleceğe ilişkin bir beklentiyi barındırdığı söylenebilir. Bu beklenti bu dünyaya ilişkin olabileceği gibi metafizik ögelerle de gerçekleşebilmektedir. Metafizik ögelerle ilişkili ögelerde umut, Mutlak varlığa ulaşma adına motivasyon kaynağı konumundadır. Filozofların görüşlerine yer vermekle birlikte umudun düşünme, duygu ve eğitim ile ilişkisine yönelik çeşitli görüşlere de yer vermek gerekmektedir.

Görüldüğü gibi tarihsel olarak umut ile aşkın varlık (Tanrı) arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Umutlu düşünme de bu bağı insanın varoluşsal süreci, kendini gerçekleştirmesi, dünyadaki yolculuğunun anlamı ve önemi bağlamında ele almaktadır. Bu nedenle hayatın anlamı bir amaçtan, amaca dönük yollardan, bu yollarda yürümeyi kolaylaştırmaktan ve bir somut eylemden geçmektedir. Bununla birlikte filozofların görüşlerinde umudun eğitime yansımasına ilişkin düşünceler sınırlılık göstermetedir. Ancak bu görüşler bizlere umudu daha iyi kavrama konusunda fikir sağlamaktadır. Bununla birlikte umutlu düşünme konusundaki umudu ortaya koymak adına da umudun eğitime yansıyan yönleri de ele alınmalıdır. Çünkü umut konusu eğitime ancak somut tespitler üzerinden yansıyabilmektedir.

Jacobs (2019, s.135)'a göre düşünme için ihtiyaç olan şey umuttur. Daha fazla bilme, daha fazla anlama ve şu an olduğumuzdan daha fazlası olma umudu, düşünmenin ilerlemesine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle düşünmedeki arayışı sürdürerek farklı keşiflerin yapılmasının önünü açacaktır.

Snyder (1995, s.355) ise güncel kuramların umudun daha çok bilişsel yönüne vurgu yaptıklarını, ancak bunun umudun duygularla ilgisiz olduğu anlamına gelmediğini belirtmektedir. Bu görüşle de ilişkili olarak umut, henüz gerçekleşmemiş bir sonuca bağlı olarak deneyimlenen olumlu bir duygu olarak da görülmektedir (Nazir, 2020, s.368).

Umudun duygu ile ilişkisini hedefler çerçevesinde ele alan Lazarus (1999, aktaran Nazir, 2020, s.378), umudu, istenen hedeflere ulaşma beklentisinden kaynaklanan bir duygu olarak kavramsallaştırmıştır. Bununla ilişkili olarak olumsuz duyguların, hedeflerin ertelenmesinden veya ulaşılmamasından kaynaklandığını; olumlu duyguların ise, hedefe ulaşmayı kolaylaştıran koşullardan kaynaklandığını belirtmektedir.

Duygusal zekâ açısından umutlu olmak; kişinin zorlu engeller veya yenilgiler karşısında bunaltıcı kaygıya, teslimiyetçi bir tutuma ya da depresyona yenik düşmemesi anlamına

gelmektedir. Umut besleyebilen kişiler hedeflerine doğru ilerlerken diğerlerine oranla daha az depresif, daha az kaygılı ve duygusal açıdan daha az sıkıntılı görünmektedirler (Goleman, 2003, s.115).

Umudun eğitime yansımasında Snyder (2005, s.72-73), üç noktada katkı sağladığını belirtmektedir. Bunlardan ilki çalışılabilir amaç belirleme, ikincisi amaçlar için rota oluşturma son olarak ise bu rotayı kullanmada motive olmadır. Bunlardan ilkinde amacın umutlu düşünmede zihinsel bir çaba sağladığı belirtilmektedir. Amaç geçici olarak kısa süre sonrası ya da gelecekte çok uzun bir dönemi kapsayacak kadar küçük ya da büyük olabilmektedir. Büyüklükleri ya da zamanda uzaklıkları ne olursa olsun amaçlar, insanlar için yeterli önemi ve değeri olduğunda ilgiyi sürdürecektir. İkinci noktada amaçların, sadece zihnimizde diğer kavramlara bağlı kalmadan yüzeysel bir şekilde kalmaması, onlara ulaşmak için bir rotanın oluşturulmasını gerektirir. Amaçlara ulaşmada zorluklarla karşılaşılabilir, her bir amaç için alternatif yollar bulunması gerekir. Son olarak amaçlara giderken motivasyonun korunmasına ihtiyaç duyulur. Zaman zaman engellenmiş yollara girilmekte bu tür durumlarda motivasyon etkisiz kalmaktadır. Daha önce bahsedilen alternatif yollarda bu motivasyon devam edilerek amaca ulaşma sağlanmalıdır.

Düşünme eğitiminde çabalama önemli bir adım olduğu için, öğrenme deneyimiyle doğrudan bir şeyler yapmayı denemenin motive edici yönü bulunmaktadır (Presseisen, 1992, s.5). Umutlu düşünmede amaçlara giderken bizlerin motivasyonunu sağlamada eğitsel koşullarda oldukça önemli bir konumdadır.

Son dönem araştırmacılar, umudun sadece dertlere karşı bir teselli olmaktan öte, başka şeyler de sunduğunu bulgulamaktadırlar. Bunlar; okuldaki başarıdan, ağır işlere katlanmaya kadar çeşitli alanlarda sağladığı üstünlükle, hayatta insanı şaşırtacak kadar güçlü bir rol oynamaktadır. Umut, teknik anlamda her şeyin er geç yoluna gireceğine inanan aşırı iyimser görüşten öte bir pozisyonda bizlere dayanma gücü sağlamaktadır (Goleman, 2003, s.114-115). Umut düzeyinin yüksek olması ve gerçekçi umutlara sahip olma bireylerin sağlıklı, başarılı ve mutlu olabilmesi için gereklidir (Tarhan & Bacanlı, 2016, s.89).

Lipman'da umutlu düşünmeye ilişkin bir görüş yer almamakla birlikte DKDM'de umutlu düşünme, diğer düşünme türlerinin temeli konumuna yerleştirilmiştir. Çünkü umut olmadan insan ne eleştirel, ne yaratıcı ne de özenli düşünebilir. Umut, insanı insan yapan önemli duygulardan biridir (Bacanlı, 2012a, s. 34-35). Umut, modelin duyuşsal ve ıraksak eksikliğini tamamlamakta, insanın varlık bütününün bir parçası olarak ele alınmaktadır.

Umutlu düşünmede bilişsel elementler de bulunmak ile birlikte ağırlıklı olarak insanın duyuşsal yönü ile ilgilidir. Böylece büyük ölçüde algısaldır. Tek çözüm yolundan fazlasını içerdiği için de ıraksaktır (Tarhan, Bacanlı, Dombaycı & Demir, 2011, s.569).

DKDM'de umutlu düşünme, felefi ve psikolojik olarak değerlendirilen bir süreç olarak Snyder'in görüşleri doğrultusunda belirli bir olgunluğa ulaştırmıştır. Çeşitli filozofların görüşlerine ise umuda ilişkin farklı bakışları ortaya koymak adına yer verilmiştir. Böylece eğitim etkinliklerinde umutlu düşünmenin kullanımını sağlayacak alt boyutlar ortaya konulmuş olmaktadır.

Umut insanın en önemli duygularından biridir. Umut olmadan insan hareketsizliğe, kötümserliğe, karamsarlığa, olumsuz düşüncelere yönelmektedir. Bu şekli ile de yaşamını sürdürmesi mümkün olmamaktadır (Bacanlı, 2012a, s.34). Umutlu düşünme, kişinin hedefine ulaşmak için gideceği yolları belirlemesi, çıktığı yolu izleyeceğine dair kendine olan güveni ve inancı ile hayatını kolaylaştırmaktadır (Dombaycı & Doğru, 2020, s.58). Umutlu düşünmede bir umut var ancak burada hiçbir şey yapmadan bekleyerek gerçekleştirilen bir umut olarak görülmemesi gerekir. Bu tür bir umut sahte umut olarak sadece eyleme geçmeden umut etmeyi gerektirir. Umudun boyutlarından hareketle umutlu düşünme dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; 'amaç belirleyicilik', 'yol buluculuk', 'kolaylaştırıcılık' ve 'eyleyicilik'tir (Bacanlı, 2012a, s.34-35). Belirtilen bu boyutların içeriğinin neler olacağı aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Amaç belirleyicilik: Kişinin amaç belirlemesi gideceği yolları şekillendirmesinde ilk aşamadır. Bir şeye başlamada en önemli basamaklardan birisidir. Amaç duygumuzu ve düşüncemizi bir hedefe yönelterek yapmak istediğimiz şeye odaklanmayı sağlamaktadır. Kişisel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca amaçlar bir şeye başlama, sürdürmede ve neyi yapmak istediğimiz, yaşamdaki tercihlerimiz vb. pek çok şey üzerinde etkilidir. Amaçlar belirli süreliğine edinilmektedir. Bu süre içerisinde amaçlara bağlılık gösterilmelidir. Örneğin bir dersin sonunda ya da yaşam boyunca gibi çeşitli zaman dilimlerini kapsayan yakın, orta ve uzak olmak üzere çeşitli gelecek düzeylerine ilişkin bir amaç belirlenebilir. Ancak belirlenecek amaçların kişinin kendi tercihi olması önemlidir. Başka birinin amacının olduğu gibi benimsenmesi amacın etkisini azaltabilir. Sonrasında ise belirlediği amaçları gerçekleştirmeye yönelik rotasını çizmesi beklenilmektedir.

Yol buluculuk: Bu kısım hayal edilen, belirlenen amaçların geleceğe taşınmasında bir köprü görevi görmektedir. Belirlenen amaçlar doğrultusunda bir rota oluşturarak bu rotaya ulaşmak

adına çeşitli çözüm yolları belirleme, umutlu düşünmenin bu aşamasında ön plandadır. Hedefe varmak için kullanılacak araçlar, yapılması gereken adımlar veya işlemler bu kısımda belirlenmelidir. Bu kısım içerisinde mücadeleyi de barındırmaktadır. Bu süreçte fiziksel tükenmişliklerle yoldan dönmeden, hedefe yönelik çaba sarf edilmelidir. Sorunlar ile karşılaşıldığında yola çıkan engelleri gerekirse alternatif yollar aracılığıyla aşmak gerekmektedir. Burada çözüm üretmeye devam etme sürekliliği ve motivasyon oldukça önemlidir.

Kolaylaştırıcılık: Umutlu düşünmede bir diğer alt boyut, çıktığı yolu izleyeceğine dair kendine olan güveni ve inancı ile hayatını kolaylaştırmaktadır. Bir önceki kısımda var olan mücadele burada yerini mücadele sonrası güvene bırakır. Burada olumlu bir beklenti söz konusudur. Ayrıca olay, olgu, mesele ve durumda her şeyin bir çözümü olduğunu bilerek umudunu sürdürme ve çözümde kolaylaştırıcı olma ile ilgilidir. Kolaylaştırıcılık iç ve dış kolaylaştırıcılar olarak ikiye ayrılabilir. İç kolaylaştırıcılar, kendimiz ile ilgili özellik ve durumlara bağlıdır. Bunlar; güçlü ve zayıf yönlerimizi bilmemiz, ilgi ve ihtiyaçlarımızı göz önünde bulundurmamızdır. Ayrıca kendinde başaracağına dair inancı, güveni ortaya çıkarmalı, olumsuz iç diyaloglardan kurtulmalıdır. Böylece kendimizin motivasyonunu sağlayarak enerjimizi canlı tutmamız mümkün hâle gelecektir. Dış kolaylaştırıcılar bizim dışımızda karşımızdaki kişiler ve durumlar ile ilgilidir. Bize karşı motivasyon sağlayan birisi bizim için dış kolaylaştırıcıdır. Dıştan gelen bazı olumsuz düşünce kaynaklarından uzaklaşılmalıdır. Dış kolaylaştırıcılar gerektiğinde herhangi bir psikolojik yardım da olabilir. Geleceğe umutla bakabilme ve sıkışmışlık duygusundan kurtulma açısından bu aşama önemlidir.

Eyleyicilik: Umut, insanoğlunun rahatsız olduğu duruma karşı harekete geçmesi ve içinde bulunduğu durumu değiştirme girişiminin edimidir. Umutta hedefe ulaşmak için uygulamaya konulan planların başarılacağı öngörüsü vardır. Bu öngörü bir çıkış yolu olduğuna inanılması veya düşünülmesine ilişkin eylemi/eylemleri beraberinde getirmelidir. Böylece daha önce belirlenen amaçlı isteklerde eyleme geçmeye ilişkin adımlar atılmaktadır. Bu eylemler geleceğe yönelik atılacak adımları da içerebilir. Kısaca umut kavramı içerisinde hiçbir şey yapmadan sadece beklentide kalan isteklerin ötesine geçmektir. Bunu gerçekleştirecek somut ya da soyut adımların atılmaması, bireyin sahte umut kavramı içerisine hapsolmasına sebebiyet verebilir. Bu nedenle eyleme geçmek gerekmektedir. Eyleme geçerken de elinden gelenin en iyisini yapmalı ve çaba göstermelidir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmacının rolü, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, uygulama, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmada alınacak etik önlemler ile son olarak araştırmanın güvenirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bir araştırmada desen, sistematik, sınırları ve aşamaları açık-seçik bir biçimde belirlenmiş bir süreci ifade etmektedir. İlgili literatürde bu kavram yerine araştırma geleneği, araştırma stratejisi ya da araştırma yaklaşımı kavramları da kullanılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.69). Bu çalışma nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma; verileri toplarken ve yorumlarken temeldeki anlama duyarlı, bağlamdaki anlama odaklanan bir veri toplama aracı gerektirmektedir (Merriam & Tisdell, 2016, s.2). Nitel araştırmanın sağladığı katkı, çalışmanın yüz yüze ve doğrudan, olayın geçekleştiği yerden verilerin toplanıyor olmasından kaynaklanır. Böylece araştırmacıya olayın altında yatan ya da görülmeyen etmenlerin anlaşılması konusunda yardımcı olur. Ayrıca nitel araştırma ile olayın anlaşılmasına yönelik zengin ve bütüncül bir içerik ortaya koyulmaktadır (Miles & Huberman, 2015, s.10).

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden birisi olan durum çalışması (case study) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, sosyal bilimlerde uygulanan çeşitli araştırma yollarından birisidir. Gerçek yaşam içerisinde yer alan fenomenlerin incelenmesinde durum çalışmalarından yararlanılır. Araştırma stratejisi olarak tek başına

durum çalışması sosyal bilimlerde kullanılabilmektedir (Yin, 2003, s.1). Durum çalışmasının en temel özelliği, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Duruma ilişkin ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb. etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmaktadır. Bu etkenlerin ilgili durumu nasıl etkilediği ve araştırmaya konu alan unsurların ilgili durumdan nasıl etkilendiği üzerine yoğunlaşılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.77).

Buradaki 'durum' kavramı içerisinde, belirli bir programın uygulanması kabul edilebilir (Glesne, 2014a, s.30). Durum çalışması ile işbirlikli davranışların gelişim süreçlerini belirleme imkânı sağlanmaktadır. Patton'a (2014a, s.147-158) göre program değerlendirme çalışmalarında 'durum çalışması'ndan yararlanılabilmektedir. Durum çalışmasıyla programın bütünü ele alınmakta ancak değerlendirme sonuç bazında veya bireysel bazda öğrenciler üzerinden gerçekleşmektedir.

Yin'e (2003, s.40) göre durum çalışmaları 2x2 matrisle ele alınabilir. Tek durumlar tip 1 ve tip 2'ye ayrılırken çoklu durumlar ise tip 3 ve tip 4 şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5

Durum Çalışması Türleri

	Tek durum	Çoklu durum
Bütüncül (Tekli analiz birimleri)	Bütüncül tek durum (Tip 1)	Bütüncül çoklu durum (Tip 3)
İç içe (Çoklu analiz birimleri)	İç içe tek durum (Tip 2)	İç içe çoklu durum (Tip 4)

Kaynak: Yin, R. K. (2003). Case study research-design and methods, (3.ed). London: Sage, s.40.

Eğitim ile ilgili çalışmalarda daha çok çoklu durum çalışmaları kullanılmaktadır. Örneğin; yeni bir eğitim teknolojisi kullanımında, yeni bir öğretim programı uygulamasında çoklu durum çalışmalarından yararlanılabilmektedir (Yin, 2003, s.46). Bu çalışmada iç içe geçmiş tek durum çalışması olan tip 2'den yararlanılmıştır. Bunun sebebi ise DKDM'de yer alan eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmeye ilişkin her bir boyutun (eleştirel, yaratıcı, özenli, umutlu düşünme) ayrı ayrı ele alınarak DKDM'nin genelinin değerlendirilmek istenilmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilir. Bu durumda birden fazla analiz birimi olmak zorunluluğu

doğacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.291). Bunu gerçekleştirmek adına tip 2'den yararlanılmaktadır. Eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmenin her biri için ayrı analiz birimleri kullanılmıştır.

Bu çerçevede araştırma 'Dört Katlı Düşünme Modeli'nin öğrencilerin düşünme sürecine etkisinin nasıl olduğu yönünde şekillendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Sosyal olay ve olgularda benzeşikliğin (homojenite) yakalanması hemen hemen imkânsızdır. Bu sebeple nitel araştırmalarda olasılıklı örnekleme türlerinin kullanılması nadir görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.104). Bir başka noktada ise genelleme nitel araştırmanın temel amacı olmadığı için olasılıklı örnekleme türleri kullanılmayacaktır (Merriam, 2013, s.76). Genelleme amacı olsa bile nitel araştırmada evrene genelleme yapılamayacağı için her çalışma belli bir durumun özelliklerini barındıracaktır (Bal, 2016, s.94).

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması alt desenine göre dizayn edildiği için örneklem, amaca yönelik seçilen herhangi bir ilköğretim okulundaki bir yedinci sınıftan oluşmaktadır. Amaca yönelik örnekleme türlerinden ise kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.113). Çalışmada video kaydından yararlanılacak olması, ders için mevcut derslerin dışında özel iki saate ihtiyaç duyulması ve etkinliklerde drama salonu gibi fiziksel imkânlar gerekmesi, bu imkânların mevcut olduğu kolay ulaşılabilen bir özel okul arayışını zorunlu kılmıştır.

Bu sebeplerle araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 öğretim yılında, Ankara ilinde özel bir okuldaki 7. sınıflardan seçilmiştir. Bu kapsamda araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesinde Özel Final okulları Çayyolu şubesindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Esas uygulama 7-C sınıfıyla gerçekleştirilmiş olup öğrenciler 13 yaş civarındadır. Öğrenci sayısı 13'tür.

Pilot uygulama ise ön uygulama başlığı altında daha detaylı yer verilen yine aynı okuldaki 13 yaş civarındaki 7-A şubesi öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Yine bu grupta da öğrenci sayısı 13'tür. Çalışmanın yapıldığı okul ile ilgili detaylı bilgiye yer vermek gerekmektedir. Buna ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

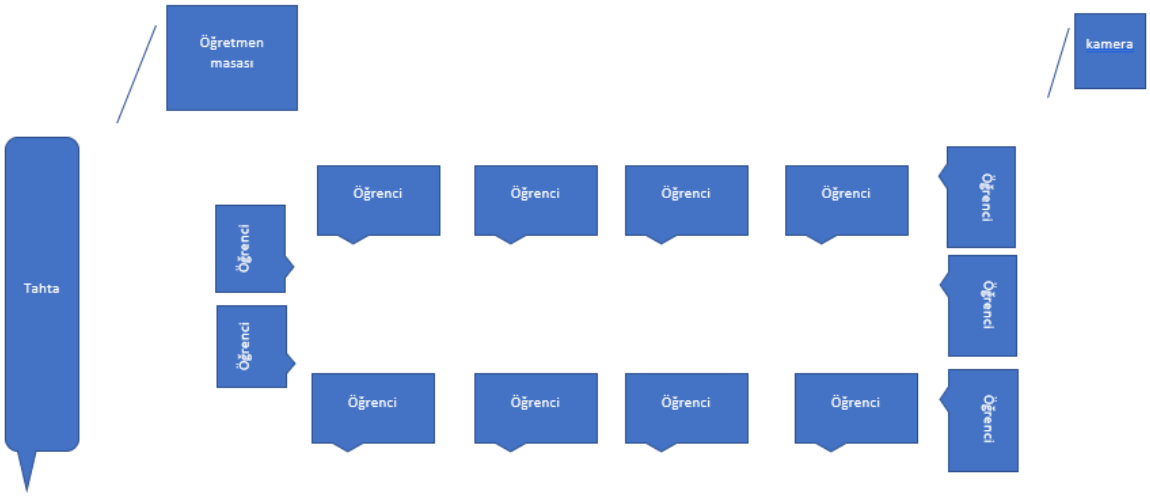
Okul

Okul Ankara ilinin Çayyolu semtinde yer almaktadır. Ankara'nın merkezine yaklaşık 14 km'lik bir mesafe söz konusudur. Okulda ondan fazla öğretmen görev yapmaktadır. Anaokulundan lise düzeyine kadar tüm öğretim seviyelerindeki öğrenciler bu okulda öğrenim görmektedir. Okulda tam zamanlı eğitim verilmektedir. Bulunan semtin sosyo-ekonomik çevre açısından orta-üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğu söylenebilir. Çocukların aileleri genel anlamda orta sosyo-ekonomik düzeyin üstü ailelerden oluşmaktadır. Sınıfın yarısından çoğunda anne de çalışma hayatında yer almaktadır.

Okulda ilk ders zili saat 08.25'te çalmaktadır. Ders süreleri 40 dakikadır. Öğle arası saat 11.45 ile 12.25 arasındadır. Okulun yemekhanesinde tüm öğrencilere yemek verilmektedir. Yaş grubuna göre yemekhaneye gidişler 5'er dakika daha erken olabilmektedir. Küçük yaştaki öğrencilerin daha erken süreyle yemek yemesi amaçlanmıştır. Öğleden sonra dersler 13.00'da başlamaktadır ve 16.10'da tüm dersler bitmektedir. Bazı öğrencilerin okul servisleri bu saatte olup bazı öğrenciler ise saat 18.00'a kadar etüde kalabilmektedir. Kısaca okulda yoğun bir sınav programı uygulanmakta olup öğrencilerin okuldan sonra ve hafta sonu olmak üzere çeşitli ek ders ya da zenginleştirilmiş öğretim faaliyetleri olabilmektedir. Bu durum çocukların kendilerine zaman ayırmalarını zorlaştırmakla birlikte, mevcut eğitim sistemindeki yoğun rekabetçi yarış için zorunlu bir tempo olarak görülebilmektedir.

Okulda drama sınıfı, konferans salonu ve sahne, spor salonu gibi pek çok sosyal faaliyet alanı bulunmaktadır. Öğrenciler ders kapsamında ya da ders dışı faaliyetlerde bulunma imkânına sahiptir.

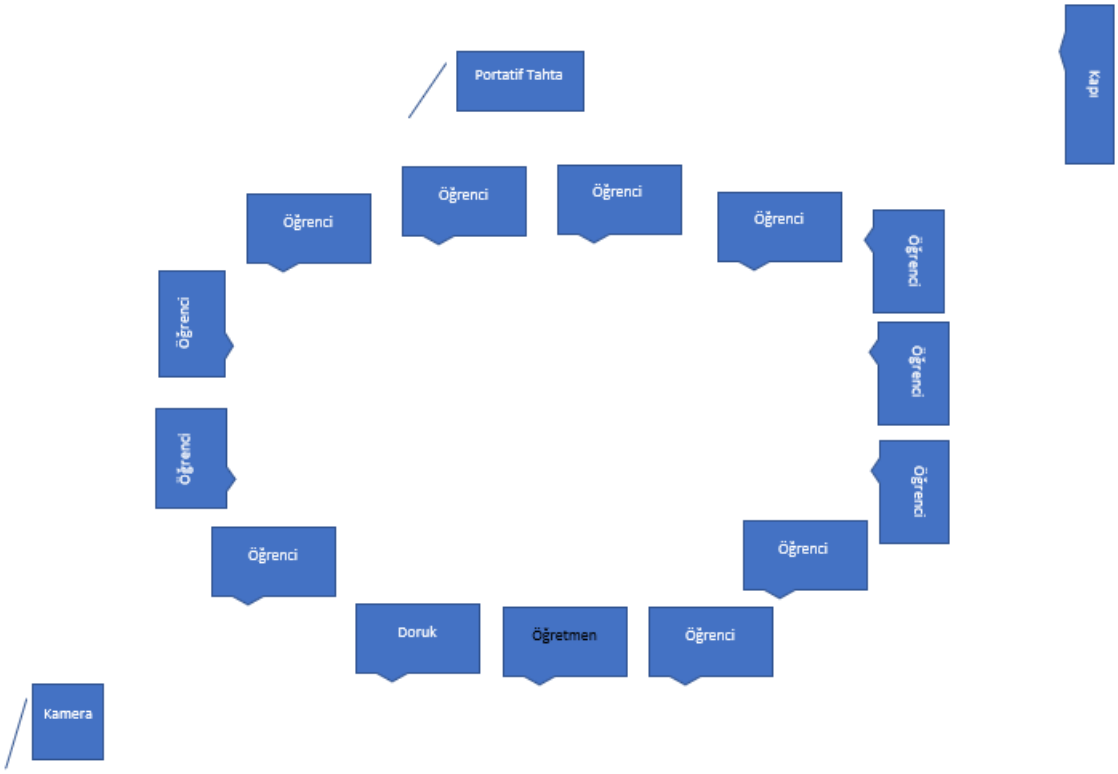
Okulda pilot uygulamalar 7-A sınıfında ve drama salonunda yapılırken esas uygulamalar 7-C sınıfı ve drama salonunda yapılmıştır. 7-A ve 7-C sınıflarında hareket edebilen tekli masalardan yararlanılmaktadır. Her iki sınıfta da öğrenciler akıllı tahtadan teneffüsler da dâhil olmak üzere yararlanma imkânına sahiptirler. Esas uygulamanın yapıldığı 7-C sınıfının şeması aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. 7-C sınıf ortamı

Her iki sınıf düzeninde de öğrenciler birbirleriyle göz kontağı kurabilmiş, birbirlerinin beden dilini gözlemleyebilmişlerdir. Birbirleriyle iletişimleri açısından son derece açık ve rahat bir ortam öğrencilere sunulmuştur. Bu sınıf ortamı genel olarak öğrencilerin diğer derslerinden farklılık göstermektedir. Diğer derslerde öğrencilerin nasıl ve nerede oturacakları belirli bir şekilde, yüzleri tahtaya dönük olacak şekilde oturmaktadırlar. Bu derste ise öğrencilerin birbirleriyle de etkileşimlerini sağlamak adına bu oturma düzeninden yararlanılmıştır. Ancak öğrencilerin diğer derslerde bulamadığı esnekliği ve iletişim açıklığını bu ders kapsamında görmelerinden ötürü sınıfın kontrolü açısından zaman zaman zorluklar yaşanmıştır. Bu durumların ise üstesinden gelme adına çeşitli adımlar atılarak öğrencilerin görüşlerini özgür bir şekilde ifade etmeleri sağlanmaya devam edilmiştir. Sınıf kuralları birlikte oluşturularak öğrencilerin otokontrol oluşturmaları da sağlanmıştır.

Drama salonlarındaki etkinliklerde ise halı üzerinde çember modeli oluşturulmuştur. Drama salonun şeması aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Drama salonu şeması.

Drama salonun binanın en üst katında yer almaktadır. Drama salonuna giderken koridorda bir pinpon masası bulunmaktadır. Teneffüs aralarında öğrenciler bu masadan yararlanmaktadır. Drama salonu içerisinde bir malzeme dolabı bulunan yaklaşık otuz metrekare bir alana sahiptir. İçerisinde portatif bir yazı tahtası bulunmaktadır.

Drama salonuna öğrenciler çok sık gelmedikleri için ilk haftalarda farklı bir ortama girmelerinden kaynaklı olarak sosyal kontrollerini kaybetme eğilimindedirler. Öğrencilerin önceki yıllardan drama tecrübesi olmaması da araştırmacının burada gerçekleştirilen etkinliklerini ilk haftalarda zorlaştırmıştır. Ancak zamanla öğrencilerin bu ortama daha fazla aşina olmasıyla ve dramanın gerekliliğini daha fazla kavramasıyla gerçekleştirilen etkinliklerde önemli bir yol kat edilmiştir. Öğrencilerin ne kadar fazla drama tecrübesi bulunursa derste dramaya yönelik etkinlikler daha etkili gerçekleştirilebilmektedir.

Okulun eğitim kadrosu genç ve dinamik öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğle aralarında okuldaki öğretmenler ve çocuklar yemeklerini bir arada yemektedirler. Bu durum da öğrenciler ve öğretmenlerin ders dışı vakit geçirmelerine imkân sağlamaktadır.

Öğrenciler

Öğrencilerin yaşları 13 civarındadır. Yaş gereği öğrenciler daha çok psikolojik özellikleri bakımından birbirleri ile rekabet hâlinde ve bireyci bir düşünce ile hareket etmektedirler. Bu rekabet zaman zaman erkekler kızlara, kızlar da erkeklere saldırgan tutumlar sergilemeye yönelik iken zaman zaman da sınıfta popüler olma yarışına da dönebilmektedir.

Ergenlik dönemi kızlarda yaklaşık 10 yaş iken erkeklerde 12 yaştan itibaren büyüme hormonlarının etkisi ile başlamaktadır (Gerrig & Zimbardo, 2012, s.303).

Piaget'nin yaklaşımına göre çocukların soyut düşünebilmeleri 11-12 yaştan itibaren imkân dâhilindedir (Gerrig & Zimbardo, 2012, s.308). Ancak ailenin eğitim durumu, ekonomik durumu, çocuğun beslenmesi, çevredeki uyaranların sıklık ve şiddeti gibi pek çok faktöre bağlı olarak bu yaş geri ya da ileri çekilebilir. Bu yaş döneminde çocuklar 11-12 yaşından itibaren soyut işlemsel dönemin başındadır ancak çocukların tamamının tam olarak soyut işlemsel döneme geçtiği söylenememektedir.

Bilişsel gelişimlerinin yanı sıra önemli bir konu da bu dönemdeki çocukların ahlak gelişim düzeyleridir.

Kohlberg'in ahlak gelişimi ile ilgili görüşleri tartışma konusu olsa da bizlere genel fikirler sunmaktadır. Ona göre çocukların bilişsel gelişimi ile ahlak gelişimi arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu çerçevede oluşturduğu ahlak gelişim kuramı toplamda üç ana dönem olmak üzere altı basamaklıdır. Bunlar; gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası dönemdir. Çalışmaya dâhil olan çocukların yaşlarının 13 olması sebebiyle bazıları gelenek öncesinin dönemin özelliklerine sahip iken bazıları ise geleneksel dönemin ahlaki özelliklerini göstermektedirler.

Gelenek öncesi dönemdeki ceza ve itaat eğilimi ile ceza almamak için kurallara uyma yaygındır. Kuralların doğruluğu bu dönemde etkili değildir. Yine bu dönemde araçsal ilişkiler evresi yer almaktadır. Karşılıklı çıkar ön plana çıkmaktadır. Burada kişi kendi çıkar ve ihtiyaçları doğrultusunda davranışlarını düzenler, kurallara kendi ihtiyacını karşıladığı sürece uyar. Diğer insanların ihtiyaçlarının farkında olsa bile öncelik kendi ihtiyaçlarındadır. Geleneksel düzeye geçişle birlikte çocuklar, toplumsal kuralları kavramaya ve objektif bakış açıkları kazanmaya başlar. Yine bu evrede en önemli farklılık, rol alma ya da empati kurma becerisinin oluşup gelişmeye başlamasıdır. Kişiler arası ilişkiler daha da ön plana çıkmaya başlar. Artık cezadan kaçmak yerine başkalarını mutlu etmek, onlara yardımcı olmak gibi

yakın çevreyi memnun etme davranışları ağırlık kazanır. Bu dönemdeki bir başka evre ise kanun ve düzen eğilimidir. Bu evrede önemli olan, başkalarını memnun edecek davranışlarda bulunmak değildir. Önemli olan doğru davranış sergilemek, görevini yerine getirmek, otoriteye saygı göstermek, kural ve yasalara uymaktır (Kohlberg & Hersh, 1977, s.54-55).

Çocukların çoğu sosyal medyayı ve youtuber olarak tabir edilen kişileri takip etmekte, rap müzik konusuna ilgi göstermektedirler. Bu sebeple rol model olarak benimsediği kişiler ağırlıklı olarak rap şarkıcıları ve youtuber'lardır. Bu rol modeller değerlendirildiğinde pek çok rapçi ve youtuber'ın eğitim almadan kolay yollardan para kazanmalarından kaynaklı olarak çocuklar olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Bu durum öğrencilerin eğitime bakışını da etkileyecektir.

Çocuklar eğitim sistemindeki öğrenme konuları konusunda da oldukça pragmatisttir. Bir konunun öğrenilebilmesinde sınavda çıkma durumunu göz önünde bulunduran öğrenciler oldukça fazladır. Düşünme konusunda da zaman zaman bu konunun sınavda doğrudan soru gelmeyeceği düşüncesi öğrencileri sınırlayabilmektedir. Ders dışında sık sık düşünmenin faydalı yönleri öğrencilere hatırlatılmak durumunda kalınmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınav odaklı rekabetçi bir anlayışla yetişmeleri, öğrencileri hıza yönlendirmekte bu da bir konuyu derinlemesine ele almalarına engel teşkil etmektedir. Oysa düşünmenin bazı kriterlerinde hız gözünde bulundurulabilmekle birlikte bu çalışmada öğrencilerden hızdan daha çok eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünebilmeleri beklenmektedir.

Tablo 6

Çalışma Grubu Bilgileri

Sıra No	Öğrenci Kodu	Cinsiyet
1-	Ö1	Erkek
2-	Ö2	Erkek
3-	Ö3	Erkek
4-	Ö4	Erkek
5-	Ö5	Erkek
6-	Ö6	Kadın
7-	Ö7	Kadın
8-	Ö8	Erkek
9-	Ö9	Erkek
10-	Ö10	Kadın
11-	Ö11	Kadın
12-	Ö12	Kadın
13-	Ö13	Kadın

Esas uygulamada yer alan çalışma grubu 7'si erkek, 6'sı kadın olmak üzere toplam 13 kişiden oluşmaktadır. Yapılan kodlamada öğrenci kodları 'Öğrenci' kelimesinin baş harfi olan 'Ö' ile başlatılmış, ardından gelen numara ise öğrencilerin isimlerinin ilk harfine göre yapılan alfabetik sıra numarasından ötürü oluşturulmuştur.

Araştırmacının Rolü

Araştırmada etkinliklerin pilot ve esas uygulama kapsamında bizzat araştırmacı tarafından uygulandığının belirtilmesi gerekmektedir. Bu noktada araştırmacının kendi gözlem ve yorumları önem kazanmıştır. Araştırmacı uygulama yapılacak okul içerinde öğrencilerle de vakit geçirerek onları daha yakından tanıma fırsatı kazanmıştır. Böylece başta tez kapsamındaki araştırma sorularına ve alanda olduğu sürece aklına takılan diğer farklı sorulara yanıtlar bulmaya çalışmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yönteminden yararlanılır. Bu şekliyle zengin ve teyit edilebilecek veri çeşitliliğine ulaşmak amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.77). Bu çalışmada veriler, sınıf içi video kayıtları üzerinden puanlanan yapılandırılmış gözlem formundan, gözlem transkriptlerine yönelik yapılan içerik analizinden, öğrencilerle ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden, öğrencilerin bu çalışma için tutacakları günlüklerden, araştırmacı tarafından tutulan günlükten ve alan notlarından sağlanılmıştır. Aşağıda araştırmanın temel amacını gerçekleştirmeye yönelik alt problemlere dayalı araştırma sorularına ilişkin veri toplama araçları sunulmuştur.

Tablo 7

Araştırma Soruları ve Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma Soruları	Kullanılan Veri Toplama Araçları
1-DKDM'ye göre hazırlanan eleştirel düşünmeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme eylemine etkisi nasıldır?	Dereceli puanlama anahtarı Sınıf içi yapılandırılmış gözlem (Buna ilişkin nitel içerik analizi), Öğrencilerle odak grup görüşmesi (Buna ilişkin nitel içerik analizi), Öğrenci günlükleri (Odak grup görüşmesini desteleyecek şekilde görüşlerin desteklenmesi), Araştırmacı tarafından tutulan günlükler (Odak grup görüşmesini desteleyecek şekilde görüşlerin desteklenmesi).
2- DKDM'ye göre hazırlanan yaratıcı düşünmeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme eylemine etkisi nasıldır?	Dereceli puanlama anahtarı Sınıf içi yapılandırılmış gözlem (Buna ilişkin nitel içerik analizi), Öğrencilerle odak grup görüşmesi (Buna ilişkin nitel içerik analizi), Öğrenci günlükleri (Odak grup görüşmesini desteleyecek şekilde görüşlerin desteklenmesi), Araştırmacı tarafından tutulan günlükler (Odak grup görüşmesini desteleyecek şekilde görüşlerin desteklenmesi).
3- DKDM'ye göre hazırlanan özenli düşünmeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin özenli düşünme eylemine etkisi nasıldır?	Dereceli puanlama anahtarı Sınıf içi yapılandırılmış gözlem (Buna ilişkin nitel içerik analizi), Öğrencilerle odak grup görüşmesi (Buna ilişkin nitel içerik analizi), Öğrenci günlükleri (Odak grup görüşmesini desteleyecek şekilde görüşlerin desteklenmesi), Araştırmacı tarafından tutulan günlükler (Odak grup görüşmesini desteleyecek şekilde görüşlerin desteklenmesi).
4- DKDM'ye göre hazırlanan umutlu düşünmeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin umutlu düşünme eylemine etkisi nasıldır?	Dereceli puanlama anahtarı Sınıf içi yapılandırılmış gözlem (Buna ilişkin nitel içerik analizi), Öğrencilerle odak grup görüşmesi (Buna ilişkin nitel içerik analizi), Öğrenci günlükleri (Odak grup görüşmesini desteleyecek şekilde görüşlerin desteklenmesi), Araştırmacı tarafından tutulan günlükler (Odak grup görüşmesini desteleyecek şekilde görüşlerin desteklenmesi).

Genel hatları ile veri toplama araçlarına değinildikten sonra bu araçların geliştirilmesine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Dört Katlı Düşünme Modeli çerçevesinde geliştirilen dereceli puanlama anahtarının amacı eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmeye yönelik öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilerini belirleyebilmektir. Buna göre 'tam başarı' (4 puan), 'başarı' (3 puan), 'orta' (2 puan) ve 'geliştirilmesi gerekir' (1 puan) olmak üzere dört basamaklı bir dereceli puanlama anahtarı oluşturulmasına karar verilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli adımlar atılmıştır. Geliştirilen rubriğin geçerlik çalışmalarının yapılabilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Karasar'a (2009) göre "ölçme aracında bulunan soruların (maddelerin) ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup 'uzman görüşü'ne göre saptanır." (s.151) Dört Katlı Düşünme Modeline ilişkin hazırlanan literatür taramasından ile birlikte madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler EK-7'de uzman görüşü için alan uzmanlarına gönderilmiştir. Değerlendirme için detaylı açıklama bu formda sunulmuştur.

Uzman görüşleri için Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünden dört öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bölümden üç öğretim üyesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmaktadır. Bu üç öğretim üyesinden biri, sistematik felsefe çalışmakta olup diğer iki öğretim üyesi ise alan eğitimi çalışmaktadır. Bu öğretim üyeleri bilimsel içerik ve alan eğitimi açısından etkinlik değerlendirme dereceli puanlama anahtarını değerlendirmiştir. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünden kalan bir öğretim üyesi ise Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmaktadır. Bu öğretim üyesi odak grup görüşme sorularını şekil, dil yanlışları, anlam kapalılığı, açıklık vb. konuları bakımından değerlendirmiştir.

Eğitim Bilimleri Bölümünden altı öğretim üyesinin de etkinlik değerlendirme dereceli puanlama anahtarına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalından bir öğretim üyesine, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalından iki öğretim üyesine ve son olarak da Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalından üç öğretim üyesine danışılmıştır.

Böylece toplamda on uzmanın görüşlerine başvurulmuş olup bu uzmanların onu da doktoralı öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Görüşler alınırken öğretim üyelerine e-posta yoluyla başvurulmuştur. Başvuru için EK-7'de yer alan formdan yararlanılmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda maddeler azaltılmış, bazıları birleştirilmiş ve bazıları da ölçüt olarak içerisinde değerlendirilmek üzere kullanılmıştır. Alınan geri bildirimler sonucunda düzeltmeler yapılarak rubriğe son hâli verilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının son hâli EK-8'de sunulmuştur.

İlgili uzmanların dereceli puanlama anahtarında yer alan ölçütlerin ve ölçütlere ilişkin tanımların uygunluğu konusunda yaptıkları değerlendirmeler arasındaki uyum, uyuşum yüzdesi kullanılarak hesaplanmıştır. Bu amaçla Miles-Huberman (1994, s.64) güvenirlik formülü kullanılmıştır. Bunun için puanlama anahtarı güvenirliği = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) hesaplaması kullanılmıştır. Çıkan sonuçların yeterli düzeyde güvenilir olması için minimum %70 düzeyinde bir güvenirlik yakalanmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.233).

Güvenilirlik çalışmasından çıkan sonuçlara göre eleştirel düşünme boyutundaki uyum katsayısı .79, yaratıcı düşünme boyutundaki uyum katsayısı .73, özenli düşünme boyutundaki uyum katsayısı .84 ve umutlu düşünme boyutundaki uyum katsayısı .74 olarak tespit edilmiştir. Bu oranlar puanlama anahtarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu

Odak grup görüşmesi genellikle 4-6 kişi sayısı aralığında olmak üzere bir grup insanla görüşmeler yoluyla veri toplama sürecidir (Creswell, 2015, s.217). Odak grup görüşmesi bir problem çözme ya da karar verme yeri değildir. Katılımcılar arasında bir etkileşim sağlanmakla birlikte tartışmanın dozu iyi ayarlanmalıdır. Ayrıca bire bir görüşmeden farklı olarak odak grup görüşmesinde katılımcılar birbirlerinin yanıtlarını dinlediklerinden, kendi özgün yanıtlarının ötesinde, ek yorum katabilirler (Patton, 2014c, s.385-386).

Uzman görüşleri için Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünden dört öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bölümden üç öğretim üyesi, Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmaktadır. Bu üç öğretim üyesinden biri, sistematik felsefe çalışmakta olup diğer iki öğretim üyesi ise alan eğitimi çalışmaktadır. Bu öğretim üyeleri bilimsel içerik ve alan eğitimi açısından öğrenci odak grup görüşme formunu

değerlendirmişlerdir. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünden kalan bir öğretim üyesi ise Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmaktadır. Bu öğretim üyesi odak grup görüşme sorularını şekil, dil yanlışları, anlam kapalılığı, açıklık vb. konuları bakımından değerlendirmiştir.

Eğitim Bilimleri Bölümünden altı öğretim üyesinin de öğrenci odak grup görüşme formuna ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalından bir öğretim üyesine, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalından iki öğretim üyesine ve Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalından üç öğretim üyesine danışılmıştır.

Son olarak ise felsefe grubu öğretmenliği yapan iki öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu öğretmenler görüşme sorularının çocuklarda anlama problemi yaşayıp yaşamayacakları noktalarında katkı sağlamıştır.

Böylece toplamda on iki uzmanın görüşlerine başvurulmuş olup bu uzmanların onu doktora sahibi öğretim üyelerinden oluşmaktadır. İki öğretmen ise ayrıca doktora eğitimlerine devam eden kişilerdir. Görüşler alınırken öğretim üyeleri ve öğretmenlere e-posta yoluyla başvurulmuştur. Alınan geri bildirimler sonucunda düzeltmeler yapılarak öğrenci odak grup görüşme formuna ilişkin son hâl verilmiştir. Bu form EK-9'da sunulmuştur.

Öğrenciler Tarafından Tutulan Günlük Formu

Günlükler bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilirler (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.301). Günlükler araştırmanın parçalarının, kronolojik olarak bir araya getirilmeye çalışılmasında faydalıdır.

Öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini, hatta sürecin onlarda oluşturduğu etkiyi vb. birçok durumu hafta hafta tuttukları günlüklere kaydetmişlerdir.

Öğrenci günlükleri için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzmanlardan dördü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde görev yapmaktadır. Toplam dört öğretim üyesinin üçü, Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmaktadır. Bu üç öğretim üyesinden biri, sistematik felsefe çalışmakta olup diğer iki öğretim üyesi ise alan eğitimi çalışmaktadır. Öğretim üyeleri bilimsel içerik ve alan eğitimi açısından öğrenci günlüklerini değerlendirmiştir. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünki son öğretim üyesi ise

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmaktadır. Bu öğretim üyesi soruları; şekil, dil yanlışları, anlam kapalılığı, açıklık vb. konu başlıkları açısından değerlendirmiştir.

Eğitim Bilimleri Bölümünden altı öğretim üyesinin de öğrenci günlüklerine yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalından bir öğretim üyesine, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalından iki öğretim üyesine ve son olarak da Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalından üç öğretim üyesine danışılmıştır.

Son olarak ise felsefe grubu öğretmenliği yapan iki öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu öğretmenler öğrenci günlüklerindeki soruları çocukların anlama problemi yaşayıp yaşamayacaklarının belirlenmesi açısından incelemişlerdir.

Böylece toplamda on iki uzmanın görüşlerine başvurulmuş olup bu uzmanların onu doktora sahibi öğretim üyelerinden oluşmaktadır. İki öğretmen ise ayrıca doktora eğitimlerine devam eden kişilerdir. Görüşler alınırken öğretim üyeleri ve öğretmenlere e-posta yoluyla başvurulmuştur. Alınan geri bildirimler sonucunda düzeltmeler yapılarak öğrenci günlüklerine ilişkin son hâl verilmiştir. Bu form EK-10'da sunulmuştur.

Araştırmacı Tarafından Tutulan Günlük Formu

Araştırmacı günlüğü, araştırmada araştırmacının ve katılımcıların eylem ve etkileşiminin nasıl biçimlendiği, güç dinamiklerinin nerede yattığı hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca bu günlükte, etik konular hakkında karşılaşılan çelişkili durumlar, rahatsızlık yaratabilecek olaylar yer alabilmektedir. Bu tür durum ve olaylara karşı yeni adımlar atılıp yeni stratejilerin uygulanması da yine araştırmacı günlüğünde ifade edilmektedir (Glesne, 2014c, s.104-105).

Bu sistematikliği sağlamak adına araştırmacı günlüğü için belirli sorular belirlenmeye çalışılmış ve çalışmanın odak noktasına çıkmanın önüne geçilmiştir. Öngörülmeyen durumlar, etik problemler ya da diğer herhangi bir olay için ise ayrı bir kısımda görüşlere yer verilmiştir.

Araştırmacı günlükleri için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzmanlardan dördü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde görev yapmaktadır. Toplam dört öğretim üyesinin üçü, Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmaktadır. Bu üç öğretim üyesinden biri, sistematik felsefe çalışmakta olup diğer iki öğretim üyesi ise alan eğitimi

çalışmaktadır. Öğretim üyeleri bilimsel içerik ve alan eğitimi açısından araştırmacı günlüğünü değerlendirmiştir. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünki son öğretim üyesi ise Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmaktadır. Bu öğretim üyesi soruları; şekil, dil yanlışları, anlam kapalılığı, açıklık vb. konu başlıkları açısından değerlendirmiştir.

Eğitim Bilimleri Bölümünden altı öğretim üyesinin de araştırmacı günlüğüne yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalından bir öğretim üyesine, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalından iki öğretim üyesine ve son olarak da Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalından üç öğretim üyesine danışılmıştır.

Son olarak ise felsefe grubu öğretmenliği yapan iki öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu öğretmenler öğrenci günlüklerindeki soruların anlaşılırlığını belirlemek için incelemişlerdir.

Böylece toplamda on iki uzmanın görüşlerine başvurulmuş olup bu uzmanların onu doktora sahibi öğretim üyelerinden oluşmaktadır. İki öğretmen ise ayrıca doktora eğitimlerine devam eden kişilerdir. Görüşler alınırken öğretim üyeleri ve öğretmenlere e-posta yoluyla başvurulmuştur. Alınan geri bildirimler sonucunda düzeltmeler yapılarak araştırmacı günlüklerine ilişkin son hâl verilmiştir. Bu form EK-11'de sunulmuştur.

Uygulama

Bu kısımda esas uygulamaya geçilmeden önceki etkinlik planlarının geliştirilmesine, uzman görüşlerine, uygulama öncesi öğrencilerin bilgilendirilmesine, ön uygulamaya ve son olarak da etkinlik planlarının uygulanmasına yer verilmiştir. Pilot uygulama ve esas uygulama ayrı ayrı 16 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışma yaklaşık dört ay sürmüştür. Uygulamaların tamamını araştırmacı gerçekleştirmiştir.

Uygulama süreci öncesi gerekli izinlerin alınması adına tüm prosedürler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Gazi Üniversitesi Etik komisyonuna başvuru yapılarak gerekli izinler alınmıştır (EK-1). Sonrasında bu izinlerle birlikte yine Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne Özel Final okulları Çayyolu şubesinde gerçekleştirilecek uygulama için başvuru yapılarak Valilik onayı alınmıştır (EK-2). Sonrasında Valilik onayı ile birlikte uygulama yapılacak etkinliklerin yer aldığı araştırmanın tez önerisi formu uygulamanın

yapılacağı Özel Final okulları Çayyolu şubesi Müdürlüğüne götürülerek gerekli izinler için başvuru yapılmıştır. Okuldan izin alınarak 'Okul Onay Resmi Yazısı (EK-3)' temin edilmiştir. Ayrıca okulda sorumlu müdür yardımcısına 'Okul Müdürü Bilgilendirilmiş Onay Formu (EK-4)' imzalatılmıştır. Sonraki aşamada ise rehber öğretmen aracılığıyla uygulama yapılacak velilere ulaşılarak çalışma hakkında bilgiler verilmiş, araştırmaya katılmak isteyen velilerden 'Veli Bilgilendirilmiş Onay Formu (EK-5)'nu doldurmaları istenmiştir. Çalışmada yer almak isteyen veliler bu formları doldurarak öğrenciler aracılığıyla araştırmacıya ulaştırmışlardır. Son olarak velilerinin izninin alınmış olmasına rağmen katılan öğrencilerin bilgilendirilmesi ve onların da rızasının alınması adına 'Çocuk Bilgilendirilmiş Onay Formu (EK-6) öğrencilerce doldurulmuştur.

Uygulama öncesi sürece detaylı bir şekilde yer verildikten sonra çalışmada kullanılacak etkinliklerin geliştirilme sürecine değinilecektir. Detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

Etkinlik Planlarının Geliştirilmesi

Uzman görüşünde teorik çerçeveyi açığa kavuşturmak adına, Dört Katlı Düşünme Modeli'nde temel alınan eleştirel, özenli, yaratıcı ve umutlu düşünmenin her biri dörder alt boyut olmak üzere toplam on altı alt boyut detaylı şekilde incelenmiştir. Bu boyutlar uzman görüşleri de alınarak belirlenmiştir. DKDM'nin eleştirel düşünmeye yönelik etkinlikleri, eleştirel düşünmenin dört alt boyutunun her birini kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Bunlar; 'ölçüt belirleyicilik', 'bağlama duyarlılık', 'kendini düzelticilik' ve 'yargıya varıcılık'tan oluşmaktadır. Yaratıcı düşünmeye ilişkin etkinlikler ise yaratıcı düşünme için belirlenen dört alt boyut becerilerini kapsamaktadır. Bunlar; 'meydan okuyuculuk', 'doğurtuculuk', 'genişleyicilik' ve 'yarar sağlayıcılık'tır. Özenli düşünmeye yönelik geliştirilen etkinliklerde 'duygusal ve empatiklik', 'kural koyuculuk', 'aktiflik' ve 'takdir edicilik (kadirşinaslık)' alt boyut becerileri temele alınmıştır. Son olarak umutlu düşünmeye yönelik geliştirilen etkinliklerin dört alt boyut becerisi; 'amaç belirleyicilik', 'yol buluculuk', 'kolaylaştırıcılık' ve 'eyleyicilik'ten oluşmaktadır. Bu her bir alt boyut için birer kazanım belirlenerek etkinlikler o kazanımı geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmiştir.

DKDM'ye yönelik temalar seçilirken ise öğrencilerin farklı görüşleri tartışabileceği, yargıdan şüphe edebileceği, birçok görüşü değerlendirebileceği, seçenekleri değerlendirebileceği ve öğreticinin düşünme eğitiminde kullanılabileceği temalar belirlenmiştir. Belirlenim aşamasında ayrıca çocuklar için felsefe kitapları ile bu alanda

yapılan tez ve makale çalışmalarının pek çoğu incelenmiştir. Belirlenen temalar; mutluluk, doğa, zaman ve teknolojidir. Belirlenen temaların tamamı soyut konulardan oluşmamış olup en az yarısı somut konulardan seçilmiştir.

Mevcut Dört Katlı Düşünme Modelinde yer alan temaların düşünme becerileri ve bunların alt boyutlarına, kavramlara, kazanımlara ve etkinliklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8

Mutluluk ve Doğa Temalarına İlişkin Beceri, Kavram, Kazanımlar

Tema	Beceri	Alt Boyut Becerisi	Kavram	Kazanım	Yapılan Etkinlik
Mutluluk	Eleştirel	Ölçüt belirleyicilik	Mutluluk, Ölçüt	Mutluluğa ilişkin ölçüt belirler	Yaşlı bilge ve iki genç
Mutluluk	Yaratıcı	Meydan okuyuculuk	Yaratıcılık	Mutluluk konusunda farklı fikirler sunar	Düşünürlerle mutluluk
Mutluluk	Özenli	Duygusal ve empatiklik	Duygu, İyilik	Başkalarının mutluluğunu paylaşmanın önemini fark eder	Mutluluk şiiri
Mutluluk	Umutlu	Amaç belirleyicilik	Amaç	Mutluluğun amacını belirler	Mutluluğun resmi
Doğa	Eleştirel	Bağlama duyarlılık	Doğa	Doğayı farklı koşullarda değerlendirir	Doğanın döngüsü
Doğa	Yaratıcı	Doğurtuculuk	Gelecek	Doğa konusunda yeni fikirler ortaya koyar	Dünyanın geleceği
Doğa	Özenli	Kural koyuculuk	Özen, ilke	Doğayı korumanın ilkelerini belirler	Doğayı koruyalım
Doğa	Umutlu	Yol buluculuk	Çevre, Çözüm	Doğanın korunması konusunda yollar arar	Çözüm sizde

Mutluluk ve doğa temasına yönelik eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmenin alt boyutlarına ilişkin kavramlar, kazanım ve etkinlikler belirlenmiştir. Daha önce de belirtildiği

gibi temalar seçilirken tümünün soyut konulardan oluşmamasına dikkat edilmiştir. Böylece mutluluk gibi soyut bir temanın yanı sıra, doğa gibi somut bir tema da yer almıştır. Mutluluk ve doğanın yanı sıra uygulamaların ikinci kısmında zaman ve teknoloji temalarına geçilmiştir. Bu temalarda da öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri güncel konular seçilmeye çalışılmıştır. Örneğin; Spotmini adındaki robot köpek, uzaydaki çöpler, yapay zekâlı instagram fenomeni gibi öğrencilerin ilgisini çekecek konular üzerinden konular ele alınmaya çalışılmıştır. Zaman ve teknoloji temalarına ilişkin beceri, kavram ve kazanım tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9

Zaman ve Teknoloji Temalarına İlişkin Beceri, Kavram, Kazanımlar

Tema	Beceri	Alt Boyut Becerisi	Kavram	Kazanım	Yapılan Etkinlik
Zaman	Eleştirel	Kendini düzelticilik	Kavram, Zaman	Zamana ilişkin görüşlerini gözden geçirir	Elçin ve dedesi
Zaman	Yaratıcı	Genişleyicilik	Zaman algısı	Zamana ilişkin düşüncelerini genişletir	Ya zaman olmasaydı?
Zaman	Özenli	Aktiflik	Plan, Sorumluluk	Zamanın yönetiminde aktiftir	Zaman değerlidir
Zaman	Umutlu	Kolaylaştırıcılık	Güven	Zamanın etkili kullanımında kolaylaştırıcıdır	Zaman kolaylaştırıcıları
Teknoloji	Eleştirel	Yargıya varıcılık	Teknoloji, Yargı	Teknoloji konusunda yargıda bulunur	Teknoloji nedir?
Teknoloji	Yaratıcı	Yarar sağlayıcılık	Yarar	Teknoloji konusunda yararlı fikirler üretir	Akıllı köpek
Teknoloji	Özenli	Takdir edicilik (Kadirşinas)	Önem, Değer	Teknoloji üzerine başkalarının görüşlerine değer verir	Uzay çöplüğü
Teknoloji	Umutlu	Eyleyicilik	Umut	Teknolojiyi insanlık adına kullanmaya yönelik çaba gösterir	Yapay zekâ

Zaman ve teknoloji temalarına ilişkin geliştirilen etkinliklerde eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmenin alt boyutlarına ilişkin kavram, kazanım ve etkinlikler belirlenmiştir.

Geliştirilen etkinlikler alanlarında uzman kişilere gönderilerek onların görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşüne ilişkin detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

Uzman Görüşü

Uzman görüşleri için Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünden dört öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bölümden üç öğretim üyesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmaktadır. Bu öğretim üyeleri arasından bir öğretim üyesi, sistematik felsefe çalışmakta olup diğer iki öğretim üyesi ise alan eğitimi çalışmaktadır. Bu öğretim üyeleri bilimsel içerik ve alan eğitimi açısından etkinliği değerlendirmiştir. Bir öğretim üyesi ise Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmaktadır. Bu öğretim üyesi etkinlikleri şekil, dil yanlışları, anlam kapalılığı vb. konularında değerlendirmiştir.

Eğitim Bilimleri Bölümünden altı öğretim üyesinin etkinliklerin amacı, içeriği, eğitim durumları, değerlendirme boyutu gibi başlıklarda görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalından bir öğretim üyesine, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalından iki öğretim üyesine ve son olarak da Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalından üç öğretim üyesine danışılmıştır.

Son olarak ise felsefe grubu öğretmenliği yapan iki öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu öğretmenler lise düzeyinde eğitim verdikleri için çalışmadaki etkinliklerin çocukların anlama problemi yaşayacak noktaların tespitinde katkı sağlamışlardır.

Böylece toplamda on iki uzmanın görüşlerine başvurulmuş olup bu uzmanların onu doktora sahibi öğretim üyelerinden oluşmaktadır. İki öğretmen ise ayrıca doktora eğitimlerine devam eden kişilerdir.

Uygulama Öncesi Öğrencilerin Bilgilendirmesi

Uygulamalara başlamadan önce tüm yedinci sınıf öğrencileri (39 öğrenci) okulun konferans salonunda bilgilendirme amacıyla toplanmıştır. Uygulamayı gerçekleştirecek olan araştırmacı, çocuklara slayt sunusu yoluyla ‘Düşünmek ne demektir?’, ‘Düşünmek hayatta ne işimize yarar?’, ‘Düşünme becerileri nelerdir?’, ‘Düşünme eğitimi ne demektir?’ ve son

olarak da ‘Dört katlı düşünme modeli nedir?’ sorularına açıklık getirmiştir. Bu bilgilendirme çalışmanın amacı, önemi ve ne işe yarayacağını öğrencilere sunmak açısından önemlidir. Ayrıca bu sunumla birlikte öğrenciler ile tanışma fırsatı elde edilmiştir.

Ön Uygulama

Ön uygulama yani pilot uygulama araştırmada yöntem, araştırma süreci, görüşme soruları, gözlem teknikleri gibi konularda denemeler yapmak adına önemlidir. Görüşme soruları konusunda soruların açık olup olmadığı, uygunluğu, daha başka neler sorulabileceği gibi sorularla esas uygulama için gerekli bilgiler toplanılabilir. Ayrıca soruların içeriği, görüşmeye nasıl girildiği, kullanılan dil, görüşmenin uzunluğu ya da yeterince ayrıntılı olup olmadığı konularında görüşülen kişinin geri bildirimlerine başvurmak önem arz etmektedir. Gözlem tekniklerinin değerlendirilmesi konusunda ise katılımcılar nasıl tepkiler veriyor? Rahatlar mı yoksa çekiniyorlar mı? Gözlem esnasında aynı anda not tutulabiliyor mu? Gözlem esasında mı not tutulmalı yoksa sonrasında mı? gibi soruların yanıtları aranmaktadır (Glesne, 2014b, s.75). Ön uygulama sonrasında araştırmacının dersi işlerken not tutmasının zor olması sebebiyle video kayıtları üzerinden gerekli verilerin toplanmasına karar verilmiştir.

Araştırmada ön uygulama esas uygulamadan önceki gün ve saatlerde yapılacak şekilde düzenlenmiştir. Ön uygulamalar 7-A sınıfı ile gerçekleştirilmiştir. Mart ayında ülkemizi de etkileyen pandeminin okulların kapatılması riskini beraberinde getirmesi ile son iki hafta ön uygulamanın yapılacağı sürelerde de esas uygulamalar yapılmıştır. 14 haftalık ön uygulamanın getirdiği tecrübe ve birikim ile esas uygulamada küçük de olsa bazı değişikliklere gidilmiştir.

Öğrencilerin yapmakta zorlandığı etkinlikler değiştirilerek daha somut ve onların anlamakta zorlanmayacağı örneklere çevrilmiştir.

Tablo 10

Çalışma Grubu Ön Uygulama

Sıra No	Öğrenci Kodu	Cinsiyet
1-	P1	Erkek
2-	P2	Erkek
3-	P3	Kadın
4-	P4	Erkek
5-	P5	Kadın
6-	P6	Erkek
7-	P7	Kadın
8-	P8	Erkek
9-	P9	Kadın
10-	P10	Erkek
11-	P11	Kadın
12-	P12	Erkek
13-	P13	Erkek

Pilot uygulamada 8'i erkek, 5'i kadın olmak üzere toplam 13 öğrenci ile çalışılmıştır. Yapılan kodlamada öğrenci kodları 'Pilot' kelimesinin baş harfi olan 'P' ile başlatılmış, ardından gelen numara ise öğrencilere verilen rastgele sıra numarasıdır. Ön uygulama sonuçları araştırmada paylaşılmamış olup araştırmacı tarafından esas etkinliği daha etkili hâle getirmek için kullanılmıştır.

Etkinlik Planlarının Uygulanması

Araştırma 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Çankaya merkez ilçesine bağlı Çayyolu Final Ortaokulunda 7-C sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamayı araştırmacı bizzat gerçekleştirmiştir.

Okulun bir sınav programına yetişmesi gerektiğinden bu ders için haftalık ayrı bir saat belirlenememiş, dönüşümlü olarak farklı tarihlerdeki iki saatte DKDM uygulanmıştır. Bir sabit takvime ulaşılamaması etkinliklere öğrencilerin daha hazır gelmelerini biraz da olsa engellemiş olabilmektedir. Bu etkinlikler zaman zaman son ders saatinde zaman zaman ise ilk ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Zaman zaman ise ara saatlerde işlenmiştir. İlk saatler

ve son saatler öğrenciler için daha az verimli olmakla birlikte ağırlıklı olarak ara saatler tercih edilmiştir. Ancak her zaman esas uygulama, pilot uygulamadan daha önce yapılmıştır.

Tablo 11

Etkinlik Uygulama Çizelgesi

Hafta	Tarih	Ders Saati	Etkinlik Adı
1-	28.11.2019	14.40-16.10	Yaşlı bilge ve iki genç
2-	04.12.2019	08.25-09.55	Düşünürlerle mutluluk
3-	13.12.2019	10.55-12.25	Mutluluk şiiri
4-	19.12.2019	10.05-11.35	Mutluluğun resmi
5-	25.12.2019	14.40-16.10	Doğanın döngüsü
6-	02.01.2020	08.25-09.55	Dünyanın geleceği
7-	07.01.2020	10.55-12.25	Doğayı koruyalım
8-	15.01.2020	13.00-14.30	Çözüm sizde
9-	06.02.2020	10.05-11.35	Elçin ve dedesi
10-	12.02.2020	13.50-15.20	Ya zaman olmasaydı?
11-	20.02.2020	10.55-12.25	Zaman değerlidir
12-	28.02.2020	13.00-14.30	Zaman kolaylaştırıcıları
13-	04.03.2020	10.05-11.35	Teknoloji nedir?
14-	06.03.2020	13.00-14.30	Akıllı köpek
15-	10.03.2020	08.25-09.55	Uzay çöplüğü
16-	12.03.2020	10.55-12.25	Yapay zekâ

Etkinlikler uygulanırken Lipman, Sharp ve Oscanyan'ın (1980, s.75) da belirttiği gibi araştırmacı uygulama aşamasında sorular yoluyla çocukların önceki düşündükleri ile sonraki düşünceleri arasında bağlantı kurmalarında cesaretlendirici bir tavır takınılmıştır.

Etkinliklerin uygulandığı esnada öğrenciler için gereken dokümanlar da dağıtılmıştır. Bu dokümanların bazılarında çocukların bireysel ya da grup ile yapması gereken uygulamalar olabilmekle birlikte, ders bitiminde bu dokümanlar toplanmıştır. Öğrenci günlüklerine ilişkin dokümanlar ise her hafta öğrencilere dağıtılmış bir sonraki hafta derse başlamadan önce tekrar öğrencilerden bu günlükler toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bir çalışmada veriler, araştırma sorusunu/sorularını yanıtlamada bizlere yardımcı olmaktadır (Creswell, 2015, s.9). Bu çalışmada verilerin birbirini desteklemesi için pek çok veri toplama tekniğinden yararlanmıştır. Ders esnasında mevcut etkinliklerin uygulanması ve öğrencilerin ders içerisinde verdiği tepkileri kaydederek bunlar üzerinden 'Yapılandırılmış Gözlem (Gözlem Formları Puanları, İçerik Analizi)', öğrencilerin etkinlik ile ilgili görüşlerini almak için 'Öğrenci Odak Grup Görüşmesi', öğrencilerin ders esnasında ve sonrasında konu ile ilgili tepkilerini tespit etmek amacı için ise 'Öğrenci Günlüğü'nden yararlanılmıştır. Son olarak da araştırmacıya yansıyan etkinliğe ilişkin değerlendirmelerin yer aldığı 'Araştırmacı Günlüğü Formu'ndan yararlanılmıştır.

Her bir veri toplama tekniğinden elde edilen veriler ayrı ayrı sınıflandırmalar ile başlıklandırılmıştır. Gözlem, görüşme, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü gibi ayrı veri toplama araçlarından elde edilen verilere atıfta bulunurken kodlanan öğrenciye ve etkinlik sayısına göre özel ifadelendirmeler kullanılmıştır. Örneğin öğrenci günlükleri ile ilgili toplanan verilerde dördüncü öğrenciden ikinci etkinlik ile ilgili bir veri araştırmada sunulduğunda 'ÖG0204' kodlaması ile görüş sunulmuştur. Yapılandırılmış gözlem için 'GZ', odak grup görüşmesi için ise 'GR', öğrenci günlüğü için 'ÖG', araştırmacı günlüğü için 'AG' ve son olarak alan notları için ise 'AN' harfleri ile sembolleştirme yapılmıştır. Daha detaylı bilgiye her bir ayrı başlıkta yer verilmiştir.

Toplanan tüm dijital veriler bilgisayar ortamında kilitli klasörde ve yazılı materyaller ise kilitli bir çekmecede muhafaza edilmiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarı gibi ölçüm araçları ile öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını tespit etmek mümkündür (Çepni, 2007, s.195). Kısaca dereceli puanlama anahtarı, gözlemlere ait puanları, tanımlanmış kategorilerden (ölçüt ya da ölçütler) uygun düşen boyuta kaydetmemizi sağlayan bir değerlendirme aracıdır. Belirlenmiş ölçütler takımına dayalı olarak öğrenci performansının (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikleri) değerlendirilmesi için geliştirilmiştir.

Puanlama stratejisi değerlendirmenin amacına bağlı olarak bütünsel veya analitik biçimde olabilir (Popham, 2000, s. 12).

Analitik rubrik, ürün veya süreci bölümlere ayırmak ve her beceriyi ya da ölçütü bağımsız olarak değerlendirmek açısından kullanılmaktadır (Çepni, 2007, s.1261-262). Araştırma kapsamında tasarlanan dereceli puanlama anahtarı eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme için içerisinde farklı performans boyutlarını barındırması sebebiyle analitik özellik taşımaktadır.

Dereceli puanlama anahtarına ilişkin veriler elde edilirken öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri yerine araştırmacı tarafından yapılan bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Bunun sebebi ise öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecek düzeyde olmamalarından kaynaklanmaktadır.

Yapılandırılmış Gözlem

Gözlem, nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama tekniklerinden birisidir. Gözlem, bir araştırma alanından insanları ve mekânı gözlemleyerek açık uçlu, ilk elden bilgi toplama sürecidir (Creswell, 2015, s.211). Gözlem süreci en az diğer teknikler kadar planlanması ve ön hazırlıkları olan bir süreçtir (Bal, 2016, s.151). Gözlemlerden elde edilmesi beklenen verilerin öncelikli olarak amacı, olayı, olay içerisindeki etkinlikleri ve bu etkinliklere katılanların bakış açılarını betimlemektir (Patton, 2014b, s.262).

Gözlem yolu ile durum, olay, olgu, sosyal grup vb. gibi araştırma nesnesinin algısı ortaya koyulmaya çalışılır (Bal, 2016, s.143). Burada da çocukların algılarının tespiti için video kayıtlar üzerinden gözlem süreci veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Etkinlik değerlendirmelerinde öğrencilerin yaşlarının küçük olmasından kaynaklı olarak kendilerinin dolduracağı bir anket ya da ölçek uygulanmamaya karar verilmiştir. Çünkü çocukların derse ilişkin başarı formlarını ya da anketleri doldurma becerileri bu yaş için yeterli düzeyde değildir. Bu çalışmada araştırmacı bizzat uygulamaların içerisinde yer alarak araştırmayı yürütmüştür.

Çalışmada yapılandırılmış gözlemden yararlanılmıştır. Yapılandırılmış gözlem, önceden oluşturulan gözlem kategorilerinin aranması ile gerçekleşmektedir. Bu yönüyle sistematiktir ve sayısal veriler üretmeyi sağlamaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s.397-398). Yapılandırılmış gözlemde kullanılan standartlaştırılmış veri toplama aracı, tam olarak neyin gözlemleneceğini, gözlemde nelere dikkat edilmesi gerektiğini veya gözlemin nasıl kaydedilmesi gibi bilgileri bizlere sunan çizelgelerle elde edilir. Yapılandırılmış gözlemde

araştırmacı incelediği grubu, kullandığı gözlem çizelgesinin gösterdiği doğrultuda ve nesnel bir şekilde dışarıdan gözlemler (Sencer & Sencer, 1978, s.121-122).

Bu çalışmada öğrencilerin aynı anda verdikleri tepkiler de önemli olabileceğinden ve hiçbir ayrıntının kaçırılmaması ihtiyacından tüm oturumlar video ile kayıt altına alınmıştır. Glesne'ye (2014c, s.110) göre olayların analiz edilmesi ve mikro analizlerinin yapılmasına olanak verdiğinden dolayı video kayıtları nitel araştırmalar için paha biçilemez değere sahiptir. Araştırmada alınacak etik önlemler kısmında değinilen gerekli izinlerin alınması ile sınıf içerisindeki herkesi içerisine alabilecek bir noktaya tripot konularak üzerine de akıllı telefon yerleştirilerek gözlem verileri toplanmıştır.

Araştırmada gözlem, on altı etkinlik süresince 28.10.2019-12.03.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde okulların ara tatile girme konusunda bölümlere ayrıldığı için ilk ara tatil olan 18-22 Kasım 2019 tarihleri arasında gerekli izinlerle yönetime başvuru yapılarak yüz yüze görüşülmüştür. Okul izni için resmi yazı 25 Kasım 2019 tarihinde tarafıma verilmiş olup o hafta hemen uygulamalara başlanmıştır.

Okullar iki haftalık ara tatile girene kadar ilk dönem 25 Kasım 2019 tarihinden 17 Ocak 2020 tarihleri arasına kadar kesintisiz açık kalmıştır. 20-31 Ocak 2020 tarihinde iki haftalık dönem arası verilmiştir. İkinci dönem 03 Şubat 2020 tarihinde başlamıştır. Ancak zorunlu pandemi önlemleri gereği okullar 13 Mart 2020 tarihinden sonra bir hafta kapatılmıştır. Sonrasında ise uzaktan eğitime geçilmiştir. Normal şartlarda okulların, ikinci ara tatil için ara verilme tarihi 06-10 Nisan 2020 olarak belirlenmesine rağmen olağanüstü koşullar gereği erken kapatılmak durumunda kalmıştır. 13 Nisan 2020- 19 Haziran 2020 tarihinde normal şartlarda örgün eğitime devam edilecekken uzaktan eğitime geçilmiştir. Pandeminin mart ayında tüm dünyada yayılmasına ilişkin haberlerden sonra son iki haftada pilot uygulamaların yapıldığı dersler yerine de esas uygulamalar yapılarak okulların kapanma riskine karşılık etkinlikler tamamlanmıştır. Bu hızlandırmanın bir diğer sebebi ise mart ve nisan aylarında öğrencilerin 'Çanakkale Zaferi' ve 'Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı' gibi ders dışı faaliyetlere de ağırlık vererek hazırlıklar yapacak olmasından kaynaklanmaktadır. Gözlem takvimine ilişkin detaylı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 12

Yapılandırılmış Gözlem Takvimi

Hafta	Tarih	Ders Saati	Süre
1-	28.11.2019	08.25-09.55	61 dakika 48 saniye
2-	04.12.2019	14.40-16.10	62 dakika 47 saniye
3-	13.12.2019	10.55-12.25	70 dakika 33 saniye
4-	19.12.2019	10.05-11.35	72 dakika 18 saniye
5-	25.12.2019	14.40-16.10	67 dakika 43 saniye
6-	02.01.2020	08.25-09.55	62 dakika 38 saniye
7-	07.01.2020	10.55-12.25	67 dakika 29 saniye
8-	15.01.2020	13.00-14.30	63 dakika 48 saniye
9-	06.02.2020	10.05-11.35	69 dakika 56 saniye
10-	12.02.2020	13.50-15.20	67 dakika 39 saniye
11-	20.02.2020	10.55-12.25	62 dakika 33 saniye
12-	28.02.2020	13.00-14.30	64 dakika 38 saniye
13-	04.03.2020	10.05-11.35	66 dakika 36 saniye
14-	06.03.2020	13.00-14.30	67 dakika 21 saniye
15-	10.03.2020	08.25-09.55	68 dakika 26 saniye
16-	12.03.2020	10.55-12.25	60 dakika 23 saniye

Daha önce de belirtildiği gibi etkinliklerin uygulanması video ile kayıt altına alınmıştır. Bunun sebebi ise uygulama esnasında hiçbir veriyi kaçırmadan takip etme isteği ve zorunluğundan kaynaklanmaktadır. 16 etkinlikten 28.10.2019-12.03.2020 tarihleri arasında toplam 29,05 saatlik veri kaydı gerçekleştirilmiştir. Gözlem süreleri toplam iki derste elde edilen video kayıt süreleridir. Dersler 40 dakika olmasına karşın teneffüsler ve öğrenci odak grup görüşmeleri hesaba katıldığında kayıtlar zorunlu olarak düşmüştür. Ayrıca öğrencilerin bir önceki dersten çıkış ve bir sonraki giriş saatlerinde ortaya çıkan durumlar da ders sürelerini etkilemiştir. Benzer şekilde son saate gelen derslerde ise öğrencilerden çoğunun okul servislerine binerek eve gitmek zorunda olmaları da ders sürelerini ve ilişkili olarak gözlem sürelerini etkilemiştir.

Gözlem ile ilgili verilerden alıntılar çeşitli kısaltmalar aracılığıyla yapılmıştır. Örneğin gözlem ile ilgili yedinci öğrenciden, on üçüncü etkinlikte elde edilen bir veri şu şekilde

belirtilmiştir. Gözlem için ‘GZ’, etkinlik sayısı için 13 ve öğrenci sayısı için ise Ö07 bir araya getirilerek ‘GZ07Ö13’ kodu oluşturulmuştur.

İlk iki temaya yönelik 8 etkinliğin bitiminin ardından MEB’in belirlediği takvime göre iki haftalık ara dönem tatiline girilmiştir. Tatilden sonra etkinliklerin uygulanmasına ve gözlemlere ilişkin veri toplanmasına devam edilmiştir.

Diğer kısım gözlemler ise yine aynı tarihler arasında öğrencilerin yemekhane, spor salonu, teneffüsler gibi okul içerisinde yer alan alanlarda gözlemlenen 18 saati kapsamaktadır. Öğrenciler teneffüs aralarında ve sonrasında izlenmiştir. Onlarla birlikte bazı günlerde yemekhanede yemek yenilmiş ve sohbet etme fırsatı elde edilmiştir. Ayrıca yine bu zaman dilimi içerisinde sık sık rehber öğretmen ile yapılan görüşmelerle öğrenciler hakkında çeşitli bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler çocukların anne-baba eğitim düzeyi, diğer derslerdeki başarı durumları, öğrencilerin psiko-sosyal yönden durumları vb. hakkındadır. Ancak bu bilgilere araştırma problemleri içerisinde yer almadığı için yer verilmemiş, sadece araştırmacının zihninde öğrenciler hakkında genel bir fikir oluşması açısından kullanılmıştır.

Tüm gözlem sürecinde yaklaşık 29 saatlik süre için Times New Roman formatında, 12 punto ile 189 sayfalık veri toplanmıştır.

Öğrenciler ile Odak Grup Görüşmesi

Çocuklar yetişkinlerden bilişsel ve dilsel gelişim, dikkat ve konsantrasyon süresi, hatırlama yeteneği, neyi önemli gördükleri vb. açısından farklılık göstermektedir. Bu tür sebeplerle de onlara yönelik gerçekleştirilecek bir görüşmenin uygulama yönü farklılık gösterecektir. Öncelikli olarak çocuklar için güven ortamı oluşturulmalıdır. Onların gerilmeden rahat bir şekilde soruları cevaplamaları sağlanmalıdır. Gelen cevaplar karşısında aşırı tepki vermekten kaçınılmalı ve çocukların kendinden emin hissetmeleri sağlanmalıdır. Genel hatlarıyla görüşme tehdit edici olmadan keyifli hâlde sürdürülmelidir. Sorularda çocuğun anlayabileceği, yaşına uygun ve açık bir dil kullanılmalıdır (Arksey & Knight, 1999, s.116).

Çocuklar ile yapılan görüşmelerde odak grup görüşmesi daha uygundur. Çünkü çocuklar için bireysel görüşmeye göre odak grup görüşmesi daha az korkutucudur (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s.374). Kısaca bu yaş grubu öğrenciler ile bire bir görüşmeler yapılmayarak onların tedirgin olmalarının önüne geçilmek istenmiştir. Bunun için gönüllülük gösteren ve ders sonrası süresi uygun olan farklı 5 ya da 6 öğrenci ile her hafta dersin hemen sonrasında

yapılmıştır. Toplam on üç öğrenciden bu kadar öğrencinin seçilmesinin gerekçesi ise öğrencilerin yaşları ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda çok uzun süre gerçekleştirilecek odak grup görüşmeleri için uygun olmamalarından kaynaklanmaktadır. On dakikayı geçen odak grup görüşmelerinde tekrarlar başlayarak verimlilik azalmaktadır. Öğrencilerin teneffüse çıkma isteğinden kaynaklı olarak daha geçiştirici cevaplar artarak sürmektedir. Çünkü teneffüsten sonra hiç dinlenmeden bir sonraki derse girme durumu bu yaş grubu öğrenciler için oldukça sıkıcı bir haldir. Dersin hemen sonrası odak grup görüşmesi yapılmazsa da öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerini tam anlamıyla almak konusunda sorunlar ortaya çıkabilecektir. Seçilen 5 ya da 6 öğrenci ise sınıfın en başarılı ya da en başarısız öğrencileri arasından değil, rastgele ve genel itibarıyla tüm öğrencilerin odak grup görüşmelerinde dengeli bir şekilde yer almaları sağlanacak şekilde düzenlenmeye çalışılmıştır. Bu şekilde öğrencilerden başarı durumlarına bakılmaksızın farklı perspektifte görüşler elde edilmeye çalışılarak araştırmanın kapsam geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır. Diğer türlü sınıfta en başarılı öğrencilerin sürekli odak grup görüşmesinde yer alması araştırmanın geçerliliğine zarar verebilecektir. Kısaca odak grup görüşmesi mümkün olduğunca kısa tutularak farklı öğrencilerin bu görüşmelerde yer almaya çalışılması sağlanmıştır. Ancak zaman zaman özellikle son ders saatlerine denk gelen odak grup görüşmelerinde, öğrencilerin servis durumu ya da tekrar derslerinin olması durumları göz önünde bulundurulmuştur. Bu durumda olan öğrenciler o hafta odak grup görüşmesinde yer almamışlardır. Çocuklarla yapılan görüşme hususlarına da dikkat edilerek görüşmeler tamamlanmıştır. Görüşmenin daha etkili takip edilebilmesi için odak grup görüşmesi akıllı telefonun ses kayıt özelliğinden yararlanılarak kayıt altına alınmıştır.

Etkinliğin son iki saatte olduğu zamanlarda odak grup görüşmelerinde öğrencilerin okul servisine yetişme paniğinin görüşmelere etkisini azaltmak için etkinliklerin son saatlere gelmemesi konusunda yönetimden buna yönelik değişiklik talep edilmiştir.

Odak grup görüşmeleri yaklaşık 8-13 dakika arası sürmüştür. Odak grup görüşmesine ilişkin görüşme takvimine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 13

Odak Grup Görüşme Takvimi

Hafta	Tarih	Öğrenci Grubu	Gruptaki Öğrenciler	Öğrenci Sayısı	Süre
1-	28.11.2019	GR1	Ö06, Ö08, Ö09, Ö10, Ö12	5	12 dakika 13 saniye
2-	04.12.2019	GR2	Ö03, Ö04, Ö05, Ö07, Ö11, Ö13	6	13 dakika 28 saniye
3-	13.12.2019	GR3	Ö02, Ö03, Ö06, Ö10, Ö11, Ö13	6	10 dakika 43 saniye
4-	19.12.2019	GR4	Ö01, Ö04, Ö07, Ö08, Ö09	5	8 dakika 07 saniye
5-	25.12.2019	GR5	Ö01, Ö02, Ö05, Ö11, Ö12, Ö13	5	9 dakika 55 saniye
6-	02.01.2020	GR6	Ö03, Ö04, Ö06, Ö08, Ö10	5	11 dakika 26 saniye
7-	07.01.2020	GR7	Ö03, Ö05, Ö08, Ö09, Ö12, Ö13	6	10 dakika 46 saniye
8-	15.01.2020	GR8	Ö01, Ö02, Ö07, Ö09, Ö10	5	12 dakika 17 saniye
9-	06.02.2020	GR9	Ö03, Ö04, Ö05, Ö08, Ö11, Ö12	6	9 dakika 29 saniye
10-	12.02.2020	GR10	Ö01, Ö02, Ö06, Ö09, Ö10, Ö13	6	8 dakika 14 saniye
11-	20.02.2020	GR11	Ö03, Ö05, Ö07, Ö08, Ö12	5	12 dakika 53 saniye
12-	28.02.2020	GR12	Ö02, Ö05, Ö06, Ö10, Ö11,	5	13 dakika 09 saniye
13-	04.03.2020	GR13	Ö01, Ö03, Ö04, Ö08, Ö13	5	11 dakika 38 saniye
14-	06.03.2020	GR14	Ö02, Ö05, Ö04, Ö08, Ö10, Ö13	6	9 dakika 45 saniye
15-	10.03.2020	GR15	Ö01, Ö06, Ö09, Ö11, Ö12	5	8 dakika 32 saniye
16-	12.03.2020	GR16	Ö03, Ö04, Ö05, Ö08, Ö10	5	13 dakika 51 saniye

Tablo 13'te de görüldüğü gibi öğrenci odak grup görüşmelerinde veriler toplam 16 farklı gruptan sağlanmıştır. Bu görüşmelerin her biri 8 ile 13 dakika arasında olmak üzere toplamda yaklaşık üç buçuk saat sürmüştür. İlk iki temaya yönelik 8 etkinliğin bitiminin

ardından MEB'in belirlediği takvime göre iki haftalık ara dönem tatiline girilmiştir. Tatilden sonra etkinliklerin uygulanmasına ve öğrencilerle odak grup görüşmelerine ilişkin veri toplanmasına devam edilmiştir. Toplam süre zarfı için odak grup görüşmelerinde Times New Roman formatında, 12 punto ile toplam 94 sayfa ham veri elde edilmiştir.

Odak grup görüşmesinde, öğrencilerden birlikte tartışarak, açıklamalar yaparak fikir beyan etmeleri, birbirlerini fikirlerini kontrol etmeleri ve hatalarını fark ederek birbirlerinden öğrenmeleri beklenmiştir. Bu süreçte araştırmacı, sınıfta herhangi bir ders anlatımında ya da bilgi verme girişiminde bulunmamıştır. Sadece gerekli gördüğü durumlarda öğrencilerin fikirlerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerini istemiştir. Ayrıca araştırmacı söz veya davranış yoluyla katılımcıların görüşlerine ilişkin kişisel izlenimlerini yansıtmamaya çalışmış; görüşmeler sırasında her bir katılımcıya görüşlerini ifade etme fırsatı tanımaya özen göstermiştir.

Odak grup görüşmelerinde, DKDM etkinliklerinde öğrencilerin zorlandığı yerler, yaşadıkları sorunlar gibi olumsuz düşünceleri, öğrencilerin etkinlikte hoşuna giden yerler yani etkinliğin olumlu yönleri, etkinlikte bir şeyler öğrenip öğrenmedikleri ve öğrendilerse bunların neler olduğu, etkinliklerin duygularına ya da düşüncelerine herhangi bir etkide bulunup bulunmadığına ilişkin çeşitli veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Odak grup görüşmeleri ile ilgili veriler 'GR' kısaltması ile sunulmuştur. Örneğin odak grup görüşmesi ile ilgili yedinci odak grupta yer alan beş numaralı öğrencinin on ikinci etkinlikten elde edilen verisi şu şekilde belirtilmiştir. Odak grup görüşmesi için 'GR', yedinci odak grup için 07, etkinlik sayısı için 12 ve son olarak da grupta hangi öğrencinin görüşü olduğunu göstermek için Ö05 ifadesi bir arada kullanılmıştır. Son olarak 'GR0712Ö05' şeklinde bir kod örneği sunulabilir.

Öğrenciler Tarafından Tutulan Günlük

Öğrenci günlüklerine ilişkin dokümanlar her hafta öğrencilere dağıtılmış bir sonraki hafta derse başlamadan önce tekrar öğrencilerden bu günlükler toplanmıştır. Etkinliğin uygulandığı günden sonraki hafta günlüklerin toplanmasındaki amaç öğrencinin aklına evde farklı şeylerin gelebilme durumunun olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan on üç öğrenciden 16 etkinlik boyunca, her biri iki sayfadan oluşan, birer öğrenci günlüğü formu olmak üzere toplam 416 sayfalık veri toplanmıştır. Öğrenci günlüğü

için hazırlanan matbu form iki sayfa olmakla birlikte öğrenciler bu iki sayfanın dışında bir ek sayfa kullanmamışlardır. Öğrenciler bu günlükleri ders sonrasında vakit kalmadığı için evde doldurmak durumunda kalmıştır. Verilen yanıtlar ise zaman zaman sınırlı kalmıştır. Bunun sebebi ise öğrencilerin genel tavırları sınav odaklı ve ezbere dayalı bir eğitim sisteminde bu tür alternatif değerlendirme araçları ile ilgili başka derste bir tecrübelerinin olmamasından kaynaklı olabilir. Öğrenci günlükleri, öğrenci odak grup görüşmelerini tamamlayıcı veriler olarak kullanılmış olup veri çeşitlemesi açısından oldukça önemlidir.

İlk iki temaya yönelik 8 etkinliğin bitiminin ardından MEB'in belirlediği takvime göre iki haftalık ara dönem tatiline girilmiştir. Tatil sonrası etkinliklerin uygulanmasına ve öğrenci günlüklerine ilişkin veri toplanmasına devam edilmiştir.

Öğrenci günlüğündeki her bir öğrencinin genel kodlaması yapılmıştır. Öğrenci günlüğü için 'ÖG' genel kodu kullanılmakta olup hangi etkinlik için kullanıldığı 01-16 arasında değişen bir sıralama ile ifade edilirken öğrenci çalışma grubunda ise 'Ö' harfi ile başlayıp araştırmanın tümünde kullanılan 01-13 arası öğrenci sıralaması ile devam etmektedir. Örneğin sekizinci öğrencinin, beşinci etkinlik için tuttuğu öğrenci günlüğü 'ÖG05Ö08' olarak alıntılanmaktadır.

Öğrencilerin konudan sapmalarını önlemek ve araştırmanın amacına göre daha detaylı veriler toplamak adına öğrenci günlüklerinde sorular EK-10'daki gibi düzenlenmiştir.

Araştırmacı Tarafından Tutulan Günlük

Araştırmacı günlüğü gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili gözlemleri ve yaşanan sorunları kaydetmek; yeni soruların oluşturulması, yapılacak değişiklikler ve düzeltmeler için bilgi sağlanması ve veri çeşitlemesinin sağlanması amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada inandırıcılığı ve güvenirliği sağlamak için veri çeşitlemesine önem verilmektedir. Bu sebeple son olarak araştırmacı tüm süreçte gözden bir şey kaçırmaması ve kuracağı ilişkilerde bağlantının güçlenmesi adına bu günlüklerden yararlanılmıştır. Böylece dersin ardından öğrencilerdeki değişimi ve kendi duygu/düşüncelerinin ifade ederek amaçlanan değişikliklerin ne kadar gerçekleştirileceği konusunda fikir sahibi olunmuştur. Günlüğe ilişkin veriler sadece ders esnası için değil, bunların dışında teneffüsler, yemek arası, ders sonrası vb. zaman dilimleri de kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.

Araştırmacı günlüğü uygulama yapılan her gün akşamında tutularak olay ve durumlardan çok fazla uzaklaşmadan notlar alınmıştır.

Araştırma sürecinde esas uygulama çerçevesinde 16 etkinlik için günlük tutulmuştur. Bu on altı araştırmacı günlüğü verileri 'AG' kısaltması ile kullanılmış, her bir hafta için 01-16'ya kadar numaralandırma yapılmıştır. Örneğin on birinci haftanın araştırmacı günlüğünde yer alan bir veri 'AG11' olarak kaydedilmiştir.

Araştırmacı günlüğüne ilişkin toplam 106 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Araştırmacının konudan sapmadan araştırmanın amacına yönelik daha detaylı bilgi sunmasını sağlamak ve diğer sorularla da örtüşecek şekilde çerçeve oluşturması bakımından sorular önceden belirlenmiştir. Araştırmacı günlüğüne ilişkin sorular EK-11'de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, verileri anlamlı hâle getirme sürecidir. Bulgular organize betimsel hesaplamalar, temalar veya kategoriler şeklinde olabilir veya verileri açıklayan modeller ve teoriler temelinden ele alınabilmektedir (Merriam & Tisdell, 2016, s.202). Creswell'e (2015, s.10) göre verilerin analizi, bireysel yanıtları belirlemek için 'verileri ayırmak' ve bunları özetlemek için 'bir araya getirmek'ten oluşmaktadır. Benzer şekilde Miles & Huberman (2015, s.9-10) nitel veri analizinin adımlarını, verilerin azaltılması, verilerin gösterimi, sonuçların ortaya konması ve doğrulanması biçiminde ifade etmiştir.

Durum çalışmasının analizinde, görüşmelerin ya da diğer veri toplama tekniklerinin yazıya dökülmüş hâli ile gözlem, görüşmeler, araştırmacı günlüğü, alan notları gibi kendi belgeleri gibi ilgili tüm bilgiler bir araya getirilmelidir. Tüm veriler bütün olarak değerlendirilirken tüm yorum, terim ve notların yer aldığı özel bir liste oluşturulmuştur (Merriam & Tisdell, 2016, s.206, 233). Bu liste araştırmacı tarafından verilerin bütün olarak görülmesinde oldukça gereklidir.

Durum çalışmasında en başta kullanılacak strateji ve teknikler belirtilmediğinde analiz süreci oldukça zordur (Yin, 2003, s.109). Bu zorluğu aşmak adına araştırmada verilerin analizi süreci detaylı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmada toplanan verilerin hemen analiz edilmesi söz konusu değildir. Ham verilerin kaydedilmesi, düzenlenmesi ve transkript edilmesi sağlanarak işlenmesi gerekmektedir. Yapılandırılmamış gözleme ilişkin

video kayıtları, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerine ilişkin ses kayıtları bilgisayara kaydedilerek transkript edilmiştir.

Verilerin analizinde ilk aşama yazıya dökme (transkriptasyon)'dir. Bu aşamada görüşmeler veya grup tartışmalarında geçen konuşmalar yazıya aktarılmaktadır (Mayring, 2011, s.93). Yazıya dökme işleminde bağlam, zaman ve mekân, sosyal iletişimin detayları, akıcılık, dinamiklik gibi unsurlardan arındırıldığında anlam donuklaşması ile karşılaşılır. Ayrıca yazıya dökme esnasında veriler, orijinalleri ile karşılaştırıldığında kaçınılmaz şekilde kayba uğramaktadır. Ancak bunun mümkün olduğunca önüne geçmek adına sistematik bir kural dizini uygulanmalıdır (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s.367). Yazıya dökme esnasında bu durumlara dikkat edilerek mümkün olduğunca veri kaybı azaltılmaya çalışılmış ve ifadeler bağlamları içerisinde değerlendirilerek analiz edilmiştir. Ancak çocukların yaş grubu değerlendirildiğinde yazıya dökülen verilerin yetişkinlere göre daha basit şekilde oluşturulduğu görülmektedir.

Daha sonraki aşama içerik analizidir. İçerik analizi, metinden ya da herhangi anlamlı bir içerikten, yinelenen ve geçerli çıkarımların, kullanım bağlanımlarında tespiti ile gerçekleştirilir (Krippendorff, 2004, s.18). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.227). Bunun için yapılandırılmış gözlem formlarında da kullanılan maddeler kod olarak araştırmada kullanılmıştır. Kodlar, çalışma sırasında tanımlayıcı veya çıkarımsal bilgiler yoluyla birimlere atanan anlam etiketleridir (Miles & Huberman, 1994, s.56).

Nitel veri analizinde temel bir unsuru oluşturan temalar, veriler arasında büyük bir fikir oluşturmak için bir araya getirilen benzer kodları içermektedir (Creswell, 2015, s.247). Temalar, ilk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen yapıdadır. Ortaya çıkan temalar daha genel bir olguya işaret etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.236).

Kısaca kodlar birbirleri ile ilişkisi bağlamında sınıflandırılarak kategoriler altına yerleştirilmiştir. Bu kategoriler de araştırma soruları çerçevesinde temalar altında birleştirilmiştir.

Tüm bu analiz süreçleri; ayrı ayrı, sınıf içi video kayıtlarının analizi, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinin analizi, öğrencilerin hafta hafta tuttuğu günlüklerin analizi ile araştırmacı tarafından tutulan günlükler ve alan notlarının (betimsel ve analitik hatırlatma notları) analizine dayalıdır. Analizlerin birbirleri ile ilişkili teyitleri gerçekleştirilmiştir. Son

olarak da tüm verilerin birbiriyle ilişkisi bağlamında bütün olarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

Verilerin analizine ilişkin tek tek bilgilendirmeler aşağıda yapılmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarı Analizi

Dereceli puanlama anahtarında öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmeye yönelik toplam aldıkları puanların hesaplanması yerine her bir alt ve ölçütler için on üç öğrencinin aldığı toplam puanın ortalaması tespit edilmiştir. Çünkü tezin alt problemleri olan DKDM'deki eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmeye ilişkin etkinliklerin öğrencileri nasıl etkilediğini tespit etmek için bu yola başvurulmuştur.

Her bir kategorideki dört alt madde her bir öğrencinin sınıf içerisindeki performanslarına göre 1'den 4'e kadar puanlanmıştır. Bu puanlar 'Başlangıç', 'Orta', 'Başarılı', ve 'Tam Başarılı' kategorilerine karşılık gelecek şekilde her bir öğrenci gerçekleştirilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarında ölçütler; DKDM'nin dört temel bileşeni olan eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmeye ilişkin dört alt boyut becerilerinden oluşmaktadır. Bunlar; eleştirel düşünme için 'ölçüt belirleyicilik', 'bağlama duyarlılık', 'kendini düzelticilik' ve 'yargıya varıcılık'tan oluşmaktadır. Yaratıcı düşünmeye ilişkin alt beceri boyutları ise 'meydan okuyuculuk', 'doğurtuculuk', 'genişleyicilik' ve 'yarar sağlayıcılık'tan oluşmaktadır. Özenli düşünmeye yönelik alt boyut becerileri ise 'duygusal ve empatiklik', 'kural koyuculuk', 'aktiflik' ve 'takdir edicilik (kadirşinaslık)' olarak ele alınmıştır. Son olarak umutlu düşünmeye yönelik belirlenen alt boyut becerileri ise 'amaç belirleyicilik', 'yol buluculuk', 'kolaylaştırıcılık' ve 'eyleyicilik'ten oluşmaktadır. Bu on altı alt boyut becerinin her birinin altında ise dörder alt ölçüt bulunmaktadır. Eleştirel düşünmenin 'ölçüt belirleyicilik' kategorisindeki dört alt ölçüt 'standart ölçütler belirledi', 'kendi ölçütlerini belirledi', 'ölçütlerini neye göre belirlediğini açıkladı' ve 'ölçüte dayanmayan durumları tespit etti'dir. Eleştirel düşünmenin 'bağlama duyarlılık' kategorisinde belirlenen dört alt ölçüt 'belirli bir konuyu ele alırken onun içerisindeki koşulları göz önünde bulundurdu', 'problemler/durumlar ile ilişkili düşünceler arasında bağlantı kurdu', 'problemler/durumlar arası benzerlikleri belirterek karşılaştırmalar yaptı' ve 'problemler/durumlar arası farklılıkları belirterek karşılaştırmalar yaptı'dır. Eleştirel düşünmenin 'kendini düzelticilik' kategorisinde 'problem/konu/düşüncelere şüphe ile

yaklaştı', 'kendi görüşündeki/düşüncesindeki eksiklikleri fark etti', 'başkalarının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri fark etti' ve 'kendinin/başkasının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri düzeltti'dir. Eleştirel düşünmenin son kategorisi olan 'yargıya varıcılık'ta bu dört alt ölçüt ise şunlardır; 'eldeki/verilen bilgilerden çıkarım yaptı', 'sonuçlarında/tanımlarında akılcı oldu', 'ulaştığı sonuçları ya da tanımları gerekçeleriyle temellendirdi' ve 'durumları değerlendirerek karara vardı'dır.

Yaratıcı düşünmenin alt boyut becerileri incelendiğinde 'meydan okuyuculuk'a ilişkin dört alt ölçüt yer almaktadır. Bunlar; 'şaşırtıcı fikirler sundu', 'düşüncelerinde hayal gücünü kullandı', 'düşüncelerinde kuralları/ölçütleri esnetti' ve 'herkesin verebileceği cevapların aksine bir bakış ile konuyu/düşünceyi/problemi ele aldı'dır. Bir diğer yaratıcılığa ilişkin alt boyut becerisi olan 'doğurtuculuk'ta yer alan dört alt ölçüt şunlardır; 'yeni fikirler sundu', 'özgün fikirler ortaya koydu', 'ilk verilen ile bağlantılı fikirler ortaya koydu' ve 'başlangıçta verilen bilgilerden farklı noktalara gitti'dir. Yaratıcı düşünmenin 'genişleyicilik' alt boyut becerisine yönelik belirlenen dört alt ölçüt ise 'çeşitli durum ya da problemlere uygulayarak düşüncelerini genişletmek', 'konu/problem/düşünceyi zenginleştirici fikirler ile ortaya koymak', 'bir konuyu/düşünceyi/problemi farklı şekillerde ele almak' ve 'görüşlerinde analoji veya metaforlardan yararlanmak'tır. Yaratıcı düşünmede son olarak 'yarar sağlayıcılık' alt boyut becersine ilişkin dört alt maddeye yer vermek gerekmektedir. Bunlar; 'amaca yönelik problem çözmek', 'çözümlerinde/görüşlerinde yarar sağlamak', 'yenilik getirmek' ve 'uygun veya makul çözümler sunmak'tır.

Özenli düşünmenin alt boyut becerisi olan 'duygusal ve empatiklik'e ilişkin alt ölçütler şunlardır; 'duygularının farkına vardı', 'başkalarının duygularının farkına vardı', 'başkalarının duygularını önemsedi' ve 'tavır veya eylemlerinin sonucunda karşıdakini nasıl etkilenebileceğini düşündü'dür. Özenli düşünmenin bir diğer alt boyut becerisi olan 'kural koyuculuk'a ilişkin dört alt ölçüt şudur; 'kuralların/ilkelerin kendisi için niçin gerekli olduğunu açıklayabildi', 'kuralların/ilkelerin toplum için niçin gerekli olduğunu açıklayabildi', 'kendi bireysel çevresi için kurallar koyabildi' ve 'evrensel düzeydeki ilkeler adına kurallar koyabildi'dir. Özenli düşünmenin DKDM'ye göre belirlenen alt boyut becerilerinden olan 'aktiflik'in altında yer alan dört alt ölçüt şunlardır; 'toplum kurallarına uymada zihinsel olarak aktifti', 'konu ile ilgili sorumluluklarının bilincindeydi', 'kuralları göz ardı etmedi' ve 'konuya ilişkin etik sorgulama yaptı'dır. Özenli düşünmede son olarak 'takdir edicilik' alt boyut becerisinin altında yer alan alt ölçütlere yer verilmiştir. Bunlar;

‘kendi görüşlerini önemsedi’, ‘nesne, insan, konu, canlı gibi unsurlardan herhangi birine değer verdi’, ‘insanların konu ile ilgili görüşlerine değer verdi’ ve ‘görüşlerinden ötürü başka insanları kutladı’dır.

Umutlu düşünmede ‘amaç belirleyicilik’ alt boyut beccersinde yer alan dört alt ölçüte yer verecek olursak bunlar; ‘amacın ne olduğunu kavradı’, ‘amaç belirlemenin önemini fark etti’, ‘yakın/ orta/ uzak amaç belirledi’ ve ‘amaçlarına bağlılık gösterdi’dir. Umutlu düşünmenin ‘yol buluculuk’ kategorisine yönelik belirlenen dört alt ölçüt ise şunlardır; ‘hedefe varmak için atılması gereken adımları belirledi’, ‘hedefe varmak için kullanılması gereken araçları belirledi’, ‘içindeki enerjiyi sürekli sürdürdü’ ve ‘belirlemiş olduğu rotaya ulaşma konusunda çıkan engellere karşı alternatif çözüm yolları sundu’dur. Bir diğer umutlu düşünme alt becerisi olan ‘kolaylaştırıcılık’a ilişkin belirlenen dört alt ölçüt şu şekildedir; ‘olay, problem veya duruma ilişkin bir çözümün olduğunu bilerek olumlu beklentiye sahip oldu’, ‘olay, problem veya duruma ilişkin motivasyonu sürdürdü’, ‘iç kolaylaştırıcıları bildi’ ve ‘dış kolaylaştırıcıları bildi’dir. Umutlu düşünmede son olarak ‘eyleyicilik’ alt boyut becerisine değinmek gerekmektedir. Bunun dört alt ölçütü şunlardır; ‘rahatsız olduğu duruma karşı harekete geçti’, ‘ortaya koyduğu çözümle, ilgili sorunların çözüleceği öngörüsüne sahip oldu’, ‘çözüm ya da isteğe ilişkin kendi geleceğine yönelik atılabilecek eylem önerileri sundu’ ve ‘çözüm ya da isteğe ilişkin evrensel düzeye yönelik atılabilecek eylem önerileri sundu’dur.

Dereceli puanlama anahtarından elde edilen sonuçların yanı sıra yapılandırılmış gözlem ile de öğrencilerin etkinliklerdeki verdikleri yanıtlar üzerinden içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde yer alan görüşler gözlem formunda 4 tam puan alan ‘tam başarılı’ kategorisindeki görüşlerden oluşmaktadır. Dereceli puanlama anahtarından ise sadece 4 tam puan alan öğrencilere bakılmayıp on üç öğrencinin tümünün 1’den 4’e kadar aldığı puanlar göz önünde bulundurulduğu için yapılandırılmış gözlem frekanslarının tamamında bir örtüşme söz konusu olmamaktadır. Çünkü ‘yapılandırılmış gözlem formu’nda daha çok tam performans beklenilen davranışların olmasına bakılırken ‘dereceli puanlama anahtarı’nda tüm öğrencilerin en düşükten en yükseğe kadar performansları göz önünde bulundurulmaktadır. Yapılandırılmış gözleme ilişkin içerik analizine ilişkin detaylar aşağıda sunulmuştur.

Yapılandırılmış Gözlem Analizi

Çocuklarla yapılan bu tür çalışmalarda, çocukların duygu ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla gözlem formlarından yararlanılmaktadır. Her tartışmada belirli sayıda çocuk seçip belirlenen kriterler doğrultusunda onların gözlemlenmesi mümkündür (Akkocaoğlu Çayır, 2021, s.118).

Yapılandırılmış gözlem formlarından elde edilen transkriptasyonun analizinde kullanılan temalar; DKDM'nin dört temel bileşeni olan eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmedir. Eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmeden oluşan dört düşünme biçiminin her birinin içerisinde yer alan dört alt boyut becerisine göre kategoriler belirlenmiştir. Bunlar eleştirel düşünme için 'ölçüt belirleyiclik', 'bağlama duyarlılık', 'kendini düzelticilik' ve 'yargıya varıcılık'tan oluşmaktadır. Yaratıcı düşünmeye ilişkin 'meydan okuyuculuk', 'doğurtuculuk', 'genişleyicilik' ve 'yarar sağlayıcılık'tan oluşmaktadır. Özenli düşünmeye yönelik alt kategoriler ise 'duygusal ve empatiklik', 'kural koyuculuk', 'aktiflik' ve 'takdir edicilik (kadirşinaslık)' olarak ele alınmıştır. Son olarak umutlu düşünmeye yönelik belirlenen kategoriler ise 'amaç belirleyiciik, yol buluculuk, kolaylaştırıcılık ve eyleyicilik'ten oluşmaktadır. Bu on altı alt boyut becerisinin her birinin altında ise dörder alt alan 'dereceleme puanlama anahtarı'nda kullanılan maddeler temele alınarak belirlenmiştir. Eleştirel düşünmenin ölçüt kategorisindeki dört alt alan 'standart ölçütler belirlemek', 'kendi ölçütlerini belirlemek', 'ölçütlerini neye göre belirlediğini açıklamak' ve 'ölçüte dayanmayan durumları tespit etmek'tir. Eleştirel düşünmenin bağlama duyarlılık kategorisinde belirlenen dört alt alan 'belirli bir konuyu ele alırken onun içerisindeki koşulları göz önünde bulundurmak', 'problemler/durumlar ile ilişkili düşünceler arasında bağlantı kurmak', 'problemler/durumlar arası benzerlikleri belirterek karşılaştırmalar yapmak' ve 'problemler/durumlar arası farklılıkları belirterek karşılaştırmalar yapmak'tır. Eleştirel düşünmenin kendini düzelticilik kategorisinde 'problem/konu/düşüncelere şüphe ile yaklaşmak', 'kendi görüşündeki/düşüncesindeki eksiklikleri fark etmek', 'başkalarının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri fark etmek' ve 'kendinin/başkasının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri düzeltmek'tir. Eleştirel düşünmenin son kategorisi olan yargıya varıcılık ile ilgili dört alt madde ise şunlardır; 'eldeki/verilen bilgilerden çıkarım yapmak', 'sonuçlarında/tanımlarında akılcı olmak', 'ulaştığı sonuçları ya da tanımları gerekçeleriyle temellendirmek' ve 'durumları değerlendirerek karara varmak'tır.

Yaratıcı düşünmenin kategorileri incelendiğinde meydan okuyuculuğa ilişkin dört alt madde ‘şaşırtıcı fikirler sunmak’, ‘düşüncelerinde hayal gücünü kullanmak’, ‘düşüncelerinde kuralları/ölçütleri esnetmek’ ve ‘herkesin verebileceği cevapların aksine bir bakış ile konuyu/düşünceyi/problemi ele almak’tır. Bir diğer yaratıcılığa ilişkin kategori olan doğurtuculukta yer alan dört alt madde şunlardır; ‘yeni fikirler sunmak’, ‘özgün fikirler ortaya koymak’, ‘ilk verilen ile bağlantılı fikirler ortaya koymak’ ve ‘başlangıçta verilen bilgilerden farklı noktalara gitmek’tir. Yaratıcı düşünmenin genişleyicilik kategorisine yönelik belirlenen dört alt madde ise ‘çeşitli durum ya da problemlere uygulayarak düşüncelerini genişletmek’, ‘konu/problem/düşünceyi zenginleştirici fikirler ile ortaya koymak’, ‘bir konuyu/düşünceyi/problemi farklı şekillerde ele almak’ ve ‘görüşlerinde analoji veya metaforlardan yararlanmak’tır. Yaratıcı düşünmede son olarak yarar sağlayıcılık kategorisine ilişkin dört alt maddeye yer vermek gerekmektedir. Bunlar; ‘amaca yönelik problem çözmek’, ‘çözümlerinde/görüşlerinde yarar sağlamak’, ‘yenilik getirmek’ ve ‘uygun veya makul çözümler sunmak’tır.

Özenli düşünmenin alt kategorisi olan duygusal ve empatikliğe ilişkin alt maddeler şunlardır; ‘duygularının farkına varmak’, ‘başkalarının duygularının farkına varmak’, ‘başkalarının duygularını önemsemek’ ve ‘tavır veya eylemlerinin sonucunda karşıdakini nasıl etkilenebileceğini düşünmek’tir. Özenli düşünmenin bir diğer alt kategorisi kural koyuculuğa ilişkin dört alt madde şudur; ‘kuralların/ilkelerin kendisi için niçin gerekli olduğunu açıklayabilmek’, ‘kuralların/ilkelerin toplum için niçin gerekli olduğunu açıklayabilmek’, ‘kendi bireysel çevresi için kurallar koyabilmek’ ve ‘evrensel düzeydeki ilkeler adına kurallar koyabilmek’tir. Özenli düşünmenin DKDM’ye göre belirlenen kategorilerinden olan aktifliğin altında yer alan dört madde ise şunlardır; ‘toplum kurallarına uymada zihinsel aktiflik’, ‘konu ile ilgili sorumluluklarının bilincinde olmak’, ‘kuralları göz ardı etmemek’ ve ‘konuya ilişkin etik sorgulama yapmak’tır. Özenli düşünmede son olarak takdir edicilik kategorisinin altında yer alan dört madde yer verilmiştir. Bunlar; ‘kendi görüşlerini önemsemek’, ‘nesne, insan, konu, canlı gibi unsurlardan herhangi birine değer vermek’, ‘insanların konu ile ilgili görüşlerine değer vermek’ ve ‘görüşlerinden ötürü başka insanları kutlamak’tır.

Umutlu düşünmede amaç belirleyicilik alt kategorisinde yer alan dört alt maddeye yer verecek olursak bunlar; ‘amacın ne olduğunu kavramak’, ‘amaç belirlemenin önemini fark etmek’, ‘yakın/ orta/ uzak amaç belirlemek’ ve ‘amaçlarına bağlılık göstermek’tir. Umutlu

düşünmenin yol buluculuk kategorisine yönelik belirlenen dört alt madde ise şunlardır; ‘hedefe varmak için atılması gereken adımları belirlemek’, ‘hedefe varmak için kullanılması gereken araçları belirlemek’, ‘içindeki enerjiyi sürekli sürdürmek’ ve ‘belirlemiş olduğu rotaya ulaşma konusunda çıkan engellere karşı alternatif çözüm yolları sunmak’tır. Bir diğer umutlu düşünme kategorisi olan kolaylaştırıcılığa ilişkin belirlenen dört madde şu şekildedir; ‘olay, problem veya duruma ilişkin bir çözümün olduğunu bilerek olumlu beklentiye sahip olmak’, ‘olay, problem veya duruma ilişkin motivasyonu sürdürmek’, ‘iç kolaylaştırıcıları bilmek’ ve ‘dış kolaylaştırıcıları bilmektir. Umutlu düşünmede son olarak eyleyicilik kategorisine değinmek gerekmektedir. Bu kategorinin dört alt maddesi şunlardır; ‘rahatsız olduğu duruma karşı harekete geçmek’, ‘ortaya koyduğu çözümle, ilgili sorunların çözüleceği öngörüsüne sahip olmak’, ‘çözüm ya da isteğe ilişkin kendi geleceğine yönelik atılabilecek eylem önerileri sunmak’ ve ‘çözüm ya da isteğe ilişkin evrensel düzeye yönelik atılabilecek eylem önerileri sunmak’tır.

Öğrenci Odak Grup Görüşmesinin Analizi

Odak grup görüşmelerinde ortalama yarım saatlik bir süreç kaydedilip çözümlendiğinde sayfalarca veri seti sunabilmektedir. Bu yönüyle bireysel bir görüşmenin 20-25 katı veriyi bizlere sunma potansiyeline sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.155-156). Bu yönüyle verilerin içerik analizi yoluyla analizinde dikkatli olmak gerekmektedir. Akıllı telefonun ses kaydetme özelliği ile kaydedilen veriler ilk aşamada transkript edilerek yazıya geçirilmiştir.

Verilerin analizi başlığında belirtildiği şekliyle öğrenci odak grup görüşmeleri içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Öğrenciler Tarafından Tutulan Günlüklerin Analizi

Çocuklarla yapılan düşünsel etkinliklerde çocuklar o günkü derse ilişkin öğrendiklerini, fark ettiklerini, hissettiklerini yazabilirler (Akkocaoğlu Çayır, 2021, s.118). Öğrencilerin hafta hafta tuttukları günlükler, öğrenci odak grup görüşmelerinin içerik analizi ile ilgili bulguları desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmacı Tarafından Tutulan Günlüğün Analizi

Araştırmacı süreç boyunca; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ortaya koymada, ders esnasındaki bazı süreçleri açıklamada, onların verdikleri tepkileri hatırlamada, etkinliklerle ilgili yaşadıkları zorluklarda, derste verdiği örneklerde vb. pek çok şey için araştırmacı günlüğünde notlar almıştır. Fakat araştırmacı günlükleri, araştırmada ana veri kaynağı olarak değil, öğrenci odak grup görüşmesindeki içerik analizini destekleyecek şekilde kullanılmıştır.

Araştırmada Alınacak Etik Önlemler

Çalışma yapılmadan önce araştırmanın tüm ekleri Gazi Üniversitesi Etik Kuruluna sunulmuş ve gerekli izinler alınmıştır (EK-1). Araştırmanın yapılabilmesi için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-2) ve okul idaresinden (EK-3) gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın amacı ve kullanılacak etkinlikler ile değerlendirmede kullanılacak dokümanlar sunulmuştur. Çalışma kapsamında öğrencilerin velilerini bilgilendirici dokümanlar rehber öğretmen aracılığıyla gönderilmiş, çocuklarının çalışmaya katılmasını isteyen velilerden bilgilendirilmiş onay formunu (EK-5) imzalayıp öğrencilerle göndermeleri rica edilmiştir. Ek olarak çocukların gönül rızalarını almak adına da 'Çocuk Bilgilendirilmiş Onay Formu (EK-6)' tüm öğrencilere dağıtılmış ve katılmak isteyen öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında katılımcılara ait kimlik bilgileri ve görüşlerinin gizli tutulacağı, raporlaştırma sürecinde de kodlardan yararlanılacağı ve istenildiği takdirde her zaman araştırmadan ayrılabilecekleri hususunda teminat verilmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin kimsenin ulaşamayacağı bir yerde muhafaza edileceği bilgisi de vurgulanmıştır.

Araştırmada İnandırıcılık ve Geçerlik

Saldana'ya (2011, s.134) göre güvenirlik (reliability) ve geçerlik (validity) kavramları ölçülerin tekrarlanabilirliğine ve doğruluğuna atıfta bulunan pozitivist paradigmanın birer yansımasıdır. Nitel araştırmanın paradigmasına uygun olarak bu kavramlar yerine inandırıcılık (credibility) ve güvenirlik (trustworthiness) kavramlarının kullanılması daha uygun olacaktır (Lincoln & Guba, 1985'dan aktaran Saldana, 2011, s.135).

Kısaca nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik, genellenebilirlik, objektiflik gibi kavramlar nitel araştırmada inandırıcılık (credibility), transfer edilebilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability), onaylanabilirlik (comfirmability) gibi kavramlara yerini bıraktığı belirtilmektedir (Lincoln & Guba, 1985'ten aktaran Merriam & Tisdell, 2016, s.239).

İnandırıcılık (credibility), yapılan işin birliği anlamında kullanılmaktadır. Araştırmada izlediğimiz metodolojik süreci ikna edici bir hikâye ile sunmamız gerekmektedir. Diğer bir deyişle alanda harcadığımız zamanın, görüştüğümüz kişi sayısının, sonuca ulaşırkenki düşünme sürecinin detaylı şekilde ortaya koyulması gerekmektedir (Saldana, 2011, s.135). İnandırıcılık ayrıca uzun süreli bir gözlemi gerektirmektedir. Bununla birlikte çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanılması da yine inandırıcılıkta önemlidir.

Güvenirlik (trustworthiness), araştırma sürecinde yapılanlar hakkında detaylı bilgiler sunulması ile ilişkilidir. Örneğin çalışma alanında ne kadar süre geçirildiği, karşı karşıya kalınan etik çıkmazlar vb. dile getirilmelidir (Saldana, 2011, s.136).

Bu çalışmada pandeminin mart ayında yaygınlaşması ile son iki haftada pilot uygulamanın yapılmayarak esas uygulama haftada iki kereye çıkartılmıştır. Olağanüstü gerçekleşen şartlar neticesinde çalışma planından ödün vermek, araştırmacıda önemli bir etik çıkmaz oluşturmuştur. Bu tür çalışmalarda çalışma grubunun drama uygulamalarına katılmış öğrencilerden seçilmesi çalışmayı daha etkili hale getirebilme imkânı sağlayacakken bu çalışmada öğrencilerin drama tecrübesine sahip olmamaları da kısmen çalışmadaki akıcılığı etkilemiştir. Ayrıca araştırmacının öğrencileri video kayıtları ile gözlemlemek zorunda kalması, araştırmacıyı etik açıdan oldukça zorlamıştır. Tabi bu tür bir veri toplama tekniğinin kullanılması öğrencilerin vereceği tepkilerin detaylı tespiti açısından önemlilik arz etmektedir. Bu sebeple de araştırmacı zorunlu olarak bu şekilde veri toplamak durumunda kalmıştır.

Transfer edilebilirlik (transferability) kavramı araştırmada elde edilen bulguların bir başka çalışma ya da durum içinde uygulanabilir olması ile ilişkilidir (Merriam & Tisdell, 2016, s.253). Yapılan çalışma ilerde farklı bir araştırmacı tarafından aynı yollar izlenerek gerçekleştirilmiş olsaydı yine de aynı sonuçlara ulaşılır mıydı? sorusu yöneltilmelidir. Transfer edilebilirliği sağlamak amacıyla verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi başta olmak üzere temel kısımlar üzerine detaylı bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Veriler

yorumlanırken esas alıntılar verilerek ne şekilde yorumlandığı gözler önüne serilmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmada ilk başta bahsedildiği gibi geçerlik (validation) tartışmalı olsa da Maxwell (2013, s.121-124) bu kavramı nitel araştırma için kullanmaktadır. Maxwell bu kavramı önyargı ve tepkisellikten kurtulmanın bir yolu olarak görmektedir. Böylece nitel araştırmada geçerliğin (validation) sağlaması adına bazı adımların atılması vurgusu ön plana çıkmaktadır (Lincoln & Guba, 1985'ten aktaran Creswell, 2007, s.207-209). Bu adımlar ve bu adımlara ilişkin nelerin yapıldığı aşağıda sunulmuştur

1-Uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem: Güven oluşturmak, öğrencilerden samimi cevaplar alabilmek için gün içinde derste, yemekhanede, teneffüslerde öğrencilerle vakit geçirilmiştir,

2-Çeşitleme: Veri toplama teknikleri artırılarak buna yönelik çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılandırılmamış gözlem, gözlem formları, öğrencilerle odak grup görüşmesi, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü ve saha notlarından elde edilen veriler gibi fenomenlerin farklı perspektifler ile ele alınmıştır. Böylece çoklu veri kaynağından tutarlılık teyidi sağlanılmıştır (Saldana, 2011, s.135),

3-Meslektaş değerlendirmesi ve bilgi alma: Çalışmaya dışarıdan birilerinin fikir vermesi ve katkı sunması ile görülemeyen ya da unutulan hatalar düzeltilmeye çalışılmıştır,

4-Olumsuz durum analizi: Varolan varsayımı geliştirmek için bilinçli olarak karşıt durumlar ve varsayımı desteklemeyen kanıtlar aranmıştır,

5-Araştırmacı önyargılarının açıklanması: Araştırmacının kendi öznelliği ve araştırma boyunca bunu nasıl kullanıp kontrol edeceği üzerine yansıtma yapılmıştır. Bu yaş grubu çocukların soyut düşündüklerine yönelik olumsuz görüşler araştırmacının kafasında başta soru işaretleri oluşturmuşken daha sonra bu yaş grubu çocuklarda yeterli somutlaştırmalar ve örneklendirmeler sağlanıldığında bir sorun ile karşılaşılmadığı görülmüştür.

6-Katılımcı onayı: Görüşme transkriptlerinin, veri toplama sürecindeki tüm notların istenildiği takdirde tüm öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul idarecileri tarafından elde etme imkânı sağlanmıştır,

7-Zengin ve ayrıntılı betimleme: Araştırma boyuncu mümkün olduğunca detaylı bilgilere yer verilmeye çalışılmıştır.

8-Dış denetim: Araştırma sürecinin ve ürünlerinin başta akademik danışman olmak üzere, bazı araştırma görevlileriyle değerlendirilmeleri yapılmış, araştırmacı dışından gözelerin de süreci görmesi sağlanmıştır. Ayrıca analiz sürecinde uzmanlardan yardım ve görüş alınarak, raporlaştırma sürecinde belirlenen kod ve temaların nasıl belirlendiğine ilişkin bilgi verilmiştir.

Ayrıca veriler ışığında oluşturulan kod, kategori, tema vb. kapsamında 'görüş birliği' ve 'görüş ayrılığı' üzerinden araştırma kodlama güvenirliği hesaplaması yapılmıştır. Bunun için Miles & Huberman'ın (1994, s.64) önerdiği kodlama kontrolü formülü kullanılarak güvenirlik tespit edilmiştir. Kodlama Kontrolü Güvenirliği = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) hesaplaması yarı yapılandırılmış gözlemlerin analizi, öğrenci odak grup görüşmelerinin analizi, öğrenci günlükleri analizi ile araştırmacı tarafından tutulan günlüklerin analizinin her birinde kullanılmıştır. Fikir ayrılıklarının yüksek olduğu kısımlar tartışılmış, fikirlerde farklılık çıkan noktalar yeniden incelenmiş ve ortak değerlendirmelerle yeniden düzenlenmiştir. Sonuç olarak güvenirliğe ilişkin verilerde şu şekildedir; araştırmada yapılandırılmış gözlemlere yönelik içerik analizi %75; öğrenci odak grup görüşmelerinin içerik analizi %83; öğrenci günlüklerinin içerik analizi %76; son olarak araştırmacı tarafından tutulan günlüklerin içerik analizi %77 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma kodlamalarında aynı veri seti üzerinden kodlama benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılmasında minimum %70 düzeyinde bir güvenirlik yakalanmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.233).

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde durum çalışması sürecinde elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumlanması ele alınmıştır. Araştırmadan amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere aranan cevaplar temel alınarak ortaya konulmuştur. Böylece eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmenin uygulanması sürecindeki etkinlikleri değerlendirmek adına, ilgili dört ana alt problemin her biri için yarı yapılandırılmış gözlem, odak grup görüşmesi, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüklerinin analizine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Her bir alt problemde etkinlik sayılarının ardışık olmamasının sebebi ise peş peşe eleştirel düşünme etkinliklerinin uygulanmadan sırasıyla eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmeye yönelik etkinliklerin uygulanmasından kaynaklanmaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem, 1., 5., 9. ve 13. etkinlikler temelinde iki aşamalı sunulmuştur. İlk aşamada ‘dereceli puanlama anahtarı’ndan elde edilen veriler ile birlikte ‘yapılandırılmış gözlem’e yönelik içerik analizinin bulgularına yer verilmişken ikinci aşamada ise ‘öğrenci odak grup görüşme’lerinin temelinde etkinliklerin öğrenciler tarafından beğenilip beğenilmemesi, etkinliklerin bir şey kazandırıp kazandırmaması, öğrencilerin zorlanıp zorlanmaması gibi görüşler çerçevesinde çıkarılan ortak temalar, ‘öğrenci günlüğü’ ve ‘araştırmacı günlüğü’nden elde edilen veriler ile birlikte değerlendirilmiştir. Öğrenci günlüklerinde, öğrencilerin ders içi ve ders dışı durumlarından hareketle etkinliklerin öğrenciler üzerinde bıraktığı izlenimleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmacı günlüğü ile

de ders içi ve ders dışında konu ile ilgili tespitler, alan notları ile zenginleştirilerek diğer veri toplama tekniklerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yapılandırılmış Gözlem İçerik Analizi

Bu kısımda DKDM'nin eleştirel düşünme etkinliklerine ilişkin bulguları ortaya koymak adına her bir öğrenci için tek tek doldurulan dereceli puanlama anahtarı formlarından elde edilen veriler ve yapılandırılmış gözleme ilişkin gerçekleştirilen içerik analizi sonuçları ele alınmıştır. Bunun amacı iki veri arasındaki ilişkiden yola çıkarak daha güvenilir sonuçlar elde etmektir.

Eleştirel düşünme alt problemine ilişkin 'dereceli puanlama anahtarı'ndan elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Eleştirel Düşünme İçin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyut Becerisi	Etkinlik Numarası	1. madde için ortalama puan	2. madde için ortalama puan	3. madde için ortalama puan	4. madde için ortalama puan
Ölçüt belirleyicilik	1	2,53	2,69	2,07	2,00
Bağlama duyarlılık	5	2,61	3,15	2,30	2,23
Kendini düzelticilik	9	2,76	2,00	2,30	2,07
Yargıya varıcılık	13	2,38	2,15	2,00	1,69

Tablo 14'te on üç öğrencinin toplam puanlarının öğrenci sayısına göre ortalaması sunulmuştur. Bu tabloya göre öğrenciler maddeler için ortalama 1,69 ile 3,15 arasında başarı oranına sahiptir. En yüksek başarı oranı 'bağlama duyarlılık' kategorisinde ikinci madde için elde edilmişken en düşük başarı oranı ise 'yargıya varıcılık' kategorisinde dördüncü madde için elde edilmiştir. Öğrencilerin aldıkları puan dağılımları EK 28'de sunulduğu şekliyle, 13 öğrenci arasında çok düşük ya da çok yüksek puan alıp dağılımı bozan öğrenci olmadığı görülmektedir.

Eleştirel düşünme ile ilişkili toplam 16 maddeden bir tanesi 'geliştirilmesi gerek' düzeyindedir. Bu etkinlikte, on üç öğrencinin aldığı puanın ortalaması 'orta' düzey başarı olan 2,0'ın çok az altına düşmüştür. Bu madde, 'yargıya varıcılık' alt boyutu çerçevesinde

oluşturulan 13. etkinliğin dördüncü ölçütü olan ‘durumları değerlendirerek karara vardı’da karşımıza çıkmaktadır. Buna göre öğrencilerden teknoloji konusu çerçevesinde değerlendirme yaparak karara varması beklenmektedir. Ancak bu konuda öğrencilerden beklenen performansa öğrenciler yeterince ulaşamamıştır. 4 maddenin yanı sıra 2. ve 3. maddede de yetersizlikler tespit edilmiştir. Kısaca 1. madde olan ‘bilgi/verilerden çıkarım yaptı’ konusunda öğrenciler daha başarılı iken ‘sonuçlarında/tanımlamlarında akılcı olma’, ‘ulaştığı sonuçları/tanımlamları gerekçeleri ile temellendirme’ ve ‘durum değerlendirerek karar verme’ maddeleri daha karmaşık zihinsel faaliyet gerektirdiği için öğrenciler tarafından daha yetersiz düzeyde gerçekleştirilebilmiştir. Çünkü ‘yargıya varıcılık’ alt boyutu, ‘ölçüt belirleyicilik’, ‘bağlama duyarlılık’ ve ‘kendini düzelticilik’ alt boyut becerilerini de içerdiği için yargıya varmak için diğer alt boyut becerilerinin daha sağlam kavranmış olması gerekmektedir.

Buna karşın en yüksek puan ortalaması 3,15 ile ‘tam başarı’ düzeyine karşılık gelen ‘bağlama duyarlılık’ alt boyutunda tespit edilmiştir. 5. etkinlik düzeyinde ikinci ölçütte yer alan ‘problemler/durumlar ile ilişkili düşünceler arasında bağlantı kurdu’ maddesi için başarının daha yüksek olması neredeyse tüm öğrencilerin konu ile ilgili uygun cevaplar vermesi ile ilişkilidir. Burada öğrencilerin konuyu bağlam içerisinde daha etkili ele alabildiği görülmektedir. Bu da öğrencilerin somut konular çerçevesinde düşüncelerini oluşturmada daha başarılı olduklarını göstermektedir. 2. maddenin yanı sıra 1. ve 3. maddeler için de öğrenciler ortalama olarak yüksek düzey oranlara sahiptir ancak 4. maddede bunu söylemek mümkün değildir. 1. madde ‘belirli bir konuyu ele alırken onun içerisindeki koşulları göz önünde bulundurdu’ ile öğrencilerin eleştirel düşünme adına önemli bir boyutu olan bağlama duyarlılık konusunda gerekli tepkileri verdiklerini göstermektedir. 3. maddedeki ‘problemler/durumlar arası benzerlikleri belirterek karşılatırmalar yaptı’ ölçütünce de etkili olan öğrenciler, ‘problemler/durumlar arası farklılıkları belirterek karşılaştırmalar yaptı’ da az da olsa daha düşük başarı ortalamasına sahiptir. Bu durum öğrencilerin benzerlikler üzerinden karşılaştırıma yapmalarına kıyasla farklılıklar üzerinden karşılaştırma konusunda daha başarılı olduklarını gösterebilmektedir. Ya da çıkan farklılık etkinlikten kaynaklı olabilmektedir. Etkinlikte olabilecek yetersiziliklerden kaynaklı olarak 4. maddede başarı ortalaması daha düşmüş olabilmektedir. Bu sebeple ilerde yapılan çalışmalarda başta 4. Madde olmak üzere diğer maddelere yönelik iyileştirmeler yapılması öğrencilerin belirlenen alt boyut becerilerini geliştirme açısından daha etkili olabilmektedir.

1. etkinlik için öğrencilerin dereceli puanlama anahtarından elde edilen puan ortalamaları incelendiğinde 3. maddedeki ‘ölçütlerini neye göre belirlediğini açıkladı’ ile 4. maddedeki ‘ölçüte dayanmayan durumları tespit etti’ ölçütleri diğer iki maddeye göre daha düşük ortalamaya sahiptir. Bunun aksine 1. madde olan ‘standart ölçtüler belirledi’ ile 2. madde olan ‘kendi ölçütlerini belirledi’ ölçütlerinde öğrenciler daha başarılıdır. Bu durumda etkinlik için 3. ve 4. maddelerini öğrencilerde kazandırmaya yönelik ağırlık, diğer çalışmalarda verilmelidir. Çünkü bu sorun etkinlikten de kaynaklanmış olabilmektedir. Önemli olan bu eksikliğin giderilerek öğrencilerde belirlenen amaç doğrultusunda bir gelişim sağlanmasıdır. Ölçütlerini neye göre belirlediğini açıklamak ve ölçüte dayanmayan durumları tespit etmek öğrenciler için daha karmaşık bir bilişsel yapı gerektirmekle birlikte etkinliğin bunları geliştirmesine yönelik çaba, diğer çalışmalarda arttırılmalıdır.

Etkinlik 9’un kendini düzelticilik alt boyutunda 1. madde olan ‘problem/konu/düşüncelere şüphe ile yaklaştı’ ile 3. madde olan ‘başkalarının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri fark etti’ ölçütlerinde nispeten daha yüksek bir başarı orana bulunmaktayken 2. ve 4. maddelerde daha düşük bir başarı oranı tespit edilmiştir. Burada öğrenciler konulara şüphe ile yaklaşma konusunda ve başkalarının düşünce hatalarını tespit etme konusunda daha etkili iken kendi görüşlerindeki eksiklikleri fark etme ve kendinin ya da başka insanların eksikliklerini düzeltme konusunda etkili sonuçlar elde edememişlerdir. Kısaca öğrenciler kendi üzerine düşünme yani refleksiyon yapması gereken durumlarda yeterlilik gösterememiştir. Bunun sebebi ise eleştirel düşünmeyi genel hatları ile kendi üzerine yönelmeden ziyade bir nesne ya da kişinin eleştirilmesi açısından ele almasından kaynaklı olabilmektedir. Sadece felsefeciler eleştirel düşünmede refleksiyonla kendine yönelik değerlendirme yapma konusunda fikir ortaya koymaktadır. Bu yönüyle 9. etkinlikte 2. maddeyi de geliştirecek düzenlemeler yapmak oldukça önemlidir. İlerleyen çalışmalarda bu eksiklikler doldurulmalıdır. 4. maddede ise ‘kendi veya başkalarının görüşlerindeki eksiklikleri düzeltti’ ölçütünün uygulanması aşamasında sorunlar tespit edilmiştir. Artık fark etmekten ziyade öğrenci kendi ya da başkalarının hatasını eleştirel düşünme kapsamında düzeltmek amacı ile harekete geçmelidir. Ancak bu noktada da öğrencilerin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. İlerleyen çalışmalarda bu duruma ilişkin eksiklikler de düzeltilmelidir.

Kısaca eleştirel düşünme alt problemine ilişkin bulgularda kalan on dört maddenin ‘orta’ düzeye karşılık gelen öğrenci puan ortalamasına sahip olduğu söylenebilir. Bunlar; ‘ölçütlerini neye göre belirlediğini açıkladı’, ‘ölçüte dayanmayan durumları tespit etti’,

‘problemler/durumlar arası farklılıkları belirterek karşılaştırmalar yaptı’, ‘kendi görüşündeki/düşüncesindeki eksiklikleri fark etti’, ‘kendinin/başkasının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri düzeltti’, ‘sonuçlarında/tanımlarında akılcı oldu’, ‘ulaştığı sonuçları ya da tanımları gerekçeleriyle temellendirdi’, ‘standart ölçütler belirledi’, ‘kendi ölçütlerini belirledi’, ‘belirli bir konuyu ele alırken onun içerisindeki koşulları göz önünde bulundurdu’, ‘problemler/durumlar arası benzerlikleri belirterek karşılaştırmalar yaptı’, ‘problem/konu/düşüncelere şüphe ile yaklaştı’, ‘başkalarının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri fark etti’, ‘eldeki/verilen bilgilerden çıkarım yaptı’dır. Bu maddeler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin üst düzey düşünme becerilerinin bu etkinliklerle ‘orta’ düzey başarı ile sonuçlandığını göstermektedir.

Kategorilerin kendi içindeki öğrenci puan ortalamalarına yer verdikten sonra eleştirel düşünmeye ilişkin dört alt boyutun bütününe yönelik ortalama tespiti de aşağıdaki Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Eleştirel Düşünmenin Dört Alt Boyutunun Genel Ortalamasına Yönelik Elde Edilen Bulgular

	Ölçüt belirleyicilik	Bağlama duyarlılık	Kendini düzelticilik	Yargıya varıcılık	Genel ortalama
Alt boyut puan ortalamaları	2,32	2,57	2,28	2,05	2,30

Tablo 15’te görüldüğü gibi eleştirel düşünmeyi oluşturan dört alt boyutun bütünü için başarı ortalaması 2 puanının yani ‘orta’ düzey başarının üzerindedir. Buradaki puanlar her bir dörtlü maddenin ortalamasından oluşmaktadır. En sonda ise ‘ölçüt belirleyicilik’, ‘bağlama duyarlılık’, ‘kendini düzelticilik’ ve ‘yargıya varıcılık’ kategorilerinin tamamına yönelik genel ortalama sunulmuştur. Bu oran 2,30 olup eleştirel düşünme alt boyutunun tamamı için öğrenci başarı oranına karşılık gelmektedir.

Dereceli puanlama anahtarından elde edilen sonuçların yanı sıra öğrencilerin etkinliklerdeki verdikleri yanıtlar üzerinden içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde yer alan görüşler gözlem formunda 4 tam puan alan ‘tam başarı’ kategorisine denk gelecek görüşler temele alınarak değerlendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarında ise sadece 4 tam puan alan öğrencilere bakılmayıp on üç öğrencinin tümünün aldığı puanlar göz önünde

bulundurulduğu için derste performansı çok yüksek olmayan öğrencilerin değerlendirilmesi açısından genel bir ortalama sağlamaktadır.

İlk olarak ‘ölçüt belirleyicilik’ ve ‘bağlama duyarlılık’a ilişkin içerik analizi ve buna yönelik öğrenci görüşlerine aşağıdaki Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16

Ölçüt Belirleyicilik ve Bağlama Duyarlılık Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Eleştirel düşünme	Ölçüt belirleyicilik	Standart ölçütler belirlemek	Ö05, Ö06, Ö09
		Kendi ölçütlerini belirlemek	Ö01, Ö04, Ö08
		Ölçütleri neye göre belirlendiğini açıklamak	Ö09, Ö11
		Ölçüte dayanmayan durumları tespit etmek	Ö02, Ö04
	Bağlama duyarlılık	Belirli bir konuyu ele alırken onun içerisindeki koşulları göz önünde bulundurmak	Ö08, Ö09, Ö12
		Problemler/durumlar ile ilişkili düşünceler arasında bağlantı kurmak	Ö01, Ö02, Ö04, Ö05
		Problemler/durumlar arası benzerlikleri belirterek karşılaştırmalar yapmak	Ö02, Ö08, Ö09
		Problemler/durumlar arası farklıkları belirterek karşılaştırmalar yapmak	Ö02, Ö04

Tablo 16’da ‘ölçüt belirleyicilik’ kategorisinde ‘standart ölçütler belirlemek’ kodu için üç frekans belirlenmiştir. Öğrenciler ağırlıklı olarak mutluluğa ilişkin basit düzeyde ölçütler belirlemişler. Buna ilişkin iki frekans sunulmuş olup ilk önce Ö06’nın görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

> Bir yerin acımaması mutluluktur. Acı çekmek mutlu etmez. (GZ01Ö06)

Burada basit düzeyde acıdan kaçmak olarak mutluluk standart ölçütü belirlenmiştir. Bir diğer ölçüt ise mutluluğun davranışsal yansımalarına ilişkin bir öğrenciden gelmiştir. Bu ifade öğrenci tarafından aşağıda şu şekilde aktarılmıştır;

> Aslında hâl ve hareketten anlaşılabiliyor. Mutluyken insanlar daha güler yüzlü, daha pozitif, daha sıcakkanlıdır. Mutlu olmadığımızda en ufak bir şeye sinirleniriz. (GZ01Ö05)

'Ölçüt belirleyicilik' kategorisinde yer alan bir başka kod 'kendi ölçütlerini belirlemek'tir. Buna ilişkin de üç frekans tespit edilmiştir. Öğrencilerin ikisinin buna ilişkin ders içindeki ifadesi şu şekildedir;

> Hayalleri yaşamaktır. Hayallerimi yapmak beni mutlu ediyor. (GZ01Ö08)
>
> Babamın işleri iyi olunca ben mutlu oluyorum. Başkasını düşünmek beni mutlu ediyor. (GZ01Ö01)

Öğrenciler daha çok kendileri için mutluluk verici ölçütleri belirleyerek kendilerini mutlu edecek şeyler üzerinde durdukları görülmektedir. Ancak bir öğrenci bireysel durumların yanı sıra babasının işlerini düşündüğünde de mutlu olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte keyfiliğin ortadan kalkması adına 'ölçütlerin neye göre belirlendiğini açıklamak' koduyla öğrencilerin belirledikleri kodları açıklamaları beklenmiştir. Bununla ilgili iki frekans tespit edilmiştir. Yapılandırılmış gözlem formundan elde edilen sonuçlarla da örtüşerek bu madde için orta düzey bir başarı tespit edilmiştir. Buna yönelik iki görüşten birisi aşağıda sunulmuştur;

> Sevdiğim şeyler bana mutluluk veriyor. Bir de benim iyi hissetmem. Bir şeylerin moralimi düzeltmesi. Sevdiğim kişilerin yanımda olması da benim iyi hissetmemi sağlıyor. (GZ01Ö11)

'Ölçüt belirleyicilik' kategorisinde yer alan son kod olarak yer alan 'ölçüte dayanmayan durumları tespit etmek' için iki frekans tespit edilmiştir. Bunlar aşağıda sunulmuştur;

> Hediye mutluluk için bir ölçüt olamaz. Herkes hediyeden mutlu olmaz. Ya da beğenmediği şeyler gelebilir. Mutluluğa etkisi olur ama bence ölçüt olamaz (GZ01Ö02)

Bu görüş Ö09 numaralı öğrencinin birisinden hediye almanın mutluluk için ölçüt olacağını söylemesi üzerine gelmiştir. Hediyenin mutluluk için bir ölçüt olarak belirlenemeyeceği ifade edilmiştir. Bir diğer 'ölçüte dayanmayan durumları tespit etmek' için belirlenen kod aşağıda sunulmuştur;

> Doyumsuzluk ya da azla geçinmek gibi kişisel özellikler bir ölçüt değildir. Sadece mutluluğa etkisi vardır. (GZ01Ö04)

Burada öğrenci, ölçüt olan ile ölçüt olmayan ayrımına değinerek bir çıkarım yapmaya çalışmıştır. Ölçütün, soyut bir kavram olan mutluluk teması üzerinden ele alınması da öğrencilerin kavramasını daha zor hâle getirmektedir. İlk kez bu tür soyut bir konu üzerinden konuşma fırsatı bulan öğrenciler eleştirel düşünmeye yönelik ölçütlere ilişkin değerlendirmeleri gerçekleştirmişlerdir. Ölçüt konusu daha çok somut nesneler üzerinden değerlendirildiğinde öğrenciler açısından daha rahat ilişkilendirilebilecek bir eleştirel düşünme alt alanı olsa da soyut konular üzerinden verilen değerlendirmeleri de öğrenciler 'orta' düzey başarı ile gerçekleştirebilmişlerdir.

Dört Katlı Düşünme Modeli'nde eleştirel düşünmenin içerisinde değerlendirilen bir başka alt beceri 'bağlama duyarlılık'tır. Bu beceri kategori olarak değerlendirildiğinde bunu gerçekleştirmek için belirlenen kodlardan biri ise 'belirli bir konuyu ele alırken onun içerisindeki koşulları göz önünde bulundurmak'tır. Bu kod için öğrencilerin görüşleriyle elde edilen üç frekans tespit edilmiştir. Bunlardan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Arı, kraliçe arı olabilir diğer türlerin ölümüne sebep olabilir onun için arı ölmelidir. (GZ05Ö08)
>
> Bu arı oradaki insanları zehirleyip öldürebilir. Bunun incelenerek ortaya çıkarılması gerekiyor. Bunun için öldürülmesi gerekiyor. (GZ05Ö12)

Burada 'arının ölmesinin zorunlu olduğu görüşünü' benimseyen gruptaki öğrenciler, doğayı etkileme durumlarına ilişkin koşulları göz önünde bulundurarak eleştirel bir yaklaşım ile konuyu ele almaya çalışmışlardır. Konu içerisindeki koşulları göz önünde bulundurarak konunun başka ilişkili olduğu durumları düşünmüşlerdir.

'Bağlama duyarlılık' kategorisinde 'problemler/durumlar ile ilişkili düşünceler arasında bağlantı kurmak' kodu için ise dört frekans belirlenmiştir. Bunlardan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Balon balıklarının denizlerde daha çok artması Türkiye'ye bakışı değiştirerek herkesin buradan korkmasına sebep olur. Kimse buraya gelmek istemez. (GZ05Ö01)
>
> Burada arının hemen öldürülmesi diye bir karar vermek acele bir şey olur. Arının etkisinin ne olabileceğini bilmek için kendi incelemelerimizi yapmamız ve diğer bilim adamlarının ne dediğini bilmemiz gerekir. Bunlara ek olarak bilim adamları bu konuda araştırma yapmalı. Arı, doğaya zarar verecek olsa bile yaşatılarak incelenmelidir. Öldürmek yerine bizlere daha fazla bilgi verebilir (GZ05Ö04)

İlk görüşte öğrenci balon balıkları üzerinden Türkiye'ye olan algı konusundaki düşünce ile bağlantı kurmuştur. İkinci görüşte ise 'arının öldürülmemesi gerektiğini savunan' grup içerisinde görüşte Ö04, arının öldürülmeyerek inceleme yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumun da bizlere daha fazla bilgi kazandıracağını ifade etmiştir. Yapılandırılmış gözlem formlarından elde edilen puanlar da göz önünde bulundurulduğunda bu kod için öğrenciler 'çok yüksek' başarı düzeyine sahiptirler. İçerik analizinde de bunu destekleyen öğrenci görüşleri sunulmaya çalışılmıştır.

Bir başka kod ise 'problemler/durumlar arası benzerlikleri belirterek karşılaştırmalar yapmak'tır. Burada öğrenciler doğadaki benzer olaylardan hareketle karşılaştırmalar yaparak eleştirel bir bakış açısı ile hareket etmelidirler. Bununla ilgili üç görüş tespit edilmiştir. Bunlardan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Bu sadece arılarda olmuyor. Örneğin bir çekirge de başka bir yerden başka bir yere gelip oradaki diğer çekirgeler için tehlike oluşturabiliyor. (GZ05Ö09)

> Arıların yaşaması ile denizlerde balıkların dengesinin olması doğal denge ile ilgili. İkisinde de sorunlar çıkması büyük zararlar verebilir. (GZ05Ö08)

'Bağlama duyarlılık' kategorisinde son kod 'problemler/durumlar arası farklılıkları belirterek karşılaştırmalar yapmak'tır. Bu koda ilişkin iki frekans tespit edilmiş olup birisi aşağıda sunulmuştur;

> Bence önemli çünkü bu arının diğer arılara ya da tüm arılara bir etkisi olacaksa yaşayıp yaşamaması önemlidir. Arının yerinin değişmesi orada farklı problemler ortaya çıkarır. Hatta bazen arının yeri değişirse kendi doğası da bozulabilir. Mesela Rusya'dan Türkiye'ye gelen bir arının doğası bozulur. Çünkü orada soğuğa alışmıştır burada yapamaz, ölür. (GZ05Ö04)

Burada arının farklı koşullarda yaşamasına ilişkin tespitlerde bulunarak karşılaştırmalar yapılarak sunulmuştur. Böylece iki farklı durumdan hareketle değerlendirmeler yapılarak eleştirel bir tavır sergilenmiştir.

'Ölçüt belirleyicilik' ve 'bağlama duyarlılık' kategorilerinden sonra 'kendini düzelticilik ve 'yargıya varıcılık' kategorilerine geçilmiştir. Buna ilişkin veriler Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Kendini Düzelticilik ve Yargıya Varıcılık Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Eleştirel düşünme	Kendini düzelticilik	Problem/konu/düşüncelere şüphe ile yaklaşmak	Ö05, Ö09, Ö11
		Kendi görüşündeki/düşüncesindeki eksiklikleri fark etmek	Ö04, Ö11
		Başkalarının görüşündeki/düşüncesindeki eksiklikleri fark etmek	Ö02, Ö05, Ö08
		Kendisinin/başkasının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri düzeltmek	Ö02, Ö04
	Yargıya varıcılık	Eldeki/verilen bilgilerden çıkarım yapmak	Ö02, Ö03, Ö05
		Sonuçlarında/tanımlarında akılcı olmak	Ö02, Ö04
		Ulaştığı sonuçları/tanımları gerekçeleri ile temellendirmek	Ö08, Ö09
		Durumları değerlendirerek karara varmak	Ö08

Tablo 17'de ise 'kendini düzelticilik' kategorisinde öğrenci görüşlerine göre en yüksek frekans 3'tür. Bunlardan birisi 'problem/konu/düşüncelere şüphe ile yaklaşmak' koduna ilişkindir. Aşağıda bu koda ilişkin iki frekansa yer verilmiştir;

> Hayvanlardaki bu farklılık zamanın onlar için hızlı geçmesi ile mi ilgili. Bence bunu düşünmeliyiz (GZ09Ö09).

Ö12 numaralı öğrencinin köpeklerin zaman algısının insanlardan farklı olabileceğine yönelik görüşü üzerine diğer öğrenciler ile arasındaki diyalogda şüphe ile yaklaşan öğrenci hayvanda zaman algısının hızlı ya da yavaş geçmesi üzerine şüpheye düşmüştür. Şüphenin olması konu/problem üzerine araştırma sürecinin oluşmasında oldukça önemlidir. Yine aynı koda ilişkin bir diğer öğrenci görüşü ise şu şekilde geçmektedir;

> Zamanın sayılar olduğundan pek emin değilim. Sayılar birileri tarafından bulunan şeylerdir. Ama zamanı kimse bulmamıştır, kendi kendine oluşan bir şeydir. (GZ09Ö11)

Burada öğrencinin zamanın sayılar olduğuna ilişkin tartışmaya şüphe ile yaklaşmasından hareketle gerçekleştirdiği sorgulamaya yer verilmiştir. Ona göre sayılar, zamana göre daha fazla biri tarafından oluşturulan soyut şeylerdir. Burada çıkarım yanlış olsa da öğrencinin eleştirel olarak bu tavra sahip olması eleştirel düşünüme bağlamında oldukça önemlidir.

Bir diğer bu kategorideki en yüksek kod 'başkalarının görüşlerindeki/düşüncesindeki eksiklikleri fark etmek'e yöneliktir. Toplam üç frekanstan oluşmak ile birlikte aşağıda iki öğrenci görüşüne yer verilmiştir.

> Plan yapmış olmamız zaman ile ilişkili. Ama zamanın ne olduğunu bize söylemiyor. (GZ09Ö02)

> Bizim vakit geçirdiğimiz şey ile zamanı tanımlayamayız. Mesela 24 saatini hapiste geçiren biri zamanı hapis diye mi tanımlar? (GZ09Ö05)

İlk görüşte Ö01 numaralı öğrencinin zamanın hayatımızı düzene sokma konusunda önemli bir şey olduğunu söyleyerek plan yapmamızı sağladığını belirtmesi üzerine bunun zamanın ne olduğunu tanımlamadığını, devamında ise zamanın ne olduğu konusunda farklı şeyler söylememiz gerektiğini belirtmektedir. Diğer görüşte ise Ö13 numaralı öğrencinin zamanın okulda geçmesinden kaynaklı zamanı okul olarak tanımlaması üzerine, diğer öğrencinin basit düzeydeki çelişkisini fark etmiştir.

'Kendini düzelticilik' kategorisinde bir başka kod 'kendi görüşündeki/düşüncesindeki eksiklikleri fark etmek'tir. Bu kod için toplam iki frekans tespit edilmiştir. Bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Evet tam söyleyememişim ve eksik olmuş. Her şeyimiz zaman içerisinde geçiyor. Bu da insanı zamana daha bağımlı hale getiriyor. İnsan için zaman çok değerli. (GZ09Ö04).

Bu öğrenci görüşü ise Ö04 numaralı öğrenci, başta ‘zaman insanlar için çok değerlidir. Her şey zaman içinde olur’ şeklinde birbirleri ile ilişki kurmadan iki düşünceyi ortaya atmışken sonrasında buradaki eksiklikleri fark ederek her şeyin zaman içerisinde geçmesinden ötürü bu görüşü ortaya koyduğunu belirterek aslında düşüncesindeki bağlantısızlığı fark ediyor.

Son olarak ‘kendisinin/başkasının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri düzeltmek’ kodu için de iki öğrenci görüşü tespit edilmiştir. Yapılandırılmış gözlem formuna ilişkin elde edilen toplam puan açısından değerlendirildiğinde ‘orta’ düzey başarıya karşılık geldiği görülmektedir. Buna ilişkin öğrenci görüşlerinden birisi aşağıda sunulmuştur;

> Bu zamanın ölçümü ile ilgili ama tam olarak zamanın ne olduğunu göstermez. Zaman, içinde yaşadığımız durum bence. (GZ09Ö02).

Ders esnasında Ö06 numaralı öğrencinin, zaman hakkında ‘gideceğimiz yere ne kadar sürede gittiğimizdir’ yanıtını vermesi üzerine yukarıdaki cevap gelmiştir. Burada diğer bir öğrencinin zamana yönelik ortaya koyduğu görüş üzerinden kendi değerlendirmesi ile bir başka tanım ortaya konulmuştur. Şüphesiz bu tanımın da eksiklileri bulunmaktadır. Ancak burada değerlendirilen nokta başka bir öğrenciye yönelik eksiklik tespiti yapmaktır. Buna yönelik de öğrenci kendince bir tespit yapabilmiştir.

Eleştirel düşünmenin son kategorisi olan ‘yargıya varıcılık’ için tespit edilen en fazla görüş ‘eldeki/verilen bilgilerden çıkarım yapmak’ koduna yöneliktir. İçerik analizinde toplamda üç frekans tespit edilmiş olup bunlardan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Teknoloji ile bir traktör yapılır ve tarla daha kolay sürülür. Hesap makinesi ile matematik işlemlerini daha kolay yaparız. Kafamızı daha az yorarız. Teknoloji enerjimizi daha az kullanmamızı sağlar. (GZ13Ö02)

> Artık arabalar bir düğme ile kendi kendine park edebiliyor. İyi şoför olmak zorunlu değil. Herkese şoför olma şansını teknoloji sağlıyor. Bu da bize yardımcı olan bir şey. (GZ13Ö05)

Görüldüğü gibi her iki öğrenci görüşünde de çıkarım yapılırken daha çok teknolojinin kolaylaştırıcı yönü üzerinden hareket etmişlerdir. Böylece çeşitli bilgilerden çıkarım yaparak görüşlerini sunmuşlardır.

Bir sonraki kod olan ‘sonuçlarında/tanımlarında akılcı olmak’ için toplam iki frekans tespit edilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı sonuçlarında ise on üç öğrencinin toplam aldığı puan ‘orta’ düzey başarıya karşılık gelmektedir. İçerik analizi için öğrenci görüşlerinden birisi aşağıda sunulmuştur;

> Teknoloji pek çok şeyi bir araya getiren buluşlardır. Örneğin akıllı telefon içinde kamera, el feneri, bilgisayar hepsini barındırır. Daha önceki yapılanları bir arada kullanmamızı sağlar. (GZ13Ö04)

Teknolojinin ne olduğu sorusu üzerinden öğrencilerden birinin yaptığı çıkarıma göre teknoloji kendi içindeki teknolojik araçları yine bir araya getirerek yeni teknolojiler üretmektedir. Bu görüşü ile öğrenci teknolojiye ilişkin akılcı bir çıkarımda bulunmuştur.

'Yargıya varıcılık' kategorisinde yer alan bir diğer kod 'ulaştığı sonuçları/tanımları gerekçeleri ile temellendirmek' olarak belirlenmiştir. Bu kod için de iki frekans tespit edilmiş olup bir tanesi aşağıda sunulmuştur;

> Teknolojide yeni şeyler çıktıkça almak istiyoruz. Aslında benzer özellikler olmasına rağmen yine alıyoruz. İnternet gidince iletişimiz de komple gidiyor artık çok bağlandık. Kendimizi kontrol etmemiz zor oluyor. Daha çok bağımlı hale geldik. Buradan teknolojinin bizleri kontrol ettiği söylenebilir. (GZ13Ö09)

Burada öğrenci 'biz mi teknolojiyi kontrol ediyoruz yoksa teknoloji mi bizi kontrol ediyor sorusuna' cevap olarak verdiği teknolojinin bizi kontrol ettiği görüşünü temellendirmeye çalışmaktadır. Yeni çıkan teknolojik ürünleri satın almayı durduramama ve internetsiz iletişim kuramama üzerinden teknolojinin yaşamlarımızdaki etkisini temellendirmeye çalışmaktadır.

Eleştirel düşünmenin 'yargıya varıcılık' kategorisine bağlı son kodu olan 'durumları değerlendirerek karara varmak' için bir görüş tespit edilmiştir. Bu kod, dereceli puanlama anahtarında tüm ölçütler içerisinde en düşük puan olan 'geliştirilmesi gerek' düzeyine karşılık gelmektedir. Bu demektir ki öğrenciler durum değerlendirmesiyle karara varmayı on üçüncü etkinlik ile gerçekleştirememişlerdir. Tespit edilen tek görüş aşağıda sunulmuştur;

> Teknoloji insanın hayatta gerek duyduğu şeyleri daha kolay yapabilmek için ürettiği şeyler. Çamaşır makinesi, akıllı telefon, elektrik gibi insan için çok gerekli şeyleri sağlıyor. Olmazsa olmaz bir şey. Ben teknolojisiz yapamam. (GZ13Ö08)

Bu görüşte öğrenci karara varırken duygularını da belirtiyor. Teknolojiye ihtiyaç duymasının sebebini artık günlük yaşamda vazgeçilmez şeyler arasında teknoloji ürünü olan araçları sayarak ortaya koymaktadır.

Öğrenci Odak Grup Görüşme, Öğrenci Günlükleri ve Araştırmacı Günlükleri İçerik Analizi

Dört Katlı Düşünmeye yönelik hazırlanan etkinliklerden eleştirel düşünme alt boyutu ile ilgili olan 1., 5., 9. ve 13. etkinliğe yönelik öğrenci odak grup görüşmelerine ilişkin üç tema çerçevesinde oluşturulmuştur. Bunlar; etkinlikle ilgili 'olumlu yönler', 'olumsuz yönler' ve 'öneriler' şeklindedir. Bu temalara yönelik öğrenci görüşlerinden alıntılar sunulmuş olup bu

çerçevede bağlam ile ilişkili öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğünden kesitlerle desteklenmeye çalışılmıştır.

Eleştirel düşünme kapsamındaki birinci etkinliğe yönelik öğrenci odak grup görüşmesi içerik analizi aşağıdaki Tablo 18'de sunulmuştur;

Tablo 18

Eleştirel Düşünme 1. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Bilişsel katkı	Düşüncem gelişti	Ö10
		Düşünmeye çabaladım	Ö08
	Konu edinimi	Ölçüt	Ö08, Ö09, Ö10
		Mutluluk	Ö06, Ö08
	Sosyal katkı	Etkileşim	Ö06, Ö10
	Etkinliğin geneli	Etkinliğin beğenilmesi	Ö06, Ö09, Ö10
		Düşüncelerin özgürce söylenmesi	Ö09
Olumsuz yönler	Bilişsel zorluk	Kafa yorucu	Ö08, Ö12
		Tanımda zorlanma	Ö09, Ö10
	Dersin işlenişi	Video kaydı alınması	Ö06
		Derse katılmama	Ö09
Öneri	Ders ile ilgili öneri	Ders saati değişimi	Ö06

Tablo 18 incelendiğinde etkinliğe ilişkin olumlu görüşlerin ağırlıklı olduğunu söyleyebiliriz. Beş öğrenci ile yapılan odak grup görüşmesinde etkinliğe yönelik olumlu görüşler ağırlıklıdır.

Etkinlik 1 için 'olumlu yönler' temasında en fazla 'konu edinimi' kategorisinden ölçüt konusu ile ilgili öğrenilenlere değinilmiştir. Buna yönelik görüşlerden ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Mutluluk için ölçütler belirlemeye çalıştık. Sağlık, huzur gibi. Ölçütün ne olduğunu öğrendik. (GR0101Ö08)
>
> Ölçütü belirlerken nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğrendim. (GR0101Ö10)

Odak grup görüşmesinde gelen görüşlerin yanı sıra bir öğrenci de öğrenci günlüğünde ölçüte ilişkin öğrendiklerini şu şekilde ifade etmiştir;

> Bugünkü derste ölçüt konusunu işledik. Mutlu olmak için ölçütler neler olabilir onları konuştuk. Ölçütlerin bizlerin tanım yapmasına yardımcı olduğunu öğrendim… (ÖG01Ö07)

Bu etkinlikte öğrenciler, ölçüt konusunda öğrendiklerinin yanı sıra mutluluk ile ilgili de bir şeyler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin gelen odak grup görüşme alıntısı aşağıda sunulmuştur;

> Mutluluk konusunu bu kadar detaylı konuşmamıştım. Bu derste mutluluk ile ilgili yeni şeyler öğrendim. Bunlar; mutluluğun bize mi bağlı olduğu yoksa başka bir şeye mi bağlı olduğu ve gençler ile yaşlıların aynı şeylerden mutlu olup olmadıklarını öğrendim. (GR0101Ö06)

Mutluluk ile ilgili bir şeyler öğrendiğini bir başka öğrenci, öğrenci günlüğünde ifade etmektedir. Bu ifadede öğrenci biraz zorlanmış olmasına rağmen mutluluğa ilişkin farklı şeyler öğrendiğini belirtmektedir. İfadeye aşağıda yer verilmiştir;

> Bugün herkesin bilebileceği bir konuyu mutluluğu gördük. Başta dersin çok kolay olduğunu ve rahat geçeceğini sandım ama biraz zorlandım. Daha önce mutluluğun ne olduğunu detaylı bir şekilde düşünmemişim onu fark ettim. Mutlulukla ilgili farklı şeyler öğrendim. Mutluluğun kafamıza göre yaşamak olduğunu başta düşünürdüm ama böyle olmadığını konuştuk. Ailenin, sevdiklerimizin, sağlığın bizleri mutlu ettiğini ama bunlar olmayan kişilerin de başka şeylerle mutlu olabileceğini görmüş oldum. (ÖG01Ö02)

Öğrencinin günlükte belirttiği zorlanma ve peşine gelen öğrenme, araştırmacı günlüklerine de yansımıştır. Araştırmacıya göre öğrenciler başta basit ve tek kelimelik tanımlar yapmışlardır. Dersin ilerleyen dakikalarında daha kapsamlı tanımlar gözlemlemiştir. Araştırmacı günlüğünde bu düşünceler şu şekilde yer almıştır;

> Bu ilk ders itibarıyla öğrencilerin tanım yapabilme ve kavramları tanımlama durumları tartıldı. Ancak görülen o ki öğrenciler ağırlıklı olarak bu kavramları ele almak yerine basit örnekler sundular. Örneğin 'mutluluk nedir?' sorusuna çikolata yanıtı geldi. İlk hafta olması sebebiyle sanırım uzun cümleler yerine basit, tek kelimeler öğrenciler arasında hakimdi. Gelen görüşler sonrasında tanım yapmanın ne olduğunu da öğrencilere söylemiş oldum. Sonrasında gelen yanıtlar mutluluk konusunda daha detaylı ve kapsamlı yanıtlardı. İçerik olarak da öğrenciler mutluluğa ilişkin bir şeyler öğrendiler... (AG01)

Birinci etkinliğe ilişkin bir diğer olumlu tema, 'etkinliğin geneli'ne ilişkin beğenilme kategorisindedir. Buna ilişkin odak grup görüşmesinde üç frekans tespit edilmiş olup kodlardan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Etkinliği beğendim. Derste sıkılmadım. Ders eğlenceli geçti (GR0101Ö10)

> Etkinlikler sıkıcı değildi hoşuma gitti. Herkes ne diyecek diye merak ettim. (GR0101Ö09)

Öğrencilerden bazılarının etkinliği genel olarak beğendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte son olarak da olumlu yön olarak bu etkinliğin 'bilişsel katkı' sağladığı belirtilmiştir. Bu görüş DKDM'nin teorik alt yapısı ile uyumludur. Çünkü DKDM'ye göre

eleştirel düşünme bilişsel ve yakınsak özellik göstermektedir. Bu da eleştirel düşünmenin biliş gerektiren beceriler konusunda daha fazla ön plana çıkmasını sağlamaktadır.

Etkinlik 1 için olumlu yönlere değinildikten sonra olumsuz yönler ile ilgili gelen görüşlere de yer vermek gerekmektedir. Gelen görüşler ağırlıklı olarak 'bilişsel zorluk' kategorisinde toplanmıştır. Bu kategorideki kodlar incelendiğinde, etkinliğin, 'kafa yorucu' olması ve etkinlikte 'tanımda zorlanma' kodlarında ikişer frekans tespit edilmiştir. Bu iki koda ilişkin birer görüş aşağıda sunulmuştur;

> Ders benim beynimi zorladı biraz. Yoruldum. En basit şeyi düşünemez oldum. (GR0101Ö08)

Burada öğrencinin zihinsel faaliyetler sonucu ders içinde zorlandığını belirttiği görülmektedir. Bu etkinlik için olumsuz bir yön olarak değerlendirebilir. Bir diğer olumsuz kod olan 'tanımda zorlanma'ya ilişkin öğrenci görüşüdür. Etkinlikte geçtiği hâliyle ifade aşağıdaki gibidir;

> Dersin başında mutluluğu tanımlamakta çok zorlandım. Mutluluğu biliyorum ama ne olduğunu bir türlü söyleyemedim. Daha önce bununla ilgili detaylı ben de düşünmemiştim. (GR0101Ö09)

Burada öğrenci tanım yaparkenki zorlandığı süreci ifade etmektedir. Onun da belirttiği gibi mutluluk bir kavram olarak sürekli yaşamda karşılaştığı ancak kendi açısından farklı yönleriyle ele alma şansı elde edemediği bir şeydir. Test tekniğine odaklı bir sınav sisteminde, bu tür kavramları bilme gerekliliği bulunmamaktadır. Öğrencinin karşısına konulan belirli seçeneklerden seçim yapması gerekmektedir. Bu tür sorgulama, değerlendirme gereken bir etkinlikte öğrencilerin daha uzun süreli bir eğitim almaları gerekmektedir. Etkinliklerle geçen süre arttıkça öğrencilerin performansında artışlar olacaktır. Odak grup görüşmesinin yanı sıra öğrenci günlüğünde de tanım yapmada zorlanmaya yönelik ifadeler tespit edilmiştir. Bu ifade aşağıdaki gibi ders içerisinde geçmiştir;

> …Mutluluk gibi her zaman karşılaştığımız bir şeyi bu derste tanımlayamadım. Kendimi çok zorladım. Bazı şeyler söyledim. Arkadaşlar da bununla ilgili bir şeyler söyledi. Zorlanınca biraz moralim bozuldu… (ÖG01Ö03)

Son olarak oluşturulan temalarda öğrencilerden birinin ders ile ilgili önerisine yer vermek yerinde olacaktır. Bu öneri öğrencilere ek olarak söylemek istediğiniz bir şey var mıdır sorusu üzerine gelmiştir. Bu görüş öğrenci tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

> Ders saatinin son iki saat olması yerine farklı bir saatte olması daha iyi olurdu. (GR0101Ö06)

Dersin yoğunluğu kapsamında öğrenciden gelen talep oldukça yerindedir. Daha sonraki uygulamalar için talep yönetime bildirilmiş, buna göre önlemler alınmıştır.

Etkinlik 1 için öğrenci odak grup görüşmesi çerçevesinde, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü göz önünde bulundurularak desteklenen içerik analizi sonuçlarına değinilmiştir. Bir diğer etkinlik olan beşinci etkinliğe ilişkin bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Eleştirel Düşünme 5. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Duyuşsal katkı	Hayvanlara üzülme	Ö12
	Bilişsel katkı	Farklı açılardan bakabilme	Ö02
		Olayların birbirine etkisini düşünme	Ö05, Ö12
		Konuyu farklı durumlar içinde düşünme	Ö11
	Konu edinimi	Doğa	Ö02, Ö05, Ö11, Ö13
	Etkinliğin geneli	Hikâyeleri beğenme	Ö02
		Hikâyelerin ilgi çekici olması	Ö05
Olumsuz yönler	Bilişsel zorluk	Başım ağrıdı	Ö11
		Anlamakta zorlandım	Ö13
Öneri	Ders ile ilgili öneri	Dersin süresi	Ö02

Tablo 19 incelendiğinde eleştirel düşünme alt boyutunda gerçekleştirilen 5. etkinlikte olumlu yönlerin daha ağır bastığı görülmektedir. Olumlu yönler; bilişsel katkı, konu edinimi, etkinliğin geneli başlıklarında kategorilere ayrılmıştır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde olumlu görüşler için en çok frekans 'konu edinimi'nde toplanmaktadır. Buna ilişkin öğrenci görüşlerinden ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Arıların ve balıkların kendi aralarındaki dengesinin bozulması doğanın tümünü etkileyeceğini öğrendim. Doğada bir dengenin olduğunu, bu denge için bazı şeylerin etkili olduğunu öğrendim. (GR0505Ö03)

> Etkinlikte doğanın ne olduğunu öğrenmiş oldum. Doğa, insan yapımı olmayan ve kendini yenileyen bir şeydir. Arılar, hayvanlar, bitkiler, insanlar, ağaçlar hepsi doğayı oluşturur. (GR0505Ö05)

Görüldüğü gibi öğrenciler bu etkinlikte doğaya ilişkin bazı şeyler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunu destekleyecek şekilde öğrencilerden birinin günlükte yazdığı ifade şu şekilde geçmektedir;

> Bugünkü derste konular ilginçti. Doğa ile ilgili şeyler öğrendik. Farklı görüşler derste söylendi. Ben arı hikâyesi için arının yerinin değişmesinin sorun oluşturacağını düşünmüştüm. Örnek olarak Rusya'dan Türkiye'ye gelen bir arının daha dayanıklı ve tehlikeli olabileceğini düşündüm. Rusya'daki durum ile Türkiye'deki durumu karşılaştırdım. (ÖG05Ö04)

Öğrenciler tarafından gelen görüşlerde bir diğer olumlu yön 'bilişsel katkı' alanındadır. Öğrencilerden ikisi 'olayların birbirine etkisi'ni öğrendiklerini belirtmektedir. Buna ilişkin öğrenci görüşlerinden birisi aşağıda sunulmuştur;

> Doğada bazı şeyler yok olursa bunun etkisinin neler olabileceğini konuştuk. Yaşayan canlıların birbirini etkilediğini öğrendim. (GR0505Ö12)

Bu görüşle de ilgili olarak araştırmacı zaman zaman bilişsel olarak yapılan değerlendirmeler ve ilişki kurmalarda özenli düşünme ayağında sorunlar ortaya çıktığını görmüştür. Etkinlik eleştirel düşünme ile ilgili olmasına rağmen, mevcut sorularla özenli düşünmeye ilişkin görüşler de alınmaktadır. Buna ilişkin araştırmacı günlüğü aşağıda sunulmuştur;

> …Doğa konusunda sorulardan birine bir öğrenci tek başına ormanlar sadece Türkiye'de olsa yeterli olur yanıtını verdi. Bu durum konumuzun eleştirel düşünme olmasına rağmen öğrencideki özenli düşünme konusunda sorunlar yaşadığı izlenimini bende oluşturdu. 'Sadece biz toplum olarak yaşasak ve bizde sadece ormanların olması yeterli olur, diğer ülkelerdeki insanlar da bize gelmeye başlar' diyerek bizim ülke olarak daha önemli, popüler hale gelebilmemizin daha önemli olduğu konusunda görüşler sundu. Ben de tüm öğrencilere tüm dünyada kurak bir ortam olduğunda bizdeki ormanların kalıp kalmayacağı sorusunu yönelttim. Evet kalır cevabını aynı öğrenci verdi. Ancak bir başka öğrenci diğer yerlerdeki kuraklığın bizdeki ormanları da etkileyeceğini söyledi. Tüm doğadaki dengenin bir bütün olduğunu söyleyerek doğadaki her şeyin korunması gerektiğine değindi. Burada ilk öğrencide özenli düşünme eksikliği olmak ile birlikte bilişsel olarak ortaya konulan eksiklik ile pekişen bir özensizlik olduğu söylenebilir. Bilişsel olarak bu sorun düzeltildiğinde bu özensizlik de ortadan kalkabilecektir. Sınıf içerisindeki etkinliklerde bilişsel becerilerin hâkim olduğu bir etkinlikte özenli düşünmeye ilişkin sorular da ortaya çıkabilmektedir. Bilişsel anlamda bazı durumları değerlendirerek olayların birbirine olan etkisini incelemenin özenli düşünme açısından da önemli olduğunu görmüş oldum…(AG05)

Yukarıdaki araştırmacı günlüğünden yola çıkarak bilişsel anlamda durumların birbiri ile ilişkisi değerlendirilirken özenin de kaybolmaması gerektiği görülmektedir. Zaman zaman ortaya çıkan özen eksikliklerinin temelinde de bilişsel bazı eksiklikler olabilir. Kohlberg'in görüşlerinde çıkış noktası da buna dayanır. Burada durumlar arasındaki farklılığı değerlendirirken başka şeylerin de göz önünde bulundurulması gerekliliğini görmekteyiz. Bu örnek ile birlikte öğrenciler etkinlik kapsamında olmasa da özenli düşünmeye ilişkin bir şeyler de kazanmış olmuştur.

5. etkinlik ile ilgili olumlu yönlere değindikten sonra bazı olumsuz görüşlere de yer vermek gerekmektedir. Etkinlik kapsamında olumsuz görüşler 'bilişsel zorluk' kategorisinde toplanmaktadır. Bu kategorideki kodlardan biri derste öğrencinin başının ağrımasıdır. Buna ilişkin ifade aşağıda sunulmuştur;

> Derste başım ağrıdı çok zorlandım. Belli bir zamandan sonra dersi dinleyemedim. (GR0505Ö11)

Bir başka olumsuz görüş dersin anlaşılmasında zorlanmaya yöneliktir. Buna ilişkin öğrenci görüşü şu şekilde derste yer almıştır;

> Dersi takip ederken anlamakta zorlandım. Bazı sorulara cevap veremedim. (GR0505Ö13)

Bu öğrenci ile ilgili araştırmacı bu etkinlik ve öncesi için araştırmacı günlüğünde bazı değerlendirmelerde bulunmuştur. Buna ilişkin ifade aşağıdaki gibidir;

> … Ö13'ün bu hafta ve önceki haftalarda derste aldığı sözleri değerlendirdiğimde, ders ile ilgililik açısında bir eksiklik gördüm. Ancak öğrencinin mümkün olduğunca derse katılması benim için çok önemli. Bu öğrenci ile özel olarak ilgilenmem daha etkili sonuçlar doğuracaktır… (AG05)

Görüldüğü gibi derse ilişkin bazı olumsuz öğrenci görüşleri bulunmaktadır. Ancak bu durumun etkinlikten mi yoksa öğrencinin kişisel motivasyon düşüklüğü ya da başarısından mı kaynaklandığını tespit etmek oldukça zordur.

Son olarak etkinlikler dışında bir öğrencinin derse yönelik bir önerisi bulunmaktadır. Öğrenciye göre ders süresinin daha uzun olması önerilmektedir. Buna ilişkin görüş aşağıda sunulmuştur;

> Dersin süresi biraz daha uzun olabilirdi. (GR0505Ö02)

Bu öneri şimdilik bu tez kapsamında değerlendirilememekle birlikte daha sonra yapılacak çalışmalar için değerlendirilebilir. Bu etkinlikten sonra bir başka etkinlik olan, etkinlik 9 için öğrenci odak grup görüşmesinin içerik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu görüşler öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ile desteklenerek çalışmaya ilişkin zengin bir betimleme yapılmaya çalışılmıştır. 9. etkinliğe ilişkin bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Eleştirel Düşünme 9. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Bilişsel katkı	Düşünce hatalarını fark etme	Ö12
		Düşünce hatalarını düzeltme	Ö11
		Gerekçe sorma	Ö08
		Şüphe ile yaklaşma	Ö05
	Konu edinimi	Zaman	Ö03, Ö04, Ö08, Ö11
	Sosyal katkı	İletişim	Ö08
	Etkinliğin geneli	Konuların ilgi çekici olması	Ö11
Olumsuz yönler	Bilişsel zorluk	Tanım yapmada zorlanma	Ö03, Ö12
Öneri	Etkinlik ile ilgili öneri	Konu önerisi	Ö04

Tablo 20 incelendiğinde etkinlik 9'a ilişkin öğrenci odak grup görüşmesine yönelik içerik analizinde temalar yine 'olumlu yönler', 'olumsuz yönler' ve 'öneri' şeklinde belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerinde ağırlıklı olarak olumlu yönlerin olduğu görülmektedir. Bu temadaki en fazla frekans 'konu edinimi' kategorisinde zaman koduna ilişkindir. Burada öğrenciler zaman ile ilgili etkinlikte bir şeyler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin detaylar öğrenci görüşleri ile sunulmuştur. Aşağıda iki öğrenci görüşüne yer verilmiştir;

> Hayvanlarda zaman olup olmadığı konusu bence zevkliydi. Hayvanların da kendine özgü bir zamanı olabilir ama bunun farkında olmayabilirler. (GR0909Ö03)

> Zamanın ne olduğunu konuşmak ilgilimi çekti. Zamanın genel bir tanımını yapmaya çalıştık. Zamanın ne olduğunu öğrendik. (GR0909Ö08)

Benzer şekilde öğrenci günlüklerinde de zaman ile ilgili öğrendikleri şeylerden bahsetmişlerdir. Bir öğrencinin öğrenci günlüğünde bu durum şu şekilde yer almaktadır;

> Bu etkinlik benim açımdan ilgi çekiciydi. Zamanın ne olduğu konusunda bilgilerimde değişiklikler oldu. Önceden zaman diyince daha farklı şeyler düşünüyordum. Zamanın hem somut olarak hem de soyut olarak var olduğunu öğrendim. (ÖG09Ö02)

Görüldüğü gibi öğrenciler etkinlik esnasında yapılan zaman ile ilgili konuları söyleyerek bunları öğrendiklerine ilişkin görüşlerde bulunmuşlardır.

‘Olumlu yönler’deki diğer kategoriler incelendiğinde geriye kalan tüm kategorilerin bir frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlardan bazılarına yer vermek gerekmektedir. ‘Bilişsel katkı’ kategorisinde düşünce hatalarını fark etme koduna ilişkin Ö12’nin görüşü şu şekilde odak grup görüşmesinde geçmektedir;

> Kendi yaptığım tanımlamalardaki hataları fark ettim. Başka tanımlamalar yaparken bunlara dikkat edeceğim. (GR0909Ö12)

Burada öğrenci tanım yaparken düşüncelerindeki hataları fark etmiş buna ilişkin dikkat edeceğini belirtmiştir. Benzer şekilde bir başka öğrencinin öğrenci günlüğünde kendi düşünce hatalarını fark ettiğine yönelik görüşler aşağıda sunulmuştur;

> …Zaman konusunu hep merak etmişimdir. Ve nasıl işleneceği konusunda da çok bir fikrim yoktu. Konuları işleyince çok sevindim. Etkinlikte kendimizin ve arkadaşlarımızın yaptıkları düşünce hatalarını bulmaya çalıştık. Daha çok ben kendimin yaptığı düşünce hatalarını fark ettim… (ÖG09Ö04)

‘Bilişsel katkı’ kategorisinin yanı sıra ‘Beceri edinimi’ kategorisinde öğrencilerden bazıları edindikleri beceriler ile ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Bunlardan birisi ‘gerekçe sorma’ kodu olup Ö08’in odak grup görüşmesi içerisindeki görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Bir şey üzerine konuşurken gerekçesini sormamız ve bunu açıklamamız gerektiğini bu derste görmüş olduk. (GR0909Ö08)

Bir diğer kategori ‘etkinliğin geneli’ olarak içerik analizinde belirlenmiştir. Buna ilişkin gelen öğrenci görüşlerinden birisi ‘konuların ilgi çekici olması’dır. Buna ilişkin öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Etkinlikte zamanın uzay ile ilgili konuları benim dikkatimi çekti. Bu tür konuları hep severim. Dünyada geçen zaman ile başka gezegende geçen zamanın aynı olup olmadığı çok ilginç. Bu etkinlikte bunun gibi çok fazla ilginç konu vardı… (GR0909Ö11)

Görüldüğü gibi zaman meselesi içinde yer alan konular itibarıyla etkinliğin geneli için konuların ilgi çekici olduğunu bir öğrenci belirtmiştir. Etkinlik ile ilgili ‘olumlu yönler’den bazılarına yer verdikten sonra ‘olumsuz yönler’e de değinmek gerekmektedir. Buna ilişkin tek kategori ‘bilişsel zorluk’tur. Bu kategoriye ilişkin bir öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> İlk başta zamanı tanımlamakta zorlandım. Nasıl başlayacağımı bilemedim. Ama ders ilerledikçe arkadaşlarımın tanımlarından yola çıkarak düşünce ürettim. (GR0909Ö03)

Bunla ilgili araştırmacı, genel olarak kavram üzerine öğrencilerin yaptığı sorgulamada sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde geçmektedir;

> Derste kavramın ne olduğu öğrencilerle birlikte ele alındı ancak bunda öğrenciler biraz zorlandılar. Tanıma ilişkin çok fazla yorum gelmedi. Genel hatları ile kavramın ne olduğunu ben açıkladım. Zaman konusunda farklı tanım denemeleri geldi. Bunlardan pek çoğu oldukça başarılıydı. Zamanın da bir kavram olduğunu ve genel haliyle tanımlanması gerektiğini öğrenciler anlamış oldu. Zaman konusunun onların ilgilisini çekmesi de öğrencilerin motivasyonunu arttırdı. (AG09)

Son olarak ‘öneri’ temasında bir öğrencinin yaptığı konu önerisi sunulmuştur. Buna yönelik Ö04’ün görüşleri aşağıdaki gibidir;

> Bu etkinlikte zamanı ilk nasıl ölçtüler bunu da öğrenmek isterdim. (GR0909Ö04)

Öğrencinin görüşünde etkinlik için merak ettiği bir başka konu adına öneride bulunduğu görülmektedir. Bu öneri başka çalışmalar için değerlendirilebilir. Eleştirel düşünmeye ilişkin 9. etkinlikle ilgili görüşlere yer verdikten sonra eleştirel düşünmenin son etkinliği olan 13. etkinlikle ilgili öğrenci odak grup görüşmesin ilişkin görüşlere yer verilmiştir. İçerik analizine yönelik bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Eleştirel Düşünme 13. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Duyuşsal katkı	Farkındalık kazanmak	Ö01
	Bilişsel katkı	Sorgulama yapmak	Ö4
		Gerekçelendirmek	Ö4, Ö8
	Konu edinimi	Teknoloji	Ö03, Ö04, Ö08
Olumsuz yönler	Bilişsel zorluk	Yargıya varmada zorlanmak	Ö01, Ö13

Tablo 21 incelendiğinde öğrenci odak grup görüşmesinin iki tema içinde değerlendirildiği görülmektedir. Bunlar ‘olumlu yönler’ ve ‘olumsuz yönler’dir. İlk olarak içerik analizinde daha ağırlıklı olan kısım olan olumlu yönler incelendiğinde en fazla frekans ‘konu edinimi’ kategorisindedir. Bununla ilgili olarak öğrenciler teknoloji konusunda derste öğrendikleri şeylere değinmişlerdir. Aşağıda toplam üç görüşten ikisi sunulmuştur;

> Teknolojinin insan yapımı, yarar sağlayan, daha az enerji ile daha çok iş yapılmasını sağlayan, zor işleri kolaylaştıran bir şey olduğunu öğrendim. (GR1313Ö04)

> Teknoloji konusunu seviyorum. Günümüzün çoğu artık teknoloji ile geçiyor. Teknolojisiz yaşanabilir mi sorusuna bazı arkadaşlar yaşayamayacaklarını söylediler. Bu konu benim ilgimi çekti. Sonrasında teknolojinin bizi kontrol etmeyecek şekilde kullanılması gerektiğini öğrendim. (GR1313Ö03)

Görüldüğü gibi derste teknolojinin ne olduğu mümkün olduğunca derinlemesine ele alınmaya çalışıldı. Öğrencilerin ‘z’ kuşağı olmasıyla noktasında bu konuya öğrenciler daha fazla ilgi gösterdiler. ‘Konu edinimi’ konusunda öğrenci günlüğünde de teknoloji ile ilgili öğrendiklerini ele alan görüşler bulunmaktadır. Bunlardan birsi aşağıda sunulmuştur;

> Derste yeni bir temaya geçtik o da teknoloji. Sınıfın çoğu teknolojiyi çok seviyor. Kod yazma ile ilgili derslerimizi de merakla bekliyoruz. Bu derste de teknolojiyi konuşmak benim için ilgi çekiciydi. Dersi ilgiyle takip ettim. Aklımda daha çok teknoloji ve teknik arasındaki ilişki kaldı. İlk kez karşılaştım bu konuyla. (ÖG13Ö05)

Öğrencinin ilk kez karşılaştığı teknik ve teknoloji ilişkisi bağlamında sunduğu görüşlerden bu konuda bir şeyler öğrendiği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca öğrencinin burada belirttiği gibi sınıftaki neredeyse tüm öğrenciler teknolojiyi çok fazla sevmelerine rağmen, dersin başında bu konuda teknolojiden uzak duramayacak kadar bağlı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda araştırmacı günlüğünde yer alan noktalara değinmek oldukça önemlidir;

> … Tüm bu etkinlik sürecinde öğrencilerin vardığı yargılar daha çok teknolojinin gerekli olup olmadığı, hayatımızdaki değeri gibiydi. Ama ben daha çok teknolojinin ne olduğu konusunda onlardan görüş bekliyordum. Dersin başında öğrencilerden bazıları teknolojisiz yaşanamayacağını sık sık dile getiriyorlardı. Ama sonra sınıf içinde çeşitli soruları ele aldığımızda gelen yanıtlar değişmeye başladı. Teknoloji konusunda yargıya varacak şekilde düşünceler ürettiler… (AG13)

Araştırmacı günlüğünden de anlaşıldığı gibi dersin başında öğrenciler teknolojinin ayırıcı yönlerini ortaya koymaktan ziyade, teknolojinin niçin gerekli olduğu ve önemi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Hatta teknolojisiz yaşanamayacağını dile getiren birkaç öğrenci de görüşlerini dile getirmiştir. Etkinlik kapsamında bu konu ele alınarak teknolojinin bir araç olduğu, insan yaşamındaki yerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda tartışılmıştır.

'Olumlu yönler' ile ilgili bir diğer kategori olan 'bilişsel katkı'da iki kod oluşturulmuştur. Bunlardan biri olan 'gerekçelendirme' ile ilgili öğrenci görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir;

> Teknolojinin ne olduğunu tanımlarken düşüncelerimde niçin öyle söylediğimi açıklamam gerektiğini öğrendim. (GR1313Ö04)

Bilişsel katkının yanı sıra sınırlı da olsa 'duyuşsal katkı' kategorisinde öğrenci görüşü gelmiştir. Bu görüş aşağıda sunulmuştur;

> …Teknolojiye ne kadar bağımlı olduğumu hissettim ama konuştukça teknoloji kullanımımı azaltmam gerektiğini gördüm. (GR1313Ö01)

Görüldüğü gibi öğrencilerden bazıları teknoloji kullanımı konusunda duyuşsal olarak da kendilerini teknolojiye bağlı hissetmektedir. Odak grup görüşmesinde yer almayan bazı öğrenciler de bunu ders esnasında dile getirmiştir. Aşağıda sunulan öğrenci günlüğünde de buna ilişkin benzer ifadeler yer almaktadır;

> Teknolojinin bizim kuşak için ne kadar gerekli olduğunu hala düşünmek ile birlikte, bu ders sonrasında teknoloji kullanırken kendimi kontrol etmem gerektiğini fark ettim. Diğer türlü ona bağımlı hale gelerek yaşamımı kötü etkileyebilecek. (ÖG13Ö02)

Görüldüğü gibi bu etkinlikle öğrencilerin bilişsel yönden farkındalık kazanmaları kısmen de olsa duyuşsal düzeyde etkide bulunmuştur. Öğrencilerin teknoloji konusunda bağımlılık

düzeyinde bir duruma geçmemeleri adına da bu tür sorgulayıcı etkinliklerin arttırılmasında fayda vardır. Öğrenci günlüğünde ifade edilen görüşlerle ilgili olarak araştırmacı günlüğünde de benzer bir durum yer almaktadır. Araştırmacı günlüğünde yer alan bu görüş aşağıda sunulmuştur;

> …Bir öğrenci ki bu sınıfta başarılı bir öğrenci (Ö02) kendi bulundukları kuşağın teknoloji ile çok ilişkili oldukları için ondan ayrılamayacağını söylüyor. Önceki kuşaklarda bu kadar teknoloji ile ilişki içinde olmadığı için onların teknolojiyi bırakması daha kolay olduğunu ifade ediyor. Yine aynı öğrenci başka bir yerde İnstagram'ı çok sık kullandığını, hatta hiçbir şey yapmasa bile ana ekrana basıp ekranı yenileyip sürekli ona bakma ihtiyacı hissettiğini belirtiyor. Bunun sebebini ise İnstagram'ın kendine çektiği ile açıklarken dersin ilerleyen dakikalarında teknolojiye bu kadar bağımlı olmanın yanlış olduğunu bu konuda çaba göstereceğini belirtmiştir… (AG13)

Öğrencilerin teknoloji ile ilişkisi bu yaş grubu için oldukça önemlidir. Geleceğe yönelik ortaya koyacakları tutumun şekillenmesinde bugünlerden yapılandırılacak bilişsel adımlar onların duyuşsal yaklaşımını da etkileyecektir. Bunun için DKDM gibi modelleri görebilecekleri düşünme eğitimi, medya okuryazarlığı ya da değerler eğimine yönelik derslerin ilköğretim düzeyinde olması büyük bir zorunluluktur. Aksi hâlde öğrenciler ailesi tarafından gerekçesi açıklanmadan ve öğrencilerin kendi bilişsel yapısında gerekli gördüğü faaliyetleri tartışmadan yapma isteği taşımaktadırlar. DKDM bir şekilde diğer derslerde görülecek konuları bir araya getirme işlevi görmektedir. Araştırmacı günlüğünde bu etkinlik esnasında yer alan bir görüş bu durum ile ilişkilidir. Aşağıda buna yönelik araştırmacı günlüğünden bir kesit sunulmuştur;

> … Bu derste (DKDM); medya okuryazarlığından, değerler eğitimine; düşünme eğitiminden, vatandaşlık eğitimine kadar pek çok dersi bir araya getirecek konu malzemeleri çıkmaktadır. Örneğin; teknoloji konusunda bizi niye izlesinler ya da dinlesinler ki görüşünün hâkim olduğu noktalarda, çocukların daha bilinçli olmaları için bu konuyu içine alan bir tartışma başlatılabilir. Bilgi elde ediyoruz ama bu bilgiler ne kadar güvenilir. Şüpheci yaklaşma durumu başta olmak üzere pek çok beceri öğrencilere kazandırılmalıdır… (AG13)

Etkinlik ile ilgili olumlu düşüncelerle birlikte 'bilişsel zorluk' kategorisinde öğrencilerden gelen olumsuz değerlendirmelere de yer verilmiştir. Aşağıda gelen iki görüşten birisi sunulmuştur. Öğrencinin ifadesi odak grup görüşmesinde şu şekilde geçmiştir.

> Teknoloji konusunda yargıya varmakta zorlandım. Hatta bir şey söyleyemedim. Kafamdan her şey uçup gitti. (GR1313Ö01)

Burada görüldüğü gibi yargıya varma sürecinde zorluklar da yaşanmıştır. Bu ifade aslında dereceli puanlama anahtarı ve yapılandırılmış görüşme içerik analizi ile de örtüşmektedir. Orada da öğrencilerin 13. etkinlikteki 'yargıya varma' kategorisinde performansların daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Eleştirel düşünmeye yönelik bu dört etkinlikle öğrencilerin kısmen bilimsel düşünmeleri beklenilmektedir. Onlara sunulan ya da kendilerinin belirledikleri deliller, ölçütler, tespitler aracılığıyla ortaya koyacakları düşünceleri gerekçeleriyle birlikte sunabilmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünmeden yoksun olmaları onlara karşı sunulan düşünceyi, süzgeçten (ölçütlerle ilişkili eleklerden) geçirmeden kabul etmeleri anlamına gelmektedir. Öğrenciler günümüzde, bilgiye, çeşitli kaynaklar aracılığıyla ciddi şekilde maruz kalmaktadır. Onları buradan gelecek olumsuz tehditlerden korumanın en önemli yolu da bu konuda eğitim vererek daha bilinçli bireyler hâline gelmelerini sağlamaktır. DKDM'ye yönelik eleştirel düşünme etkinlikleri bunu kısmen sağlamaktadır ancak gelen görüşler doğrultusunda yapılacak güncellemelerle daha etkili hâle gelebileceği söylenebilir. Bu yönüyle bu etkinlikler DKDM'nin eğitim kademelerinde yaygınlaştırılması için temel basamak görevi görebilecektir.

Birinci alt problem ile ilgili bulgulara yer verildikten sonra ikinci alt problem olan yaratıcı düşünmeye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem, 2., 6., 10. ve 14. etkinlikler temelinde iki aşamalı sunulmuştur. İlk aşamada 'dereceli puanlama anahtarı'ndan elde edilen veriler ile birlikte 'yapılandırılmış gözleme' yönelik içerik analizinin sonuçlarına yer verilmişken ikinci aşamada ise 'öğrenci odak grup görüşme'lerinin temelinde etkinliklerin öğrenciler tarafından beğenilme, beğenilmeme, etkinliklerin bir şey kazandırıp kazandırmadığı, öğrencilerin zorlanıp zorlanmadığı gibi görüşler çerçevesinde çıkarılan ortak temalar, 'öğrenci günlüğü' ve 'araştırmacı günlüğü'nden elde edilen veriler ile desteklenerek sunulmuştur. Öğrenci günlüklerinde, öğrencilerin ders içi ve dışı durumlarından hareketle etkinliklerin öğrenciler üzerinde bıraktığı izlenimleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmacı günlüğü ile de ders içi ve ders dışında konu ile ilgili tespitler, alan notları ile zenginleştirilerek diğer veri toplama tekniklerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yapılandırılmış Gözlem İçerik Analizi

Bu kısımda DKDM'nin yaratıcı düşünme etkinliklerine ilişkin bulguları ortaya koymak adına her bir öğrenci için tek tek doldurulan dereceli puanlama anahtarı formlarından elde

edilen veriler ve yapılandırılmış gözleme ilişkin gerçekleştirilen içerik analizi sonuçları ele alınmıştır. Bunun amacı iki veri arasındaki ilişkiden yola çıkarak daha güvenilir sonuçlar elde etmektir.

Yaratıcı düşünme alt problemine ilişkin dereceli puanlama anahtarı yoluyla elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Yaratıcı Düşünme İçin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyut	Etkinlik Numarası	1. madde için ortalama puan	2. madde için ortalama puan	3. madde için ortalama puan	4. madde için ortalama puan
Meydan okuyuculuk	2	2,46	2,07	2,00	2,30
Doğurtuculuk	6	2,46	2,23	3,23	2,07
Genişleyicilik	10	2,38	2,15	2,07	2,38
Yarar sağlayıcılık	14	2,76	2,46	2,00	2,07

Tablo 22'de on üç öğrencinin toplam puanlarının öğrenci sayısına göre ortalaması sunulmuştur. Bu tabloya göre öğrenciler, her bir madde için 2,00 ile 3,23 arasında başarı ortalamasına sahiptir. En yüksek ortalama, 'doğurtuculuk' kategorisindeki üçüncü madde için elde edilmişken en düşük ortalama ise 'meydan okuyuculuk' ve 'yarar sağlayıcılık' kategorilerinde üçüncü maddeler için elde edilmiştir. Öğrencilerin aldıkları puan dağılımları EK 29'da sunulduğu şekliyle, 13 öğrenci arasında çok düşük ya da çok yüksek puan alıp dağılımı bozan öğrenci olmadığı görülmektedir.

Buna göre bulgular incelendiğinde, yaratıcı düşünme ile ilişkili toplam 16 madden hiçbirisi 'geliştirilmesi gerek' düzeyine karşılık gelmemektedir. Buna karşın eleştirel düşünmede olduğu gibi yaratıcı düşünmede de 16 etkinlik içerisinde bir madde 3,23 puan ortalaması ile 'tam başarı' düzeyine karşılık gelmektedir. Bu madde, 'doğurtuculuk' alt boyutu çerçevesinde oluşturulan 6. etkinliğin üçüncü maddesine karşılık gelen 'ilk verilen ile bağlantılı fikirler ortaya koydu'dur. Burada öğrenciler doğanın geleceğine ilişkin 2634 yılı için verilen senaryo ile ilişkili olarak bağlantılı fikirler sunarak başarı göstermişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşleri içerik analizinde verilmiştir. Bu maddede öğrencilerin başarılı olma sebebi doğurtuculuğun bir rehber eşliğinde gerçekleştirilmesinden kaynaklı, öğrencilere yol gösterici bir tavrın olması ile ilişkisi bağlamında değerlendirilebilir. Günümüz eğitim

sisteminde öğrenciler sürekli bir rehbere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yönüyle zaman zaman yaratıcı düşünmeye yönelik cesaretleri kırılabilmekte ve çekingen tavırlar sergileyebilmektedirler. Düşünme üretmede ancak belli bir aşamadan sonra öğrenciler kendi fikirlerini ifade edecek düzeye gelebilmektedirler. Bunu sağlamak için etkinliklerin bu amaçlar daha etkili düzenlenmesi önem arz etmektedir. Madde 1'de de öğrenciler 'yeni fikirler ortaya koyma' konusunda başarı göstermişlerdir. Ancak madde 2 ve madde 4'te öğrenci başarıları nispeten daha düşük kalmıştır. Bunlar sırasıyla 'özgün fikirler ortaya koydu' ile 'başlangıçta verilen fikirlerden farklı noktalara gitti' ölçütleri ile ilgilidir. Öğrenciler konu ile ilgili yeni fikirler sunabilirlerken özgün olmaları beklenildiğinde daha fazla zorlanmaktadırlar. Etkinlikte bu kısımlar ilerleyen çalışmalarda yeniden düzenlenerek üzerine çalışıldıktan sonra bu eksikliklerin ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Yaratıcı düşünme etkinlikleri arasında en düşük başarı ortalaması ise 'meydan okuyuculuk' alt boyutundaki 'düşüncelerinde kuralları/ölçütleri esnetti' ile 'yarar sağlayıcılık' alt boyutundaki 'yenilik getirdi' ölçütünde tespit edilmiştir. Bu maddelere ilişkin öğrenci puanları ortalaması da 'orta' düzey başarıya karşılık gelmektedir. Bu iki madde ayrı ayrı etkinliklerde yer aldığı için ilk olarak 2. etkinliğin sonuçlarına değinmek gerekmektedir. 2. etkinlikte meydan okuyuculuk alt boyutu ile ilgili olan 'düşüncelerinde kuralları/ölçütleri esnetti' 3. maddesinde ortalamanın düşük olmasının sebebi ise yine eğitim sistemimiz ile ilgili olabilmektedir. Genel durum itibarıyla öğrencilerin konulara esnek bakması daha zor hâle gelmiştir. Çünkü sınav sisteminde cevaplar belirlidir. İçlerinden bir doğru seçilmelidir. Bu yönüyle öğrenciler hızlı karar vererek içlerinden bir doğruyu seçmelidirler. Hayal gücüne dayalı olarak cevaplayabilecek sorular da oldukça nadirdir. Bununla da ilişkili olarak 2. maddedeki 'düşüncelerinde hayal gücünü kullandı' ölçütünde de başarı oranı nispeten orta düzeydedir. Bununla birlikte bu etkinlikte 1. madde olan 'şaşırtıcı fikirler sundu' ve 4. madde olan 'herkesin verebileceği cevapların aksine bir bakış ile konuyu ele aldı' maddelerin 2. ve 3. maddelere göre daha yüksek ortalamalar ile çalışmada tespit edildiği söylenebilir.

14. etkinlikteki 'yarar sağlayıcılık' alt boyutunda 3. madde olan 'yenilik getirdi' ölçütünde de yaratıcı düşünme kategorisinde en düşük oranlardan biri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenciler 1.ve 2. maddede daha başarılı ortalamalara sahiptir. Bunlar sırasıyla 'amaca yönelik problem çözdü' ile 'çözümlerinde/görüşlerinde yarar sağladı' ölçütlerini içermektedir. Öğrenciler yenilik getirmede sorun yaşarken problem çözme konusunda daha

etkili olmaları yine eğitim sisteminde pek çok sorunun problem çözme becerileri ile ilgili olmasından kaynaklı olabilmektedir. Yenilik getirme gibi daha üst bilişsel performansa dayalı bir çabaya ulaşma konusunda etkinlikler yetersiz kalmış da olabilir. Benzer şekilde 4. madde olan 'makul çözümler sundu' ölçütünde de öğrenci ortalamaları orta düzeyde yer almaktadır. Makul çözümler ortaya konulan çözümün akılsal yönüne vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle yaratıcılığın rasyonelliği ile daha çok ilişkilidir. Bu maddelere yönelik etkinlik içeriği yeniden düzenlenerek ilerleyen çalışmalarda eksiklikler tamamlanmalıdır.

Yaratıcı düşünme ile ilgili 10. etkinlikte, 1. ve 4. maddelerde öğrenci başarıları daha yüksekken 2. ve 3. maddelerde başarı oranı daha düşüktür. 1. madde 'çeşitli durum ya da problemlere uygulayarak düşüncelerini genişletti' iken 4. madde ise 'görüşlerinde analoji veya metaforlardan yararlandı'dır. Bu maddelerin aksine 2. madde olan 'konuyu/problemi/düşünceyi zenginleştirici fikirler ortaya koydu' ile 3. madde olan 'bir konuyu problemi farklı şekillerde ele aldı' ölçütlerinde ortalama nispeten daha düşüktür. Bu noktada orta düzeyde ortalamaya sahip etkinliklerde amaçlanan beceriyi geliştirmeye yönelik yeni düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Toplamda on üç madde de 'orta' düzey başarı düzeyinde yer almakta olup iki puanın üzerinde bir ortalamaya sahiptir. Bunlar; 'düşüncelerinde hayal gücünü kullandı', 'özgün fikirler ortaya koydu', 'başlangıçta verilen bilgilerden farklı noktalara gitti', 'konu/problem/düşünceyi zenginleştirici fikirler ile ortaya koydu', 'bir konuyu/düşünceyi/problemi farklı şekillerde ele aldı', 'uygun veya makul çözümler sundu', 'şaşırtıcı fikirler sundu', 'herkesin verebileceği cevapların aksine bir bakış ile konuyu/düşünceyi/problemi ele aldı', 'yeni fikirler sundu', 'çeşitli durum ya da problemlere uygulayarak düşüncelerini genişletti', 'görüşlerinde analoji veya metaforlardan yararlandı', 'çözümlerinde/görüşlerinde yarar sağladı' ve 'amaca yönelik problem çözdü'den oluşmaktadır.

Kategorilerin kendi içindeki öğrenci puan ortalamalarına yer verdikten sonra yaratıcı düşünmeye ilişkin dört alt boyutun bütününe yönelik ortalama tespiti de aşağıdaki Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Yaratıcı Düşünmenin Dört Alt Boyutunun Genel Ortalamasına Yönelik Elde Edilen Bulgular

	Meydan okuyuculuk	Doğurtuculuk	Genişleyicilik	Yarar sağlayıcılık	Genel ort.
Alt boyut puan ortalamaları	2,20	2,49	2,24	2,32	2,31

Tablo 23'te görüldüğü gibi DKDM'de yaratıcı düşünmeyi oluşturan dört alt boyutun bütünü için başarı ortalaması ikinin yani 'orta' başarının üzerindedir. Buradaki puanlar her bir dörtlü maddenin ortalamasından oluşmaktadır. En sonda ise 'meydan okuyuculuk', 'doğurtuculuk', 'genişleyicilik' ve 'yarar sağlayıcılık' kategorilerinin tamamına yönelik genel ortalama sunulmuştur. Bu oran 2,31'dir.

Dereceli puanlama anahtarından elde edilen sonuçların yanı sıra öğrencilerin etkinliklerdeki verdikleri yanıtlar üzerinden içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde yer alan görüşler gözlem formunda 4 tam puan alan 'tam başarı' kategorisine denk gelecek görüşler temel alınarak değerlendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarında sadece 4 tam puan alan öğrencilere bakılmayıp on üç öğrencinin tümünün aldığı puanlar göz önünde bulundurulduğu için, derste performansı çok yüksek olmayan öğrencilerin de değerlendirilmesini sağlaması araştırma açısından oldukça önemlidir. Böylece etkinliğe ilişkin genel bir ortalama puanı sunmaktadır.

İlk olarak 'meydan okuculuk' ve 'doğurtuculuk'a ilişkin içerik analizi ve buna yönelik öğrenci görüşlerine aşağıdaki Tablo 24'te yer verilmiştir.

Tablo 24

Meydan Okuyuculuk ve Doğurtuculuk Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Yaratıcı düşünme	Meydan okuyuculuk	Şaşırtıcı fikirler sunmak	Ö05, Ö08, Ö12
		Düşüncelerinde hayal gücünü kullanmak	Ö02, Ö10
		Düşüncelerinde kuralları/ölçütleri esnetmek	Ö07, Ö10
		Herkesin verebileceği cevapların aksine bir bakış ile konuyu/düşünceyi/problemi ele almak	Ö05, Ö07, Ö9
	Doğurtuculuk	Yeni fikirler sunmak	Ö02, Ö03, Ö04
		Özgün fikirler ortaya koymak	Ö03, Ö07
		İlk verilen ile bağlantılı fikirler ortaya koymak	Ö04, Ö06, Ö08, Ö12
		Başlangıçta verilen bilgilerden farklı noktalara gitmek	Ö04, Ö08

Yaratıcı düşünmenin 'meydan okuyuculuk' kategorisi için yapılan içerik analizinde en çok frekans iki kod için tespit edilmiştir. Bunlardan biri olan 'herkesin verebileceği cevapların aksine bir bakış ile konuyu/düşünceyi/problemi ele almak' koduna ilişkin içerik analizinde üç öğrenci görüşü tespit edilmiştir. Bunlardan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Bence ikisi de değil. Mutluluk süreç ve sonuç dışı anlık hislerle ilgili bir şey. (GZ02Ö07)
>
> Burada insanın açgözlülüğü var. İnsan sadece mutlu olmak istemiyor daha da mutlu olmak istiyor. Sırf birisi mutlu diye ondan daha fazla mutlu olmak istiyor. Ama bu şekilde mutlu olunamaz. (GZ02Ö05).

Sunulan birinci görüşte etkinlik kapsamında sorulan mutluluğun süreç mi yoksa sonuç mu olduğu sorusuna karşılık bu iki seçenekten farklı bir cevap gelmesi bu kod çerçevesinde değerlendirilmiştir. İkinci görüş ise 'sadece mutlu olmak istiyorsak bu kolaydır ama biz diğer insanlardan daha çok mutlu olmak istiyorsak bu zordur' sözü üzerine gelmiştir. Mutluluk konusu soyut bir konu olması ve beklenen yaratıcılığın bu soyut konu üzerinden gelmesi bu yaş grubu için biraz daha zordur. Hatta yetişkinler bile bu tür bir konuda yaratıcı görüşler sunmada zorlanabileceklerdir. Yaratıcılığın değerlendirilmesi başta performansa dayalı olmak üzere daha farklı yollarla bu ders kapsamında gerçekleştirilemediği için, gelen farklı görüşler bu kapsamda değerlendirilmiştir. Konu itibarıyla mutluluğa ilişkin bir yaratıcılık

taşıdığı söylenebilir. Bu görüşün yanı sıra frekans olarak en fazla ikinci sırada olan ‘şaşırtıcı fikirler sunmak’a ilişkin öğrenci görüşlerinden birisine aşağıda yer verilmiştir;

> Canımız ne zaman istediğinde mutlu olursak mutluluğun benim için önemi kalmaz. Mutluluk beklemediğim zaman olur. Benim için sürprizdir. (GZ02Ö12)

Ders esnasında gelen bu görüş ‘düğmeye basarak mutlu olmak ister misiniz?’ sorusu üzerine elde edilmiştir. Burada öğrenci sürekli mutlu edecek bir şeyi istemeyerek şaşırtıcı bir görüş ortaya koymuştur. Çünkü mutluluğun beklenilmeyen bir zaman olması gerektiğini belirterek sıradan görüşlerden ayrılarak yine şaşırtıcı bir şekilde mutluluk konusunu ele almıştır. Bir önceki ‘herkesin verebileceği cevapların aksine bir bakış ile konuyu/düşünceyi/problemi ele almak’ kodu ile kesişen yönleri olsa da sonuç itibarıyla ortaya koyduğu görüş bir öncekinde şaşırtıcı olmayabilir.

Yaratıcı düşünme temasında, ‘meydan okuyuculuk’ kategorisine ilişkin bir diğer kod ise ‘düşüncelerinde hayal gücünü kullanmak’tır. İçerik analizinde bu koda yönelik iki görüş tespit edilmiştir. Bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur.

> Bir gün beynimize çip takılırsa düğmeye basarak mutlu olmak mümkün. Mutlu olduktan sonra yapay bir şekilde mutlu olunabilir. Ama bunun etkisi kısa sürer. (GZ02Ö02)

Hayal gücüne yönelik gelen görüşler yetersiz sayılabilir. Çünkü bu yaş grubunun hayal gücünün daha yüksek olması beklenmektedir.

Son olarak ‘meydan okuyuculuk’ kategorisine yönelik ‘düşüncelerinde kuralları/ölçütleri esnetmek’ kodu incelendiğinde içerik analizi sonuçlarına göre iki frekans tespit edilmiştir. Buna ilişkin öğrenci görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur;

> Mutluluğun aslında öyle gizli bir formülü yoktur her an her yerde mutlu olabilir insan. (GZ02Ö10)

Görüldüğü gibi hayal gücüne dayalı ve ölçütleri yıkan bir bakış açısının bu yaş grubu öğrencileri için orta düzeyde çıkması, bu tür farklı düşünceye dayalı derslerin sınırlı olmasından kaynaklı olabilir. Eğitim sistemimizde hayal gücünü geri planda tutan, ezbere dayalı bir test tekniğine dayalı bir anlayışın hâkim olması, yaratıcılığa daha fazla zarar verebilmektedir. Bununla birlikte daha uzun süreli ve daha çok eğitim kademesine yayılan bir eğitim ile öğrenciler bu çıkmazdan kurtarılabilir. Günümüzde artık yetişmiş nesillerden yaratıcılığı daha üst noktaya taşıyacak, ülkemize daha çok katma değer katacak ürünler beklenilmektedir. Bunun için ise öğrencilerin yaratıcı olmaları elzemdir.

Tablo 24'te yaratıcı düşünmeye ilişkin bir başka kategori olan 'doğurtuculuk'a ilişkin kodlar sunulmuştur. Burada en fazla dört frekansla 'ilk verilen ile bağlantılı fikirler sunma'ya ilişkindir. Bunlardan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Kansere tedavi bulundu, kimsenin çok kilolu/zayıf olma sorunu olmamaya başladı. İnsanlar daha sağlıklı yaşamaya başladı. Marsta yaşam bulundu. Yeni gezegenler keşfedildi. Bu gezegenlerde yeni yiyecekler bulundu. Yenilen yemeklerin tadı daha iyi oldu. Suç oranı azaldı. İğne yapılmadan daha iyi tedaviler bulundu. Yeni teknoloji sayesinde çoğu hastalık parmak iziyle keşfedildi. Teknoloji ile bu gezegenlere gidenlerle canlı görüntülü konuşma keşfedildi. (GZ06Ö06)

> Dünyada kanser oranı çok fazla arttı. Bilinmeyen hastalıklar ortaya çıktı. Engelli bebek sayısı arttı. Fabrikalardan içme suyuna karışan ağır virüsler yüzünden zombi salgını çıktı. Dünyada belli bölgeler ortaya çıktı ve diğer yerlerde teknoloji geriye gitti. İnsanlar sağlıksızlaşmaya başladı. Yeşil olan her yer yok oldu. Pek çok hayvanın nesli tükendi. Onun yerine yeni ve tehlikeli hayvan türleri ortaya çıktı. Artık insanlar hapla besleniyor. Robotlar ve yapay zekâ geliştiği için çoğu insan işsiz kaldı. Bazı yerler aşırı zenginleşirken bazı yerler aşırı fakirleşti. Yapay zekâ bu fakirleşmeyi hızlandırdı. Dünya kuraklaştı. İnsanlar daha da bencilleşti. Kaynaklar gittikçe azaldı. Silah teknolojisi bambaşka bir noktaya geldi. Bazı şehirler ve ülkeler yok oldu. Artan nüfus yüzünden çoğu suça idam cezaları geldi. Havadaki gaz ve atıklardan bulutlar görünmez oldu. (GZ06Ö08)

İlk görüş 2634 yılındaki doğaya ilişkin iyi senaryonun öğrenci tarafından sürdürülmesi ile gelmiştir. İkinci görüş ise 2634 yılındaki gelecekte doğanın nasıl olacağını öğrencilerin gözünden betimleyen kötü senaryonun tamamlanması ile elde edilmiştir. Verilen senaryo ile konu bağlantılı bir şekilde sürdürülmüştür. Öğrencilerin görüşlerin içerik analizi ile elde edilen frekansları, bu madde için 'dereceli puanlama anahtarı'ndan elde edilen ortalama puan ile örtüşmektedir. Öğrencilerin tüm etkinlikler içerisinde 'tam başarı' gösterdiği iki etkinlikten birisi budur.

Bir diğer madde olan 'yeni fikirler sunmak' için toplam üç frekans tespit edilmiştir. Buna ilişkin iki görüş öğrencilerin ders içindeki ifadelerinde şu şekilde geçmektedir;

> Her zaman bir doğa olacak ama bizim istediğimiz gibi bir yeşil doğa olmayabilir. Robotlar ile çevirili makinelerden oluşan bir doğa olabilir. (GZ06Ö03)

> Teknoloji yoluyla doğa kurtarılabilir. Oksijen üreten makine yapılabilir, yapay ağaç yapılabilir. (GZ06Ö02)

Yeni fikirler incelendiğinde daha çok teknoloji ile ilişkisi bağlamında fikirler üretilmiştir. Bu görüşler özgün olmamakla birlikte içlerinde yenilik barındırmaktadır.

'Doğurtuculuk' kategorisinde yer alan bir diğer kod 'özgün fikirler ortaya koymak'tır. Bu koda ilişkin iki frekans bulunmaktadır. Dereceli puanlama anahtarından elde edilen verilere göre bu maddenin genelinde öğrenciler 'orta' düzey performans göstermişlerdir. Buna ilişkin öğrencilerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Doğanın ve bitkilerin genetiği gelecekte değiştirilmiş olacak. Doğa artık daha kolay oluşacak. Daha hızlı ağaçlandırılmalar olacak her yer daha yeşil olacak. (GZ06Ö07)

Öğrenciler özgün görüşler ortaya koymakta oldukça zorlanmıştır. Bunun sebebi ise özgünlüğün ne olduğunun tanımlanmayarak ya da öğrencilere ezberletilerek özgün olunamayacağıdır. Özgünlük için daha fazla tecrübe ve konu üzerine daha fazla zaman ayırma gerekmektedir. Bu etkinlikler iki ders saatinde diğer eğitim düzeylerinde de sürdürülmeye devam etmelidir.

Yaratıcı düşünmenin 'doğurtuculuk' kategorisinde son kod 'başlangıçta verilen fikirlerden farklı noktalara gitmek'tir. Bu koda ilişkin içerik analizinde iki görüş tespit edilmiştir. Buna yönelik bir öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Doğayı kontrol altına aldığımızı sanırız ama o bizi kontrol eder. Sonra ortaya çıkan farklı şeyler için yeni şeyleri kontrol etmeniz gerekir. Örneğin depremi kontrol etmek için yer altına bir şeyler yerleştirdiğimizde bu şeyler başka bir hayvanın ölümüne sebep olabilir. (GZ06Ö08)

Burada 'doğayı kontrol altına alabilir miyiz?' sorusuna ilişkin öğrenciden gelen bir yanıt sunulmuştur. Buna göre doğanın kontrol altına alınması mümkün olmakla birlikte bu durum sonrasında ön görülmeyecek farklı şeyleri beraberinde getirebilecektir.

'Meydan okuyuculuk' ve 'doğurtuculuk' kategorilerine yönelik içerik analizinden sonra yaratıcı düşünmenin diğer kategorileri olan 'genişleyicilik' ve 'yarar sağlayıcılık'a yer verilmiştir. Buna ilişkin içerik analizi aşağıdaki Tablo 25'te sunulmuştur;

Tablo 25

Genişleyicilik ve Yarar Sağlayıcılık Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Yaratıcı düşünme	Genişleyicilik	Çeşitli durum ya da problemlere uygulayarak düşüncelerini genişletmek	Ö02, Ö08, Ö09
		Konu/problem/düşünceyi zenginleştirici fikirler ile ortaya koymak	Ö04, Ö05
		Bir konuyu/düşünceyi/problemi farklı şekillerde ele almak	Ö01, Ö10
		Görüşlerinde analoji veya metaforlardan yararlanmak	Ö05, Ö06, Ö10
	Yarar sağlayıcılık	Amaca yönelik problem çözmek	Ö05, Ö09, Ö10
		Çözümlerinde/görüşlerinde yarar sağlamak	Ö06, Ö08, Ö12
		Yenilik getirmek	Ö01, Ö11
		Uygun veya makul çözümler sunmak	Ö02, Ö03

Tablo 25 incelendiğinde DKDM'nin yaratıcı düşünmenin 'genişleyicilik' kategorisine göre en çok frekans alan kodlardan birisi 'görüşlerinde analoji veya metaforlardan yararlanmak' koduna aittir. Buna yönelik iki öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Pizza dilimidir. Çünkü her geçen saat onu yiyoruz. Bazıları iyi şeyler yaparak yiyor, bazıları kötü şeyler yaparak yiyor ama böyle şeyler zamanı yiyerek öldürmektir. (GZ10Ö10)
>
> Zaman bizi kovalayan bir köpeğe benziyor. Sürekli ondan kaçmak zorunda kalıyoruz. Ama bizi yakalıyor. (GZ10Ö06)

Öğrencilerin analoji konusunda başarılı olmaları oldukça ilginçtir. Çünkü zaman gibi soyut bir konuyu analojilerle açıklamaya çalışmak oldukça zordur.

Bir diğer en yüksek frekansa sahip kod ise 'çeşitli durum ya da problemlere uygulayarak düşüncelerini genişletmek'tir. Buna ilişkin iki öğrenci görüşü etkinlik esnasında şu şekilde ifade edilmiştir;

> Zaman için sabit süreler olmazdı. Önemli olayları kimin, ne zaman, ne yaptığı bilinemezdi. Tarih olmazdı. Zaman bize bazı şeyleri bilmemizde yardımcı oluyor. (GZ10Ö02)
>
> Evet katılıyorum 03'e. Zaman olmazsa dünyada kargaşa çıkar. En basit örneği trafik ışıkları olmazsa kimin geçip geçmeyeceğine karar verilemez ve kimse geçemez. (GZ10Ö09)

Burada öğrencilerle ‘zamanın olmadığını farz ettiğimizde neler olurdu?’ sorusundan hareketle, zaman konusunda öğrencilerin düşüncelerini genişletmeye yönelik görüşlerini görmekteyiz.

Bir diğer ‘genişleyicilik’ kategorisinde yer alan kod ise ‘konu/problem/düşünceyi zenginleştirici fikirler ile ortaya koymak’ tır. Bu koda ilişkin iki öğrenci görüşü bulunmakta olup bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Bizim için dursa da çevremizdekiler için bu devam ediyor, genel olarak zamanı durdurmuş olmuyoruz. Yine dondurarak insan için zamanı durdursak da insanın yaşayacağı süre aynı kalır. Sadece yaşamaya biraz daha geç devam eder. (GZ10Ö04)

Soru kutusu etkinliğinde öğrencilerin birinden gelen ‘insanı dondurduğumuzda onun için zaman durmuş olur mu?’ sorusuna zenginleştirici fikirler ile katkı sağlandığı söylenebilir. Burada zamanın durması konusunda tek kişi için zamanın durması ile diğer insanlar için zamanın durması ayrımına değinilerek konu için zenginleştirici fikirler sunuluyor.

Yaratıcı düşünmenin ‘genişleyicilik’ kategorisindeki son kod ‘bir konuyu/düşünceyi/problemi farklı şekillerde ele almak’a yöneliktir. Bu kod için de iki farklı frekans tespit edilmiştir. Buna yönelik bir öğrencinin görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Zaman olmazsa kimseler ölmezdi sevdiklerimizle yaşardık. Zamanın olması ölümü de getiriyor. (GZ10Ö10)

Burada öğrencinin felsefi bir konuya girdiğini görüyoruz; ancak ders esnasında konunun dağılmaması için bu görüş üzerinde çok fazla durulmamıştır. Öğrenci farkında olmadan zaman meselesine yaratıcı bir bakış sergilemiştir. Bu yaş grubunda problemin ölüm açısından ele alınması araştırmacıyı şaşırtmıştır.

‘Genişleyicilik’ kategorisine yönelik içerik analizinden sonra ‘yarar sağlayıcılık’ kategorisindeki kodlara yer verilmiştir. Bu kategori içerisinde en fazla frekansa sahip kod ‘amaca yönelik problem çözmek’te karşımıza çıkmaktadır. Buna yönelik üç öğrenci görüşü bulunmakta olup bunlardan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Bu köpekle (spotmini) yalnız ve yaşlı insanların işleri kolaylaştırılabilir. Alışveriş yaparken zorlananlara alışverişte yük taşıyarak yardımcı olabilir. (GZ14Ö05)

> Bu robot köpekler insanların dostu olabilir. İnsanların yalnızlık problemini çözülebilir. Onların robot bir ev arkadaşı olur. (GZ14Ö10)

Robot köpek etkinliğinde ‘bu robot köpekle hangi problemler çözülebilir?’ sorusuna yanıt olarak yukarıdaki görüşler gelmiştir. Bu amaca göre de öğrenciler çözüm üretmişlerdir. ‘Yarar sağlayıcılık’ kategorisinde yer alan maddeler biraz daha iç içe geçmiştir. Ancak çok küçük farklılıklarla birbirinden ayrılmaktadır. Amaca yönelik çözüm üretme ile ilişkili olan

‘çözümlerinde/görüşlerinde yarar sağlamak’ kodu da amaca yönelik olmakla birlikte çözümde yarar sağlaması açısından biraz daha ön plana çıkmaktadır. ‘Yarar sağlayıcılık’ kategorisinde bu kod üç frekans ile ‘amaca yönelik problem çözmek’ ile birlikte en çok frekansa sahip koddur. Buna ilişkin iki öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Hastalıktan insanların ölmemesi için organ yapma makinesi yapardım. Hasta olan kişilere yeni organlar yapılırdı. (GZ14Ö12)
>
> Havadaki kirlilik insanlar için daha fazla riskli. Bu zehirli gazları temizleyen çatıya konulan bir makine icat ederdim. Artık daha temiz hava alabilirdik. (GZ14Ö06)

Öğrenciler bu görüşleri ile çözümlerde yararlı sonuçlar sağlayan fikirler ortaya koymuşlardır. Böylece ortaya koydukları teknolojik icatlarda insan için yarar sağlayacak çeşitli çözümler üretmişlerdir.

İlk iki kod ile yine ilişkili olan bir başka kod ise ‘uygun veya makul çözümler sunmak’tır. Bu koddan önce ‘amaca yönelik problem çözmek’te ortaya konulan çözümler hayal ürünü ve üretilemeyecek kadar zor olabilir. Ancak bu kodda öğrencilerin ortaya koydukları çözümler ele aldıkları sorun için uygun olmalıdır. Ayrıca akıl sınırlarını aşmayacak düzeyde de makul olmalıdır. ‘Uygun veya makul çözümler sunmak’a ilişkin iki frekans tespit edilmiştir. Bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Drone ile uçan hasta taşıyıcısı icat etmek isterdim. Artık hastaların hastaneye geç getirilme sorunu çözülürdü. (GZ14Ö02)

Yaratıcı düşünme temasına ve ‘yarar sağlayıcılık’ kategorisine ilişkin son kod ise ‘yenilik getirmek’tir. Bu kod için bir soruna çözüm üretmese dahi ortaya koyduğu düşüncenin yenilik içermesi daha çok beklenmektedir. Bu yenilik oldukça saçma ve çözüm üretmeyen bir düşünce olabilir. İçerik analizinde ‘yenilik getirmek’ koduna yönelik iki görüş tespit edilmiştir. Bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Spotminiye kamera yerleştirilebilir. Evin içinde ve dışında olan şeyleri gösterir ve kayıt eder. (GZ14Ö01)

Kamera kaydı burada yenilik olarak kabul edilebilir. Böylece robot süpürgeler gibi sadece evin içinde gezebilen kameralı bir cihaz yerine, evin dışını da kontrol etmeyi sağlayan bir araç elde edilmiş olunur. Bu köpeklerde bahçe içerisinde engelleri aşacak özellikler de bulunduğundan bahçe içerisine hâkimiyet sağlamak bir yenilik sayılabilir.

Dereceli puanlama anahtarına yönelik bulgular ve yapılandırılmış gözleme ilişkin içerik analizi bulguları genel olarak değerlendirildiğinde yaratıcı düşünmede öğrenciler, çok az farkla eleştirel düşünmeye göre daha başarılı sonuçlar elde etmişlerdir.

Öğrenci Odak Grup Görüşme, Öğrenci Günlükleri ve Araştırmacı Günlükleri İçerik Analizi

Dört Katlı Düşünme Modeline yönelik hazırlanan etkinliklerden yaratıcı düşünme alt boyutu ile ilgili olan 2., 6., 10. ve 14. etkinliğe yönelik öğrenci odak grup görüşmelerine ilişkin üç tema çerçevesi oluşturulmuştur. Bunlar; etkinlikle ilgili 'olumlu yönler', 'olumsuz yönler' ve 'öneriler' şeklindedir. Bu temalara yönelik öğrenci görüşlerinden alıntılar sunulmuş olup bu çerçevede bağlam ile ilişkili öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğünden kesitlerle desteklenmeye çalışılmıştır.

Yaratıcı düşünme kapsamındaki ikinci etkinliğe yönelik öğrenci odak grup görüşmesinin içerik analizi aşağıdaki Tablo 26'da sunulmuştur;

Tablo 26

Yaratıcı Düşünme 2. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Bilişsel katkı	Farklı düşünme	Ö11
	Konu edinimi	Yaratıcılık	Ö04, Ö07
		Mutluluk	Ö05, Ö11
	Sosyal katkı	İş birliği	Ö04
	Etkinliğin geneli	Grup çalışması yapmak	Ö05
		Oturma düzeni	Ö13
Olumsuz yönler	Bilişsel zorluk	Fazla konu olması	Ö11
	Öğrenci memnuniyetsizliği	İstenilen grupta olmamak	Ö03
Öneri	Ders ile ilgili öneri	Aynı temanın işlenmemesi	Ö11

Tablo 26'da görüldüğü gibi yaratıcı düşünmeye ilişkin ikinci etkinlik için öğrenci odak grup görüşmesi bulgularında 'olumlu yönler' teması ağır basmaktadır. Öğrenciler daha çok 'konu edinimi' kategorisinde olumlu görüş bildirmişlerdir. Bunlardan birisi yaratıcılık ile ilgilidir. Buna ilişkin Ö7'nin görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Yaratıcılığın anormal olmadığını, hayal gücümüzün yaratıcılıkta önemli olduğunu burada öğrendim. (GR0202Ö07)

Yaratıcılık koduna yönelik öğrenci günlüğünde de çeşitli ifadeler yer almaktadır. Bunlardan birine yer vermek gerekirse bulguları destekleyici bir bakış açısı kazandırılabilir. Aşağıda bir öğrencinin bu dersteki yaratıcılık faaliyetine bakışı yer almaktadır;

> Bu haftaki derste grup çalışması vardı. Bu derste mutluluğa yaratıcı baktık. Daha önce sadece yaratıcılığa yönelik bir ders hatırlamıyorum. Belki resim dersinde olabilir. Bu şekilde ilk kez fikir üretmeye çalıştık. Başta zorlandım ama çok eğlendim. Arkadaşlardan çok değişik düşünceler geldi. Yaratıcılığın ne olduğunu öğrenmiş olduk. (ÖG02Ö02)

Görüldüğü gibi grup çalışması vurgusu bu öğrenci günlüğünde yer almaktadır. Ancak bu öğrenci odak grup görüşmesinde yer almadığı için yukarıdaki tabloda değerlendirilmemiştir. Yukarıda da görüldüğü gibi odak grup görüşmesinde öğrencilerden biri 'grup çalışması yapmak'ı olumlu bulmuştur. Buna yönelik öğrenci ifadesi aşağıda sunulmuştur;

> Grup çalışması yapmış olmamız beni sevindirdi. Uzun zamandır grup çalışması yapmamıştık… (GR0202Ö07)

Burada etkinliğin genelinde bu tür bir faaliyet olarak grup çalışmasının geçmesi öğrenci açısından olumlu bir şekilde değerlendirilmiştir. Bir başka öğrencinin öğrenci günlüğüne bu olumlu tutum şu şekilde yansımıştır;

> Bu hafta grup çalışması yapmak beni mutlu etti. Arkadaşlarla konumuzu konuştuk. Verilen düşünceyi ilk biz grup olarak açıkladık. Ama biz birinci olamadık. Bence bizim 'piremsesler' grubu birinci olmalıydı. (ÖG02Ö10)

Öğrencilerin grup çalışmasını bu etkinliğin geneli açısından olumlu bulması ile birlikte günlüğünde bir başka önemli noktaya değinmiştir. Bu etkinlikte grupların kendi aralarında en başarılı grubu seçmeleri istenmiştir. Ancak öğrenciler adil bir seçim yapamamışlardır. Buna ilişkin araştırmacı günlüğünde geçen ifadeler şu şekilde yer almaktadır;

> …Bugün derste grupların aralarında adil bir şekilde, en iyi görüşü açıklayan grubu seçmelerini istedim. Bu yaş grubu çocuklar adil olur diye bunu bir hocam önermişti. Ancak istediğim sonucu elde edemedim. Her bir grup ölçütleri değerlendirerek bir seçim yapamadı. Öğrenciler diğer grubun kendilerine puan verip vermediğine baktılar. Kendilerine oy veren gruba oy verme eğilimi gösterdiler. Toplamda 3 grup olduğu için bir grubun kendi dışındaki bir gruba oy vermesi gerekiyordu. Ancak bu şekilde bir seçim yapılabilirdi. Beklenen olmadı herkes kendi grubuna oy vermeye çalıştı. En son ise sorumluluk almamak için "o piti piti…" yapmaya çalıştı bazı gruplar. Sonuç olarak bir seçim yapılamadı. Ben de mecburen araya girerek kendim bir tane birinci seçmek zorunda kaldım. Daha henüz ikinci etkinlikte olduğumuz için adil karar verememiş olabilirler… (AG02)

Öğrencilerin yaratıcı düşünme etkinliklerinde özenli davranması zor olmak ile birlikte henüz ikinci etkinlik olması sebebiyle gelen bu davranışı sadece öğrencilerin mevcut durumunun tespitinde değerlendirilmesi açısından kullanılabilir. Ayrıca bu örnek öğrencilerin adil karar verme noktasında da bazı etkinliklere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu davranıştan da görüldüğü gibi DKDM çerçevesinde adalet kavramına ilişkin dörtlü bir etkinliğin oluşturulması ve öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmesi, öğrencilere adalet kavramı açısından zengin deneyimler sağlayacaktır.

Etkinlik 2 hakkında gelen ‘olumsuz yönler’ incelendiğinde ‘bilişsel zorluk’ ve ‘öğrenci memnuniyetsizliği’ kategorilerinde görüşlere rastlanıldığı söylenebilir. Bilişsel zorluk için tespit edilen görüş aşağıda sunulmuştur;

> Derste çok fazla konu geçti, bazen takip etmekte zorlandım. Kendi grubumuzun söyleyecekleri ile ilgilenirken diğer grupları dinleyemedim. (GR0202Ö11)

Burada öğrenci farklı farklı ele alınan sorular ile birlikte, grup çalışmasında gerçekleştirilen faaliyetlerin bütününü değerlendirerek zorlandığını belirtmiştir.

Bir diğer aynı etkinlikte yer alan olumsuz görüş, gruplara ayrılma sürecinde farklı gruplardaki öğrencinin bir arkadaşıyla aynı grupta yer almamasıdır. Buna ilişkin görüş aşağıda sunulmuştur;

> İstediğim arkadaşlarımla aynı grupta olamamak beni mutlu etmedi. (GR0202Ö03)

Son olarak dersin geneli ile ilgili öğrencinin birisinden gelen ‘öneri’ temasına yönelik görüşleri ele almak gerekebilir. Öğrenci peş peşe aynı temanın işlenmesi yerine her hafta farklı bir temanın işlenmesini istemektedir. Buna ilişkin öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Dört hafta aynı konuyu işlemesek olmaz mı hocam? Her hafta farklı bir konu bulsak daha eğlenceli olur. (GR0202Ö11)

Bu öğrenci, talebini ders esnasında da dile getirmiş olduğu için araştırmacı günlüğünde o hafta bu konuda bir değerlendirme yapılmıştır. Öğrencinin ifadesi aşağıda yer almaktadır;

> … Öğrencilerden biri (Ö11) her 4 hafta aynı konunun, temanın işlenmesi yerine her hafta farklı bir temanın işlenmesinin daha eğlenceli olacağını belirtti. Böylece etkinliklerin daha ilgi çekici olabileceğini söyledi. Ancak DKDM’nin özelliği gereği zorunlu olarak her bir tema eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme kapsamında ele alınması gerektiğini ona söylemek zorunda kaldım. (AG02)

Öğrenci tarafından gelen görüş değerlendirilebilir ancak DKDM’nin yapısından kaynaklı olarak bu tür bir uygulamaya gitmek yapısal sorunlara yol açacaktır. Çünkü DKDM’nin yapısı gereği her bir tema için farklı düşünme becerileri sırasıyla ele alınmaktadır.

Etkinlik 2’den sonra yaratıcı düşünme kapsamında uygulanan etkinlik 6 ile ilgili öğrenci odak grup görüşmeleri bulgularına yer verilmiştir. Tablo 27’de öğrenci odak grup görüşmeleri içerik analizi bulguları sunulmuştur.

Tablo 27

Yaratıcı Düşünme 6. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Duyuşsal katkı	Dünyayı önemseme	Ö10
	Bilişsel katkı	Bağlantılı düşünme	Ö04
	Etkinliğin geneli	Senaryo yazmak	Ö03, Ö06
		Konunun farklı olması	Ö03
	Konu edinimi	Gelecek	Ö04, Ö08, Ö10
Olumsuz yönler	Bilişsel zorluk	Yeni fikir bulmada zorlanma	Ö06
		Yaratıcı düşünmede zorlanma	Ö04
	Duyuşsal etki	Geleceğe yönelik endişe	Ö01
Öneri	Ders ile ilgili öneri	Felsefe öğrenmek	Ö04

Tablo 27 incelendiğinde etkinlik 6 için ‘olumlu yönler’, ‘olumsuz yönler’ ve ‘öneri’ temalarında öğrencilerden görüşler geldiği görülmektedir. Bütüne bakıldığında odak grup görüşmesinde öğrencilerin bu etkinliğe yönelik olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Kategoriler arasında en fazla frekansa ‘konu edinimi’ kategorisi sahiptir. Buna ilişkin öğrenci görüşlerinden ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Bugünden yapacağımız şeylerle gelecekte neler olabileceğini düşünmüş olduk. Gelecek için her şeyin güzel olacağı örnekler de geldi. Her şeyin çok kötü olacağı örnekler de geldi. Herkes gelecek ile ilgili düşünmüş oldu. (GR0606Ö04)

> Geleceği hiç bu örnekler gibi düşünmemiştim. Acaba bu konuştuklarımızdan hangisi gibi olacak onu merak ediyorum. Geleceği düşünmeyi bu derste öğrenmiş olduk. (GR0606Ö10)

Öğrencilerden gelen görüşler incelendiğinde gelecek yıllarda dünyanın nasıl olacağına ilişkin tahminlerinde etkilendikleri söylenebilir. Gelen tahminler yine öğrenciler tarafından oluşturulmuş olup kendi yaratıcılıklarını kullanmaları gerekmiştir. Bu konuda öğrenci günlüklerinde de görüşler tespit edilmiştir. Bunlardan biri aşağıda sunulmuştur;

> Gelecekte doğa kalmazsa konusu ve gelecekte dünya nasıl olur konuları benim için çok zevkliydi. Bunları ilk kez düşündüm. Sanki film senaryosu yazar gibi kendimi hissettim. Dünyanın ilerde nasıl bir yer olacağını bulmaya çalıştım. (ÖG06Ö09)

Burada görüldüğü gibi bahsi geçen öğrenci dünyanın geleceği konusunda fikir sunmaktan memnun kalmıştır. Bunda senaryo yazmanın olması büyük pay sahibidir. Olumlu yönler temasında toplam iki frekansla ‘senaryo yazma’nın ikinci sırada yer alması bunu

açıklamaktadır. Toplamda iki kod bulunmakla birlikte öğrenci görüşlerinden birisi aşağıda sunulmuştur;

> Senaryo tamamlamak güzeldi. Yazma gerektiren şeyler sıkıcı olsa da bundan hoşlandım. (GR0606Ö03)

Senaryo yazma sonrası değinilmesi gereken bir diğer önemli kategori 'duyuşsal katkı'dır. Yaratıcı düşünme ağırlıklı olarak bilişsel olsa da bu etkinlikte öğrencilerden biri odak grup görüşmesinde dünyayı önemsemeye ilişkin görüş ortaya koymuştur. Buna ilişkin Ö10'un ifadesi aşağıda sunulmuştur;

> Dünyanın bizden uzakta olan kısımları da olsa onu korumak gerektiğini fark ettim. Dünya zarar görürse yapacaklarımız onu düzeltmeye yetmeyecektir. Dünya bizim için çok önemli. (GR0606Ö10)

Eleştirel düşünme çerçevesinde hazırlanan 5. etkinlikten sonra bu etkinlikte de duyuşsal katkı kategorisi yer almıştır. Bilişsel ağırlıklı olan etkinliklerde de küçük bir oranda da olsa duyuşsal ögeler bulunabilmektedir.

'Olumsuz yönler' temasında 'bilişsel zorluk' ve 'duyuşsal etki' olmak üzere iki kategori tespit edilmiştir. Bunlardan bilişsel zorluk kategorisinde iki kod yer almakla birlikte yaratıcı düşünmede zorlanma' koduna ilişkin öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Ben yaratıcılık gerektiren konularda daha fazla zorlandım. Normal cevap vermek daha kolayken farklı şekilde konulara bakması daha da zor (GR0606Ö04)

Burada öğrenci yaratıcılık için daha fazla çaba sarf etmesinden ötürü zorlandığını dile getirmektedir. Bu durumun etkinlikten mi kaynaklandığı yoksa yaratıcılığın kendisinden mi kaynaklandığını tespit etmek zordur.

'Duyuşsal etki' kategorisinde öğrencinin ifade ettiği kodda duyuşsal olarak olumsuz etkilendiği söylenebilir. Öğrencinin ifadesi aşağıda sunulmuştur;

> Dünyanın gelecekte kötü bir yer olma halini düşündüğümde kötü hissettim. Dünya zarar görürse ne yaparız korkusu bir anda oluştu… (GR0606Ö01)

Görüldüğü gibi çok fazla olumsuz senaryoya maruz kalındığında öğrenciler açısından olumsuz etkilerin ortaya çıktığını görmek mümkündür. Burada öğrencinin umutlu düşünme konusunda yetersizlik yaşadığı söylenebilir. Bu durumun ise normal karşılanabileceği söylenebilir. Çünkü 6. etkinliğe kadar öğrenci sadece 4. etkinlikte umutlu düşünme konusunda etkinliklere katılmıştır. Benzer şekilde bu etkinlik esnasında başka bir örnekte de umutlu düşünme konularıyla ilgili yetersizlikler tespit edilmiştir. Buna ilişkin detaylı bilgi araştırmacı günlüğünde şu şekilde geçmektedir;

> … Dünyanın her türlü yok olup olmayacağı tartışması oldu sınıfta. Bir öğrenci (Ö09) insanların bu haliyle genlerinin devam etmesini istemediğini belirterek kötülük, hırsızlık, adam öldürme her şeyin çok fazla olduğu bir dünyada dünyanın yok olmasının daha iyi olduğunu belirtti. Böylece tüm insanlar yok olabilir dedi. Burada umutlu düşünme yoksunluğunu görmekteyiz. Karşımıza çıkan problemler karşısında her şeyi topluca yıkma hatası bulunmakta. Çözüm ya da bir şeyin olmaması için önleme çabası yerine en kolay yol olan yok etme seçeneği tercih ediliyor. Bu öğrenci sadece 4. haftada umutlu düşünmeye ile ilgili etkinliği işlediği için bu tür düşünmenin normal olduğunu söyleyenebilir. Umutlu düşünmeye yönelik etkinlikler işlendikçe öğrencinin bu bakışı daha da azalacaktır. Ayrıca burada kötülük meselesi ile ilgili bir sorgulama işin içine giriyor. Ancak; bu ders kapsamında felsefi meseleler ele alınmadığı için konu kötülük problemine getirilmeden sadece umutlu düşünme açısından ele alınıyor. Bir başka öğrenci (Ö05) tüm bu sorunlara rağmen değişikliklerin olabileceğini belirterek dünyanın daha iyi ya da kötü olmasının bize bağlı olduğunu söyledi. Ben de insanın her şartta hayatta kalma çabası içerisinde olacağını söyleyerek doğa ne kadar zarar görürse görsün insanın yaşamayı bir şekilde sürdüreceğini belirttim. Bu sebeplerden dolayı doğayı en etkili şekilde ne kadar çok korursak belirtilen sorunların ortaya çıkmayacağı konusunda öğrencilerle anlaşıldı… (AG06)

Olumsuz senaryolar ortaya konulurken amaç, öğrencilerin zihinlerine çaresizliği yerleştirmekten ziyade olabilecek şeyler konusunda özgün fikirler ortaya koyabilmelerini, farklı noktalara gidebilmelerini gerçekleştirecek örnekler üretmelerini sağlamaktır. Bu etkinlikler kapsamında gelebilecek her türlü görüşe karşı hazırlıklı olmanın gerekliliği bir kez daha anlaşılmıştır.

Son olarak ‘öneri’ temasında öğrencilerden birinin bu ders kapsamında felsefe de öğrenmek istediği görüşü gelmiştir. Buna ilişkin öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Bu derste ben felsefe de öğrenmek isterdim. Felsefe hep ilgimi çekiyor. Ama hiçbir yerde bu fırsatı bulamıyorum. (GR0606Ö04)

Ders esnasında felsefe ile ilgili bir ifadenin geçmemesine rağmen öğrenciden böyle bir istek gelmesi araştırmacı açısından sevindiricidir. Bu tür dersler ile felsefeye de ilginin artabileceği düşüncesi büyük bir umut sağlamıştır.

Etkinlik 6 ile ilgili bulgulara yer verdikten sonra, yaratıcı düşünme becerileri kapsamında uygulanan etkinlik 10 ile ilgili öğrenci odak grup görüşmesi bulgularına yer verilmiştir. Tablo 28’de öğrenci odak grup görüşmeleri içerik analizi bulguları sunulmuştur.

Tablo 28

Yaratıcı Düşünme 10. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Bilişsel katkı	Farklı bakış	Ö02
	Konu edinimi	Zaman	Ö02, Ö09, Ö10
	Etkinliğin geneli	Sorular ilginçti	Ö06
		Soru kutusu eğlenceliydi	Ö09
Olumsuz yönler	Bilişsel zorluk	Soru yazmada zorlanma	Ö01
		Zihni yorma	Ö09, Ö13

Tablo 28 incelendiğinde 'olumlu yönler' teması 'olumsuz yönler'e göre daha geniş frekans dağılımına sahiptir. 'Olumlu yönler' temasında yer alan kategoriler incelendiğinde en fazla kategori 'konu edinimi'nde karşımıza çıkmaktadır. Bu kategoride yer alan kodlar ekinlikteki zaman ile ilgili öğrencilerin öğrendiği konular ile ilişkilidir. Aşağıda iki öğrencinin bu kategorideki görüşleri sunulmuştur;

> Zaman olmadığında ortaya çıkabilecek şeyleri öğrendim. Zaman aslında pek çok şey ile bağlantılıymış. (GR1010Ö10)

> Zamanı düşünürken zamanın olmadığı durumda neler olacağını düşündük. Zaman olmasa karışıklık çıkar bunu öğrendik. Zaman olmasa da düşünce olarak bir şekilde olmak zorunda... (GR1010Ö02)

Gelen görüşler ağırlıklı olarak zamanın olmadığı duruma ilişkin düşünme konusundaki öğrenilenler üzerine yoğunlaşmıştır. Bu noktada zaman konusunun hem avantajları hem de dezavantajları bulunmaktadır. Buna ilişkin araştırmacı günlüğünde bu durum şu şekilde ele alınmıştır;

> …Zaman konusu öğrencilerin zıt görüşlerle karşılaştığı bir konudan ziyade, daha çok kavrama yaratıcı açıdan bakmaları gereken bir konudur. Çünkü zamanın soyut bir kavram olması sebebiyle öğrencilerin buna ilişkin tecrübeleri oldukça sınırlıdır. Ancak bu sınırlılığa rağmen bu kavram farklı bakış açılarına açık sınırsız bir gezinti imkânı da sunmaktadır. Kısaca yaşam tecrübelerinden kopuk ve soyut kaldığı için zihinde bağlantı kurmak zor olmakla birlikte, düşünce genişliği imkânında sınırsız düşünceye olanak sağlamaktadır… (AG10)

'Olumlu yönler' temasında yer alan bir diğer kategori 'bilişsel katkı'dır. Bu kategoride 'farklı bakış' koduna ilişkin sadece bir öğrencinin görüşü bulunmaktadır. Bu görüş aşağıda sunulmuştur;

> Zamana daha önce böyle bakmamıştım. Bu etkinlikte daha farklı olarak zamana bakma şansım oldu. Farklı bakınca düşünmediğim şeyler aklıma gelmeye başladı. (GR1010Ö02)

Yaratıcılıkta farklı bakmanın önemi yadsınamaz. Bu etkinlikte öğrencinin bunu kazandırdığını belirtmesi oldukça önemli bir görüştür.

'Etkinlik geneli'ne yönelik oluşturulan kategoride öğrenci odak grup görüşmesine göre oluşturulan kodlardan birisi soruların ilginç olmasına ilişkindir. Bu koda yönelik Ö06'nın odak grup görüşmesindeki ifadesi aşağıdadır;

> Derste zaman konusunda bir şeyler konuştuk. Sorulardan birisi zaman olmasaydı ne olurduydu. Bu soru çok ilgimi çekti. Zaman olmasa kimse ortak hareket edemezdi. (GR1010Ö06)

Etkinlikte soruların ilgi çekici olması öğrencilerin derse katılımı açısından son derece gereklidir. Eğer sorular öğrencilerin ilgisini çekmezse yanıt almakta zorlanılır. Bu yönüyle bir öğrenciden bu görüşün gelmesi sevindiricidir.

Öğrenci odak grup görüşmesinin yanı sıra sorulara yönelik ifade bir öğrencinin günlüğünde şu şekilde geçmektedir.

> …Derste zamanla ilgili ilginç sorular vardı. Zamanda ileri geri gitmek, zaman makinesi gibi. Zamanda ileri gitmek benim televizyonlarda gördüğüm bir şeydi ve ilgimi çekti… (ÖG10Ö04)

Son olarak 'olumsuz yönler' temasındaki kategori olan 'bilişsel zorluk'ta zihni yorma koduna değinmek gerekmektedir. Bu koda ilişkin iki öğrenci görüş belirtmiştir. Bunlardan birisinin ifadesi aşağıda sunulmuştur;

> …Beynimin çok yorulduğunu fark ettim. Düşüncelerimi zorlayarak etkiledi. (GR1010Ö09)

Burada öğrencinin dersteki süreçte zihnin yorulduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bu durum süreç içerisinde öğrencinin bilişsel olarak kendi sınırlarını zorlamaya çalıştığını göstermektedir. Benzer şekilde bir öğrenci o haftadaki etkinlikleri ile ilgili öğrenci günlüğünde benzer bir konuda görüşlerini sunmuştur;

> Bugünkü etkinlik zaman üzerineydi ve ben biraz zorlandım. Örneğin tüm saatler ortadan kalktığında zaman olur muydu sorusuna hala tam cevabını veremedim. Şimdiye kadar olan etkinliklere göre sorular daha zordu. (ÖG10Ö05)

Öğrencinin zorlandığını ifade etmesi ilk kez sistematik olarak ele aldıkları soyut bir kavram üzerinden sorular yanıtlamak zorunda kalmaları açısından değerlendirilmelidir. Tam olarak net bir cevabı olmayan bir konu hakkında öğrencilerin düşünmesi, onları diğer derslerden farklı olarak da zorlamaktadır.

Bu etkinlikten sonra başka bir etkinlik olan, etkinlik 14'ün öğrenci odak grup görüşmesine yönelik içerik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu görüşler; öğrenci günlükleri ve

araştırmacı günlüğü ile desteklenerek çalışmaya ilişkin zengin bir betimleme yapılmaya çalışılmıştır. 14. etkinliğe ilişkin bulgular Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Yaratıcı Düşünme 14. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Bilişsel katkı	Yeni şeyler düşünmek	Ö08
		Problem çözmek	Ö10
	Konu edinimi	Teknoloji	Ö03, Ö04, Ö05
	Etkinliğin geneli	Etkinlikte konular zevkliydi	Ö03, Ö08
Olumsuz yönler	Bilişsel zorluk	Yeni şeyler düşünmede zorlanmak	Ö10
	Etkinliğin içeriği	Tekrar eden konular	Ö03

Tablo 29'da etkinlik 14 için öğrenci odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulara yönelik içerik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. İçerik analizinde iki tema tespit edilmiştir. Bunlar; 'olumlu yönler' ile 'olumsuz yönler'dir. Etkinlik için 'olumlu yönler' teması incelendiğinde 'konu edinimi' kategorisi ile en çok teknoloji bahsine ilişkin kodlar tespit edilmiştir. Burada öğrencilerin etkinlik içerisindeki teknoloji ile ilgili öğrendiğini söylediği konular yer almaktadır. Toplam üç frekanstan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Teknoloji ihtiyaç duyduğumuz için ortaya çıkmıştır. Onunla yeni şeyler icat ederiz, yaşamımızı kolaylaştırırız. (GR1414Ö03)

> Teknoloji insan yararına da kullanılabilir zararına da kullanılabilir. Yararına kullanmamız gerektiğini öğrendim. Bunu nasıl yapacağımız da konuşuldu. (GR1414Ö04)

Görüldüğü gibi öğrenciler derste teknoloji ile ilgili olarak öğrendikleri şeylerden bazılarını sunmuşlardır. Öğrenci odak grup görüşmesi ile birlikte öğrenci günlükleri incelendiğinde benzer ifadeler tespit edilmiştir. Buna ilişkin Ö06'nın öğrenci günlüğünde geçen ifadesi aşağıda sunulmuştur;

> Teknoloji konusunda bu hafta spotminiyi gördük. Çoğu arkadaşım spotminiyi ilk kez duydu. Spotmini ile teknolojiden yararlanarak başka yeni neler yapabileceğimizi konuştuk. Teknolojinin insan güvenliğini ve sağlığını tehlikeye atmadan geliştirilmesi gerektiğini öğrendim. Çok fazla teknoloji ile ilgili konu vardı. (ÖG14Ö06)

Bir diğer en yüksek kategori ‘etkinliğin geneli’ ile ilgilidir. Burada iki öğrenci tarafından etkinliğin eğlenceli olduğuna ilişkin kodlama yapılmıştır. Buna ilişkin bir öğrencinin görüşü aşağıda sunulmuştur;

> … Böyle yeni teknolojiler öğrenmek zevkli geldi. Teknoloji ile ilgili farklı şeyler öğrendim. Keşke hep böyle değişik konular olsa… (GR1414Ö03)

Bu görüşü odak grup görüşmesinde 5 ya da 6 öğrenci ile gerçekleştirildiği için geri kalan öğrencilerin görüşleri öğrenci günlüğü ile desteklenmektedir. Niçin 5-6 kişi ile odak grup görüşmesi yapıldığı bilgisine de yöntem kısmının ilgili yerinde değinilmiştir. Öğrenci günlüğünde Ö09 benzer düşünceyi şu şekilde ifade etmektedir;

> Teknoloji ile ilgili eğlenceli konular vardı. Benim oldukça ilgimi çekti. Eve gidince daha fazla araştıracağım. Bir de sağlık için teknolojik icat düşündük. Yeni şeyler bulmak da eğlenceli oldu. Ben de damarlarda gezen çipleri önerdim. (ÖG14Ö09)

Görüldüğü gibi öğrenci, etkinlikte kullanılan konuları eğlenceli bulmaktadır. Yeni şeyler icat etme konusunda yaptıkları şeylerden hareket ederek de dersle ilgili olumlu görüş bildirmiştir.

‘Olumlu yönler’ temasında son olarak ‘bilişsel katkı’ kategorisine ilişkin görüşlere yer vermek gerekmektedir. Bu kategoride ‘yeni şeyler düşünmek’ açısından etkinliklerin olumlu görüldüğü söylenebilir. Buna ilişkin öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Etkinlikte insan sağlığı için icat edilebilecek şeyleri düşündük. Yeni düşünceler bulmaya çalıştık. Yeni düşünce bulmada başta zorlanıyordum ama sonradan daha kolay bulmaya başladım. (GR1414Ö08)

Yaratıcı düşünme sürecinde müdahale etme şansı daha da düşüktür. Çünkü her müdahale düşünceleri yönlendirme anlamı taşır. Bu noktada öğrencinin yeni düşünceler bulduğunu belirtmesi sevindiricidir. Araştırmacı günlüğünde, araştırmacının yaratıcı düşünme etkinliklerindeki tavrı ele alınmıştır. Aşağıda buna ilişkin araştırmacı görüşü yer almaktadır;

> …Yaratıcı düşünme etkinliklerinde müdahale şansı benim açımdan daha düşüktü. Çünkü bu müdahalelerin öğrencilerin görüşlerini yaratıcı olmaktan çıkarma riski taşıdığının farkındaydım. Bu hafta yaratıcılık ile ilgili son etkinliği de gerçekleştirmiş olduk. Yaratıcılıkta ortaya çıkan sonuçların dört hafta gibi kısa süreli bir etkinlikte oluşmasının da umut verici olduğu söylenebilir. Daha uzun zamanda ve birkaç eğitim kademesini de içine alan bir eğitim ile birkaç yıl boyunca sürekliliği olan bir faaliyet haline gelmesi daha iyi sonuçlar ortaya çıkaracaktır… (AG14)

Yaratıcı düşünme süreci bu etkinlikle tamamlanmış olduğu için ortaya çıkan sonuçların da umut verici olduğu belirtilmektedir.

Etkinlikle ilgili olumlu yönlerin yanı sıra olumsuz yönlere de yer vermek gerekmektedir. Buna ilişkin iki kategori tespit edilmiştir. Bunlardan biri olan ‘etkinliğin içeriği’ kategorisi ile ilgili öğrencilerden biri tekrar eden konuların olduğunu belirtmektedir. Buna ilişkin öğrenci görüşü aşağıda sunulmaktadır;

Geçen haftaki teknoloji konuları ile ilgili tekrarlar vardı. Sadece onlar hoşuma gitmedi. (GR1414Ö03)

Öğrencinin bu tespiti yerinde olabilir. Konular ele alınırken zaman zaman bazı öğrenciler temanın geneline ilişkin daha önceki derslerde konuşulan düşünceleri tekrar etme çabası içerinde olabilmektedir. O tür durumlarda araştırmacı, müdahale etmek durumunda kalmıştır.

Yaratıcı düşünme etkinlikleri ile öğrencilerin zihninde beliren sabit düşünceleri yıkması ve belirli noktalarda esneklik göstermesi beklenmektedir. Gelecekte ülkemizin daha üst yerlere gelmesi için ihtiyaç duyulan yetişmiş insan gücünde bu özellikler ön plana çıkmaktadır. Yeri geldiğinde hayal gücü ile düşünülmeyeni düşünmek, yeri geldiğinde de risk alarak farklı bir adım atmak gerekmektedir. İnsan olmak bunları da içerisinde barındırmaktadır. DKDM'de yer alan yaratıcı düşünme etkinlikleri ile bu beceriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Ancak yaratıcı düşünme, ortaya çıkışı ve değerlendirilmesi açısından oldukça zor bir düşünme alt alanı olduğu için ortaya konulan etkinlikler gelişime her zaman açık olacaktır.

İkinci alt problem ile ilgili bulgulara yer verildikten sonra üçüncü alt problem olan özenli düşünmeye ilişkin etkinliklerin dereceli puanlama anahtarı sonuçlarına ve yapılandırılmış gözlem içerik analizine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem, 3., 7., 11. ve 15. etkinlikler temelinde iki aşamalı sunulmuştur. İlk aşamada 'dereceli puanlama anahtarı'ndan elde edilen veriler ile birlikte 'yapılandırılmış gözleme' yönelik içerik analizinin bulgularına yer verilmişken ikinci aşamada ise öğrenci odak grup görüşmelerinin temelinde etkinliklerin öğrenciler tarafından beğenilme, beğenilmeme, etkinliklerin bir şey kazandırıp kazandırmadığı, öğrencilerin zorlanıp zorlanmadığı gibi görüşler çerçevesinde çıkarılan ortak temalar, öğrenci günlüğü ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler ile birlikte değerlendirilmiştir. Öğrenci günlüklerinde, öğrencilerin ders içi ve ders dışı durumlarından hareketle etkinliklerin öğrenciler üzerinde bıraktığı izlenimleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmacı günlüğü ile de ders içi ve ders dışında konu ile ilgili tespitler, alan notları ile zenginleştirilerek diğer veri toplama tekniklerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yapılandırılmış Gözlem İçerik Analizi

Bu kısımda DKDM'nin özenli düşünme etkinliklerine ilişkin bulguları ortaya koymak adına her bir öğrenci için tek tek doldurulan dereceli puanlama anahtarı formlarından elde edilen veriler ve yapılandırılmış gözleme ilişkin gerçekleştirilen içerik analizi sonuçları ele alınmıştır. Bunun amacı iki veri arasındaki ilişkiden yola çıkarak daha güvenilir sonuçlar elde etmektir.

Özenli düşünme alt problemine ilişkin yarı yapılandırılmış gözlem bulguları aşağıdaki Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Özenli Düşünme İçin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyut	Etkinlik Numarası	1. madde için ortalama puan	2. madde için ortalama puan	3. madde için ortalama puan	4. madde için ortalama puan
Duygusal ve empatiklik	3	2,23	2,15	2,00	2,53
Kural koyuculuk	7	2,07	2,38	2,46	2,23
Aktiflik	11	2,15	2,38	2,23	1,84
Takdir edicilik (Kadirşinaslık)	15	2,00	2,76	2,46	1,76

Yukarıdaki Tablo 30'da, on üç öğrencinin toplam puanlarının öğrenci sayısına göre ortalaması sunulmuştur. Bu tabloya göre öğrenciler maddeler için 1,76 ile 2,76 arasında ortalama başarı oranına sahiptir. En yüksek başarı oranı 'takdir edicilik (kadirşinaslık)' kategorisinin ikinci maddesi için elde edilmişken en düşük başarı oranı ise yine 'takdir edicilik (kadirşinaslık)' kategorisinin dördüncü maddesi ile 'aktiflik' kategorisinin dördüncü maddesi için elde edilmiştir. Öğrencilerin aldıkları puan dağılımları EK 30'da sunulduğu şekliyle, 13 öğrenci arasında çok düşük ya da çok yüksek puan alıp dağılımı bozan öğrenci olmadığı görülmektedir.

Özenli düşünme ile ilişkili 16 maddenin ikisi 'geliştirilmesi gerek' düzeyinde 2,0 puan ortalamasının altında kalmaktadır. Bu madde, 'takdir edicilik' alt boyutu içerisinde oluşturulan 15. etkinliğin 4. maddesi olan 'görüşlerinden ötürü başka insanları kutladı'da karşımıza çıkmakta olup özenli düşünmenin en az puan ortalamasına sahip etkinliğidir. Bu yaş grubunda zaman zaman ortaya çıkan bencillik ve başka arkadaşları arasındaki rekabet

durumundan kaynaklı olabilmektedir. Ya da bu durum öğrencilerin özenli düşünmeye yönelik daha az ders içi ve ders dışı faaliyetlerde bulunmalarından kaynaklı olabilmektedir. Ayrıca duyuşsal becerilerin, bilişsel becerilere göre daha zor eğitilmesinden kaynaklı olarak da duyuşsal becerilere yönelik daha fazla çaba sarf etmenin gerekliliğininden kaynaklanabilir. Tüm bunların dışında bu durumun sebeplerinden birisi ise etkinliğin öğrenci düzeyinde olmaması ile ilişkili de olabilir. Bunun sebebini bu çalışmada tespit etmek mümkün olmamakla birlikte ilerleyen çalışmalarda etkinliklerin daha da geliştirilmesi üzerine yoğunlaşılmalıdır. Tüm bunlara ek olarak daha uzun süreli eğitimlerle, öğrencilerin bu eksiklikleri üzerinde durularak DKDM açısından daha fazla yol kat edilebilir. Yine nispeten daha düşük olan 1. maddedeki 'kendi görüşlerini önemsedi' ölçütünde en dikkat çekici kısım, öğrencilerin başka nesne, canlı, konu gibi şeylere değer verirken kendi görüşlerini önemseme konusunda daha fazla zorlanmalarıdır. Bu noktadaki eksiklikleri ortadan kaldırmak adına öğrencilerin kendilerine yönelmelerini sağlayacak özenli düşünme konuları eklenebilir. Bu maddelerin aksine 2. ve 3. maddelerde öğrenciler daha yüksek ortalamalara sahiptirler. Bunlar sırasıyla, 'nesne, insan, konu, canlı gibi unsurlardan herhangi birine değer verdi' ve 'insanların konu ile ilgili görüşlerine değer verdi'dir. Somut bir konu, canlı, nesne ya da genel olarak insana ve hatta insanın bir konu ile ilgili görüşlerine daha fazla değer verilirken bunu somut olarak uygulamada yani birisini bu konuda kutlamada öğrenciler daha fazla zorlanmaktadırlar.

Bir diğer ortalaması iki puanın altına düşen ölçüt, 11. etkinlikte yer alan 'aktiflik' alt boyutundaki 4. madde olan 'konuya ilişkin etik sorgulama yaptı' olarak tespit edilmiştir. Sınıf içindeki tüm öğrencilerin performansı değerlendirildiğinde bu ölçüt de orta düzeyin altında kalmıştır. 1. ve 3. maddede de öğrenciler, ortalama oranlara göre değerlendirildiğinde toplum kurallarına uymada yetersizlik yaşamış ve kuralları göz ardı etmeme konusunda da sorunlar yaşamışlardır. 2. madde olan 'konu ile ilgili sorumluluklarının bilincindeydi' ölçütünde ise diğer maddelere göre daha yüksek bir başarı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin sorumluluk alma ile ilgili özenli düşünmelerinde daha başarılı oldukları söylenebilir.

3. etkinlikte öğrenciler 4. madde olan 'tavır veya eylemlerinin sonucunda karşındakini nasıl etkileyebileceğini düşündü' ölçütü için başarılı bir ortalamaya sahiptir. Ancak 1. 2. ve 3. maddeler için ise ortalamalar nispeten daha düşüktür. Sırasıyla bu maddeler 'duygularının farkına vardı', 'başkalarının duygularının farkına vardı' ve 'başkalarının duygularını

önemsedi'dir. Kendi duyguları konusunda öğrencilerin zorlandıkları görülmektedir. Burada öğrencilerden kendi duyguları üzerine bir refleksiyon yapmaları beklenmektedir. Bu refleksiyon yine başkalarının duyguları konusunda da zorlayıcı olmuştur.

7. etkinlikte ise 1. ve 4. maddelerde başarı ortalaması daha diğer iki maddeye göre nispeten düşüktür. Bunlar; 'kuralları ilkelerin kendisi için niçin gerekli olduğunu açıklayabildi' ile 'evrensel düzeydeki ilkeler adına kurallar koydu' maddeleridir. Kuralların kendisi için niçin gerekli olduğu konusunda tüm öğrencilerden gelen ortalamalar düşüktür. Burada öğrencilerin kendi istekleri ile çelişen kurallarda zaman zaman esnetmeye gitme çabasından kaynaklı olarak bu sonuçlar elde edilmiş olabilir. Bununla birlikte genel olarak kuralların toplum için gerekli olduğu konusunda öğrenciler hemfikirdir. Hatta evrensel düzeyde kurallar bile koymada daha az zorlanmışlardır. Kısaca öğrenciler olması gerekenin farkındadır ancak kendi bireysel sınırlarını etkilediği noktalarda bu kısıtlamalara çok fazla uymak istememektedirler.

Genel olarak bakıldığında özenli düşünme konusunda öğrenciler şu ölçütlerde 'orta' düzeyde başarı göstermişlerdir; 'duygularının farkına vardı', 'başkalarının duygularının farkına vardı', 'başkalarının duygularını önemsedi', 'tavır veya eylemlerinin sonucunda karşıdakini nasıl etkilenebileceğini düşündü', 'kuralların/ilkelerin kendisi için niçin gerekli olduğunu açıklayabildi', 'kuralların/ilkelerin toplum için niçin gerekli olduğunu açıklayabildi', 'kendi bireysel çevresi için kurallar koyabildi', 'evrensel düzeydeki ilkeler adına kurallar koyabildi', 'toplum kurallarına uymada zihinsel olarak aktifti', 'konu ile ilgili sorumluluklarının bilincindeydi', 'kuralları göz ardı etmedi', 'kendi görüşlerini önemsedi' ve 'insanların konu ile ilgili görüşlerine değer verdi'dir.

Alt boyutların kendi içindeki öğrenci puan ortalamalarına yer verdikten sonra özenli düşünmeye ilişkin dört alt boyutun bütününe yönelik ortalama oranlar Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Özenli Düşünmenin Dört Alt Boyutunun Genel Ortalamasına Yönelik Elde Edilen Bulgular

	Duygusal ve empatiklik	Kural koyuculuk	Aktiflik	Takdir edicilik	Genel ortalama
Alt boyut puan ortalamaları	2,22	2,28	2,15	2,24	2,22

Tablo 31'de görüldüğü gibi DKDM'de özenli düşünmeyi oluşturan dört alt boyutun bütünü için başarı oranı ortalaması iki puanın yani 'orta' düzey başarının üzerindedir. Buradaki puanlar her bir dörtlü maddenin ortalamasından oluşmaktadır. En sonda ise 'duygusal ve empatiklik', 'kural koyuculuk', 'aktiflik' ve 'takdir edicilik' kategorilerinin tamamına yönelik genel ortalama sunulmuştur.

Dereceli puanlama anahtarından elde edilen sonuçların yanı sıra öğrencilerin etkinliklerde verdikleri yanıtlar üzerinden içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde yer alan görüşler dereceli puanlama anahtarı formunda 4 tam puana karşılık gelen 'tam başarı' kategorisindeki cevaplar temel alınarak değerlendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarında ise sadece 4 tam puan alan öğrencilere bakılmayıp on üç öğrencinin tümünün aldığı puanlar göz önünde bulundurulduğu için, derste performansı çok yüksek olmayan öğrencilerin de değerlendirilmesi açısından önemlidir. Böylece genel bir ortalama elde edilmiştir.

İlk olarak 'duygusal ve empatiklik' ve 'kural koyuculuk'a ilişkin içerik analizi ve buna yönelik öğrenci görüşlerine aşağıdaki Tablo 32'de değinilmiştir.

Tablo 32

Duygusal ve Empatiklik İle Kural Koyuculuk Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Özenli düşünme	Duygusal ve empatiklik	Duygularının farkına varmak	Ö09, Ö13
		Başkalarının duygularının farkına varmak	Ö08, Ö10
		Başkalarının duygularını önemsemek	Ö06, Ö12
		Tavır veya eylemlerinin sonucunda karşıdakini nasıl etkileyebileceğini düşünmek	Ö02, Ö04, Ö05
	Kural koyuculuk	Kuralların/ilkelerin kendisi için niçin gerekli olduğunu açıklayabilmek	Ö05, Ö09
		Kuralların/ilkelerin toplum için niçin gerekli olduğunu açıklayabilmek	Ö02, Ö03
		Kendi bireysel çevresi için kurallar koyabilmek	Ö01, Ö10, Ö13
		Evrensel düzeyde ilkeler adına kurallar koyabilmek	Ö04, Ö07

Tablo 32 incelendiğinde özenli düşünmenin ‘duygusal ve empatiklik’ kategorisinde en fazla frekansa sahip kodun ‘tavır veya eylemlerinin sonucunda karşıdakini nasıl etkileyebileceğini düşünmek’ olduğu görülmektedir. Buna ilişkin iki öğrenci görüşü içerik analizinde şu şekilde yer almaktadır;

> Her zaman her istediğimiz olmayabilir. Herkesin her istediğinin olması çok zor. Örneğin ders esnasında birisi pencereyi açmak isteyebilir ama pencereye daha yakın başka birisi üşüdüğü için pencerenin açılmasını istemeyebilir. Bu sorunlarda kimsenin rahatsız olmaması gerekiyor. (GZ03Ö05)
>
> Karşımızdaki insanların duygularını önemsemediğimizde, bizlere belli etmese de morali bozulacaktır. Günü kötü geçecektir. (GZ03Ö04)

Öğrenci görüşlerinde de görüldüğü gibi etkinlikte çocuklardan bazıları yaptığı hareketler sonucunda karşısındaki kişilerin bundan nasıl etkileneceğini düşünmüşlerdir. Bu tutum özenli düşünme açısından oldukça önemlidir.

‘Duygusal ve empatiklik’e ilişkin bir başka kod ‘duygularının farkına varmak’tır. Dereceli puanlama anahtarından alınan ortalama puanlarla örtüşerek toplamda iki frekans tespit edilmiştir. Dereceli puanlama anahtarında bu ölçüt için öğrenci başarı oranı ‘orta’ düzey’

başarıya karşılık gelmektedir. İçerik analizinde öğrenci görüşlerinden birisi aşağıda sunulmuştur;

> Genelde kendi duygularımı bilirim. Bazen sinirli olurum, bazen üzgün, bazen mutlu… (GZ03Ö09)

Bir başka kod olan 'başkalarının duygularının farkına varmak'ta ise kendi duygularının dışında karşısındakinin duygularını fark etmeye yönelik bir tavır veya düşünce aranmıştır. Bu koda ilişkin de iki frekans tespit edilmiştir. Bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Bazı arkadaşlarım diğerlerinin yanında bir şeyler yiyorlar ve ona bazen yediklerinden vermiyorlar. Diğer arkadaşlarımın üzüldüğünü görüyorum. (GZ03Ö10)

Özenli düşünmeye ilişkin bu kategorideki son değinilen kod 'başkalarının duygularını önemsemek'tir. Öğrenci başkalarının duygularının farkında olabilir; ancak bunu önemsemediğinde özenli düşünmede büyük bir eksiklik olduğu anlamına gelmektedir. Bunu tespit etmek amacıyla yapılan içerik analizinde öğrencilerin başkalarının duygularını önemsediğine yönelik iki frekans tespit edilmiştir. Buna ilişkin öğrencilerden birinin görüşü şu şekilde geçmektedir;

> Diğer insanların duygularını önemsemezsek bizim de duygularımızı önemsemezler. Bundan dolayı başkalarının duygularını önemsememiz gerekir. (GZ03Ö12)

'Duygusal ve empatiklik' kategorisine yönelik içerik analizinden sonra 'kural koyuculuk' kategorisine ilişkin kodlara yer verilmiştir. Bu kategori içerisinde en fazla frekansa sahip kod 'kendi bireysel çevresi için kurallar koyabilmek'tir. Toplamda üç öğrenci bu görüşü dile getirmiş olup bunlardan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Kullandığımız ve çöpe atacağımız kâğıtları okuldaki geri dönüşüm kutularına atmayı sürekli yapmalıyız. (GZ07Ö13)

> Sınıfta yere çöp atana ceza vermemiz gerekebilir. Çöp atan sınıfa çikolata alsın. (GZ07Ö01)

Burada öğrenciler özenli düşünme için gerekli olan kural koymayı kendi çevreleri için uygulamaktadırlar. En fazla frekansa sahip kodun yanı sıra diğer üç kod da iki frekanslıdır. Bunlardan birisi 'kuralların/ilkelerin kendisi için niçin gerekli olduğunu açıklayabilmek' kodudur. Buna ilişkin öğrenci görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur;

> İnsanın kendi sağlığı için kurallar vardır. Benim ve herkesin daha iyi yaşaması için ortaya çıkmıştır. (GZ07Ö05)

Dereceli puanlama anahtarında da öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları için öğrenciler 'orta' düzey başarı göstermişlerdir. Bu yönüyle öğrencilerin kuralları benimsemesinde zorlandığı söylenebilir.

Özenli düşünmenin ‘kural koyuculuk’ kategorisinde iki frekanslı bir başka kod ‘kuralların/ilkelerin toplum için niçin gerekli olduğunu açıklayabilmek’tir. Buna ilişkin iki öğrenci görüşü tespit edilmiştir. Bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Çünkü doğayı yok olmadan kurtarır. Ağaçları kesmeme kuralı olunca ağaçları korumuş oluruz. (GZ07Ö03)

‘Toplum için kuralların gerekli olup olmadığı’ sorusuna ilişkin verilen bu yanıtta da görüldüğü gibi kuralların bazı şeyleri korumak için gerekli olduğu öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

‘Kural koyuculuk’ kategorisinin son kodu ‘evrensel düzeyde ilkeler adına kurallar koyabilmek’e ilişkindir. Bu koda yönelik de iki frekans bulunmaktadır. Bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Tüm dünyada çok fazla marka olmaması gerekiyor kıyafetten iki marka, arabadan iki marka çok fazla olmadan ve bunlar da etkili şekilde denetlenmiş ve zararlı halde olmayacak ürünler üretmeliler. Fabrikalar azaltılacak ve insanlar çok fazla kıyafet ve eşya alamayacak bunlar sınırlandırılmış olmalılar. Burada geri dönüşümün önemi de ortaya çıkıyor. Türkiye bu konuda çok eksik. (GZ07Ö07)

Evrensel adımlar atılması adına öğrenci fazla üretimin azaltılarak tüketimin sınırlandırılmasına ilişkin küresel kararların alınmasını belirtmektedir. Ayrıca ülkemizde de geri dönüşümü daha etkili hâle getirecek uygulamaların arttırılması gerektiğini ifade etmektedir.

‘Duygusal ve empatiklik’ ve ‘kural koyuculuk’ kategorilerine yönelik içerik analizinden sonra özenli düşünmenin diğer kategorileri olan ‘aktiflik’ ve ‘takdir edicilik (kadirşinaslık) kategorilerine yer verilmiştir. İçerik analizi frekansları aşağıdaki Tablo 33’te sunulmuştur;

Tablo 33

Aktiflik ve Takdir Edicilik (Kadirşinaslık) Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Özenli düşünme	Aktiflik	Toplum kurallarına uymada zihinsel aktiflik	Ö08, Ö09
		Konu ile ilgili sorumluluklarının bilincinde olmak	Ö04, Ö10, Ö12
		Kuralları göz ardı etmemek	Ö05, Ö06
		Konuya ilişkin etik sorgulama yapmak	Ö01, Ö03
	Takdir edicilik (Kadirşinaslık)	Kendi görüşlerini önemsemek	Ö04, Ö13
		Nesne, insan, konu, canlı gibi unsurlardan herhangi birine değer vermek	Ö03, Ö10, Ö12
		İnsanların konu ile ilgili görüşlerine değer vermek	Ö05, Ö06, Ö11
		Görüşlerinden ötürü başka insanları kutlamak	Ö08

Tablo 33 incelendiğinde, ‘aktiflik’ kategorisinde en fazla frekans ‘konu ile ilgili sorumluluklarının bilincinde olmak’ koduna aittir. Toplamda üç frekans bu kod için tespit edilmiş olup bunlardan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Herkesin zamanında planlanan yere gelmesi kendi sorumluluğu. Bunu her zaman aklımızda tutmalıyız. Böyle yapmazsak arkadaşlarımızı kaybedebiliriz. (GZ11Ö04)
>
> İstediğimiz zaman yattığımızda sonra okula geç kaldığımızda başımıza gelecek zararı yine kendimiz çekiyoruz. (GZ11Ö12)

Öğrencilerin görüşlerinde de görüldüğü gibi birileri ile buluşma saatinde veya yatma saatinde yapılması gerekenlerin insanların kendi sorumluluğu olduğu belirtilmektedir. Örneğin yatma saatinden ötürü okula geç kalan veya zamanında buluşma yerine gelmeyen birisinin karşılaşacağı şeyleri yine kendisinin üstlenmesi gerektiğine yönelik görüş bildirilmiştir.

Özenli düşünmede ‘aktiflik’ kategorisinde bir diğer kod olan ‘toplum kurallarına uymada zihinsel aktiflik’e ilişkin iki görüş tespit edilmiştir. Buna ilişkin öğrenci görüşlerinden birisi aşağıda sunulmuştur;

> Ben ilkokuldayken hep servisi bekletiyorlardı ama ben hep servisi bekliyordum. Hiç geç kalmamam gerektiğini biliyordum. Buna göre erken çıkıyordum. (GZ11Ö09)

Burada öğrenci diğer öğrencilerin aksine insanları bekletmenin kötü bir davranış olduğunu bilerek kendisi de dakik olmaya özen göstermiştir. Bizzat uygulamanın yanı sıra bunun farkında olunmasına ilişkin bir kod olan 'kuralları göz ardı etmemek' için ise yine iki görüş tespit edilmiştir. Bu görüşlerden birisi aşağıda sunulmuştur;

> Başkalarını bekletmeme gibi kurallar toplumda sorunsuz yaşamamız için vardır. Herkes buna uyarak yaşamalı. Toplum içinde yaşadığımız için birlikte yapacağımız şeylere uymalıyız (GZ11Ö05)

'Aktiflik' kategorisinde son kod olarak 'konuya ilişkin etik sorgulama yapmak' üzerine öğrenci görüşleri üzerinde durmak gerekmektedir. Bu kod için dereceli puanlama anahtarında çıkan ortalamaya baktığımızda 'orta' düzey başarının altına indiğini görmekteyiz. Bunun sebebi bu yaş grubu çocuklarda etik sorgulama becerisinin oldukça zor kazandırılmasından kaynaklı olabilir. Etik sorgulama yapmaya yönelik öğrenci görüşlerinden birisi aşağıda sunulmuştur;

> Örnek olarak arkadaşlarla buluşmaya gideceğiz diyelim. Annem benim için kendi zamanından ayırarak bir plan yapıyor ve ne zaman gideceğimi soruyor. Ben de arkadaşlarla zamanı belirliyorum ve yarın diyorum. Ama birkaç arkadaş belirlenmiş olmasına rağmen günü ve saati değiştirmek istiyor. Bir kişinin planları bozması pek çok kişiyi etkileyecek onların planlarını bozacak. Kimsenin, kimsenin planını bozmaya hakkı yok. (GZ11Ö03)

Burada öğrenci hiçbir insanın diğer insanın planını bozmaya hakkı olmadığını belirterek yapılan yanlışlığı ifade etmektedir. Kendi dışında annesini, diğer arkadaşlarını düşünerek gecikme eyleminin sonrasında olabilecekleri sorgulamaktadır.

Tablo 33'te özenli düşünmeye ilişkin bir başka kategori olan 'takdir edicilik (kadirşinaslık)' için belirlenen kodlar ve içerik analizine yönelik sonuçlar görülmektedir. Burada en fazla üçer frekansla iki kod tespit edilmiştir. Bunlardan birisi 'nesne, insan, konu, canlı gibi unsurlardan herhangi birine değer vermek'tir. Bu koda ilişkin iki öğrencinin ifadesi aşağıda sunulmuştur;

> Bu aletler ilerde dünyaya düşebilir. Bazı insanların evleri yıkılıp ölebilirler. (GZ15Ö10)
>
> Sadece düşüncelerine değil insan olarak herkese değer vermek gerekir. Bunu bilerek ona önem vermeliyiz. (GZ15Ö12)

İlk görüş 'uzaydaki çöplerin dünyaya bir zararı var mıdır?' sorusu üzerine gelmiştir. Uzaydan düşecek bazı nesnelerin çarpması ile insanların zarar görmesine ilişkin onlara verilen değere yöneliktir. İkinci görüş ise 'farklı insanların görüşlerine önem vermek gerekli midir?' sorusuna yanıt olarak verilmiştir. Bir başka öğrencinin farklı düşüncelere önem

vermek gerekir cevabına ek olarak sadece düşüncelere değil, insanın kendisine de değer vermesi gerektiği konusuna değinmiştir.

Nesne, canlı, insan ve ele alınan konunun kendisinden birisine yönelik verilen değerin yanı sıra 'insanların konu ile ilgili görüşlerine değer vermek' kodu ile herhangi birinin bir konu üzerindeki görüşlerini ciddiye alma konusundaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu koda yönelik de üç frekans tespit edilmiştir. Buna yönelik öğrenci görüşlerinden ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Ö02 haklı. Teknoloji bir araç onu dikkatli kullanmalıyız. (GZ15Ö05)
>
> Teknoloji arkadaşların dediği gibi araçtır çünkü onu kullanarak bir şeyler yaparız. (GZ15Ö06)

İlk görüşte teknolojinin amaç mı araç mı olduğu sorusundan hareketle Ö02'nin verdiği yanıtı haklı bulması üzerine Ö15, teknoloji konusunda diğer arkadaşlarından birisinin görüşüne destek vererek onların görüşüne değer vermiştir. Böylece genel olarak insana, canlıya, herhangi bir konuya değer vermenin yanı sıra başka insanların da görüşlerine değer verildiği söylenebilir. Ancak 'kendi görüşlerine değer verme' ve 'görüşlerinden ötürü başka insanları kutlama' kodlarında frekansların daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan ilki dereceli puanlama anahtarında tam sınır olan iki ortalama puan ile karşımıza çıkmaktayken ikincisi olan 'görüşlerinden ötürü başka insanları kutlar' ölçütü ikinin altına düşmüştür. Yapılan içerik analizinde ise bunu destekleyici bulgulara rastlanmıştır.

'Kendi görüşlerini önemsemek' koduna ilişkin iki öğrenci görüşü bulunmaktadır. Bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Önemli çünkü her görüş önemlidir. Kendi görüşüme önem vermezsem söylediğim şeyi boşa söylemiş olurum. (GZ15Ö04)

'Kendi görüşleriniz sizin için önemli mi?' sorusu üzerine, öğrencinin kendi görüşüne önem verdiği görülmektedir. Öğrenciler başka insanların görüşlerine ve başka nesneler konusunda daha özenli iken kendi görüşleri konusunda daha özensiz davranmaktadır.

Benzer şekilde 'takdir edicilik (kadirşinaslık)' kategorisinin son kodu olan 'görüşlerinden ötürü başka insanları kutlamak' için de içerik analizi sonuçları yeterli düzeyde değildir. Bu koda yönelik bir frekans tespit edilmiştir. Uygulanan yapılandırılmış gözlem formundan elde edilen puan da göz önünde bulundurulduğunda tüm etkinlikler arasında en düşük puanlardan biri bu maddeye aittir. Bu puan düzeyi 'başarısız' kategorisinde değerlendirilebilir. Buna ilişkin bir öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Ö05 burada güzel bir şey söyledi. Bir şeyi aşırı üretmemek ve aşırı kullanmamak demektir. İnsan yaşamını tehlikeye atmayacak şekilde teknolojiyi kullanmalıyız. Her şeyden önce insan gelir. (GZ15Ö08)

Yukarıdaki görüş teknolojiyi özenli kullanmanın ne demek olduğu sorusuna yanıt olarak Ö05 tarafından söylenmiştir. Ancak gelen tek bir öğrenci görüşü daha önce belirtildiği gibi öğrencilerin bu koda yönelik yetersiz yanıtlar verdiğinin göstergesidir. Öğrencilerin birbirlerini takdir etmede daha düşük başarı sergilemesinin sebebi aralarında gerçekleşen rekabete dayalı olabilir. Daha da önemli bir sebep ise Kohlberg'in ahlak yasasına göre öğrencilerin hâlâ gelenek öncesi dönemde bulunarak karşılıklı çıkar ilişkisinin daha ön plana çıkıyor olmasına bağlanabilir. Ancak konu bu evrelere bağlanılarak öğrencilerde ahlaki konularda bir gelişimin olmayacağını baştan söylemek oldukça yanlıştır. Verilen eğitimin süresi ve çok sayıda eğitim kademesinde uygulanması öğrencilerdeki gelişimi etkileyecektir.

Sebeplerden biri bu yaş grubunda özenli düşünmeye yönelik daha az ders faaliyetinin olmasından kaynaklı olabilir. Bir başka sebep öğrencilerin sınıf içinde arkadaşlarına daha havalı görünme çabasından kaynaklı farklı cevaplar verme çabalarından kaynaklı da olabilir. Ya da etkinliğin öğrenciler için uygun olmaması ile ilgilerini çekmemesinden kaynaklı sorunlar da etkili olabilir. Bu belirtilen sebepler konusunda da tespitler ortaya koymak adına öğrenci odak grup görüşmeleri, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüklerine ilişkin veriler analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci Odak Grup Görüşme, Öğrenci Günlükleri ve Araştırmacı Günlükleri İçerik Analizi

Dört Katlı Düşünmeye yönelik hazırlanan etkinliklerden özenli düşünme alt boyutu ile ilgili olan 3., 7., 11. ve 15. etkinliğe yönelik öğrenci odak grup görüşmelerine ilişkin üç tema çerçevesinde oluşturulmuştur. Bunlar; etkinlikle ilgili 'olumlu yönler', 'olumsuz yönler' ve 'öneriler' şeklindedir. Bu temalara yönelik öğrenci görüşlerinden alıntılar sunulmuş olup bu çerçevede bağlam ile ilişkili öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğünden kesitlerle desteklenmeye çalışılmıştır.

Özenli düşünme kapsamındaki üçüncü etkinliğe yönelik öğrenci odak grup görüşmesinin içerik analizi aşağıdaki Tablo 34'te sunulmuştur;

Tablo 34

Özenli Düşünme 3. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Duyuşsal katkı	Başkalarının duygularını fark etmek	Ö06, Ö10, Ö13
		Duygularını fark etmek	Ö13
	Bilişsel katkı	Düşünce farklılaşması	Ö11
	Etkinliğin geneli	Şiir yazmak	Ö10
	Konu edinimi	Duygu	Ö02, Ö03
Olumsuz yönler	Etkinlik faaliyeti	Yazmakta zorlanmak	Ö02, Ö13

Tablo 34 incelendiğinde etkinlik 3 için elde edilen bulguların ‘olumlu yönler’ ve ‘olumsuz yönler’ olarak iki genel temada toplandığını görmekteyiz. Bu etkinlikte de ‘olumlu yönler’e ilişkin öğrenci görüşleri daha fazladır. Önceki iki alt probleme göre ‘duyuşsal katkı’ kategorisi burada ön plana çıkmıştır. Bu kategoride en fazla frekans ‘başkalarının duygularını fark etmek’ koduna aittir. Bu koda yönelik iki öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Sevsek ya da sevmesek tüm herkesin duygularına önem vermemiz gerektiğini fark ettim. (GR0303Ö06)
>
> Karşımdakinin de duyguları olduğunu, bunu bilerek hareket etmemiz gerektiğini öğrendim. (GR0303Ö10)

İlk görüşte geçen ‘sevsek de sevmesek de’ ibaresi bir öğrencinin sevdiğimiz kişilerin duygularına önem vermemiz gerektiğini söylemesi üzerine yapılan sınıf içi tartışmanın sonucunda, sevmediğimiz insanların da duygularına önem verilmesi gerektiği konusunda uzlaşmaya varılmıştır. Diğer görüşte de başka insanların da duyguları olduğu bunun için onları incitmeden hareket edilmesi gerekliliği üzerine söylenmiştir. Benzer görüşler öğrenci günlüklerinde de karşımıza çıkmaktadır. Buna ilişkin Ö12’nin öğrenci günlüğünde geçen ifade aşağıda sunulmuştur;

> Bugünkü ders benim için duygu konusunda bazı farklılıklar sağladı. Daha önce kavga ettiğim yan sınıftan bir arkadaş vardı. Onun duygularını çok fazla önemsemiyordum. Bu dersten sonra daha çok insanlarla iyi geçinmeye çalışacağım. Hem kendim üzülüyorum hem de karşımdaki insanı üzmüş oluyorum. (ÖG03Ö12)

Üçüncü hafta etkinliği olan bu özenli düşünme faaliyetlerine kadar, ilk iki haftada öğrencilerin birbirlerine karşı gayet özensiz olmaları, gerek teneffüs aralarında gerekse öğle

yemeği molasında gözlemlenmiştir. Öğrenciler bazen birbirlerine lakap takarak hitap etmişlerdir. Bazen ise, yedikleri içtikleri şeylerden birbirlerine vermediklerine şahit olunmuştur. Ancak bu etkinlikle öğrenciler, bu konuda birbirleriyle görüş alışverişinde bulunma şansı yakaladılar. Tartışmalar sonrası yukarıdaki öğrenci günlüğünde geçen olaylar gibi durumlarla da karşılaşılmıştır.

Öğrenci odak grup görüşmesine göre tespit edilen bir diğer kategori 'konu edinimi'dir. Burada öğrenciler duygu ile ilgili konular hakkında öğrendikleri şeyleri ifade etmişlerdir. Burada yer alan iki frekanstan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Bu etkinlikte duygular ile ilgili konuştuk ve şiir yazdık. Duyguların ne olduğunu öğrendim. Duygunun hissettiklerimiz ile ilgili şeyler olduğunu, yaptığımız şeyler ve düşüncelerimize etkileri olduğunu öğrendim. (GR0303Ö02)

Görüldüğü gibi öğrenci bu derste duygunun ne olduğu ve nelere etkisi olduğu gibi konuları öğrendiğini belirtmiştir. Öğrenci günlüğünde ise bir başka öğrenci bu konuda şunları yazmıştır;

> … Bu hafta, duyguların insan yaşamında önemli olduğunu öğrendim. Sevdiğimiz şeyleri yaparken daha çok istiyoruz ve inanıyoruz. Ama sevmediğimiz şeyi yaparken yapmak istemiyoruz. Burada duyguların yaptıklarımızdaki etkisini görüyoruz. (ÖG03Ö03)

Etkinliğin duygulara yönelik etkisinin yanı sıra az da olsa bilişsel olarak etkisi bulunmaktadır. 'Bilişsel katkı' kategorisinde bir öğrencinin düşüncenin farklılaşması koduyla görüşü kaydedilmiştir. Ö11'in ifadesi aşağıda sunulmuştur;

> …Dersin başında insanların kendi istediklerini yapması için başka insanlara da zarar verebileceğini söylemiştim ama dersin sonunda başka insanları da düşünmemiz gerektiğini anladım… (GR0303Ö02)

Öğrenci ile ilgili bu durum, araştırmacı tarafından o haftadaki günlüğünde ele alınmıştır. Buna ilişkin araştırmacı günlüğündeki alıntı aşağıda sunulmuştur;

> … Bir öğrenci (Ö11) ise kötü şeyler yapmış olmanın mutlu olmak için yapılabileceğini söyledi. Başka insanlara zarar verilecek olsa dahi isteklerimiz için bunun yapılabileceği örneğini verdi. Onun zarar verdiği kişinin de bir başkasına zarar verebileceğini söyledi. Burada öğrenci derste ilgi çekmek için de bunu söylüyor olabilir; ancak bu konuyu derste ele aldık. Sınıfta başka bir arkadaş ise (Ö08) bizi kötü bir şey yaptığımızda mutlu eden şeylerin aslında başkalarını üzecek şeyler olabileceğini belirtti. Herkesin kendini mutlu eden şeyler yapması toplumda çok fazla sorun çıkararak her şeyin kontrolden çıkmasına sebep olacağını söyledi. Ben de en son başkalarının nasıl hissettiğini göz önünde bulundurmadan yaptığımız şeyler, insanın hem kendine hem de diğerlerine zarar verebilecek şeyleri ortaya çıkarabileceğini söyledim. Psikolojik olarak kendini rahat hissetmeden sürekli bir korku ile yaşanmasına sebep olabilir. Güçlü olanın isteklerini yaptığı bir toplumda zayıflar her zaman kaybetmek zorunda kalır. Ayrıca toplu olarak yaşanılan bir yerde sadece kendi isteklerimizin olmasını beklemek, bizi hayal kırıklığına uğratabilir. Bizim için önem verdiğimiz bir isteğimiz olursa da bunu herkesle konuşarak ortak bir karar ile yapmalıyız. Son olarak da bizim elbette kendi duygularımız ve isteklerimizin olmasının normal olduğunu ancak bunların da diğer insanların haklarını etkilemeden gerçekleştirilmesi gerektiğini belirterek tartışmayı noktaladım. Bu yaş grubunda bu tür konuların diğer derslerde olmaması ya da sınırlı olması çocukların ahlak gelişiminde sistematik bir hâl alınmamasına sebep olmaktadır. Özenli düşünmenin ilk etkinliği olması itibarıyla konu tartışılarak öğrencinin bakışı

> değişmiş olsa da bunun gibi pek çok konunun da bu ders çerçevesinde ele alınması gerekmektedir... (AG03)

Özenli düşünmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin bilişsel anlamda da bazı değişiklikler kazanması gerekmektedir. Buna ilişkin Ö11 örnek verilebilir. Bilişsel olarak da meydana gelecek bazı değişikliklerle özenli düşünmede farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

'Olumlu yönler' temasından sonra 'olumsuz yönler'e de yer vermek gerekmektedir. Buna ilişkin tek kategori tespit edilmiştir. Bu kategori 'etkinlik faaliyeti' adı ile kaydedilmiş olup içerisinde yazma faaliyeti ile ilgili sorun yaşayan öğrencilerin görüşleri bulunmaktadır. Bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Bu derste olan yazma kısmı için zorladım. Her derste bu kadar yazarsak yorucu olur bizlere. (GR0303Ö02)

Diğer dersler ile ilgili yapılan gözlemlerde öğrencilerin etkinlik kitapları üzerinden yazım yaptığı ancak bu yazma işleminin birkaç kelimeyi geçmediği tespit edilmiştir. Bu derste de şiir yazmayı tamamlama gibi bir durum olunca bazı öğrenciler zorlandığını ifade etmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır;

> Bugün öğrencilerin şiir tamamlama etkinliği vardı. Bazı öğrenciler şiiri devam ettirirken oldukça zorlandılar ama bir yönüyle de farklı bir etkinlik olduğu için de yazmaya çaba gösterdiler. Sonucunda güzel şiirler çıktı ortaya. Bu tür etkinliklerin öğrencilere bir şeyler öğretmekte daha fazla kullanılması gerekmektedir. Bazılarının şiir yazmakta zorlanması 'yazma eylemi' üzerineydi. Öğrencilerden biri (Ö13) yazmanın onlar için zor bir uğraş olduğunu söyledi. Ben de yazmanın kendini ifade etmede yardımcı olduğunu, yazmadan ifade etmenin mümkün olmadığını söyledim. Ayrıca bu haftanın 3. hafta olması itibarıyla önceki haftalar için yazılan günlükleri değerlendirdiğimde detaylı cevaplar verilmediğini gördüm. Çünkü öğrencilerin birçoğu günlük yazma konusunda tam olarak bilgi sahibi değillerdi. Öğrencilere görüşlerini nasıl ifade etmeleri konusunda kısa bir bilgilendirmeyi ders arasında yaptım… (AG03)

Görüldüğü gibi yazma eylemi konusunda bazı öğrencilerde bir isteksizlik söz konusudur. Bu durum üçüncü haftaya kadar zaman zaman öğrenci günlüklerine de yansıdığı için öğrencilere günlük yazarken dikkat edilmesi gerekenler hakkında bilgilendirme yapılması gerekli görülmüştür. Bu tür durumlar öğrencilerin pek çok derste yazı yazma faaliyetlerinde yeterince yer almamasından da kaynaklı olabilmektedir.

Etkinlik 3'ten sonra özenli düşünme becerileri kapsamında uygulanan etkinlik 7 ile ilgili öğrenci odak grup görüşmesi bulgularına yer verilmiştir. Tablo 35'te öğrenci odak grup görüşmelerine ilişkin içerik analizi bulguları sunulmuştur.

Tablo 35

Özenli Düşünme 7. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Duyuşsal katkı	Su konusuna duyarlılık	Ö05, Ö08, Ö12
		Çevresine farkındalığı aktarmak	Ö03
	Etkinliğin geneli	Video izleme	Ö09, Ö13
	Konu edinimi	Doğayı korumak	Ö03, Ö09, Ö12,
		Suyu korumak	Ö08, Ö13
		Toplum kuralları	Ö05
Olumsuz yönler	Etkinliğin içeriği	Kavramda zorlanma	Ö12, Ö13
Öneri	Ders ile ilgili öneri	Daha fazla video izlemek	Ö12

Tablo 35 incelendiğinde özenli düşünme alt boyutunda etkinlik 7 için temalar, ‘olumlu yönler’, ‘olumsuz yönler’ ve ‘öneri’den oluşmaktadır. ‘Olumlu yönler’ teması incelendiğinde en fazla koda sahip olan iki kategori bulunmaktadır. Bunlardan biri ‘su konusunda duyarlılık’tır. Bu koda yönelik iki öğrencinin görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Gelecekte çocuğumun susuz yaşamasını istemem. Su önemli bir konu. Bu derste su konusunda dikkat etmemiz gerektiğini ve daha hassas davranmam gerektiğini fark ettim. (GR0707Ö12)
>
> Su kaynaklarını, tükettiğimiz şeylere dikkat ederek kullanmamız gerektiğini öğrendim. Çünkü ilerde su kalmazsa bizlerin için çok büyük sorun olacak. Şimdiden suyu israf etmeyerek dikkat etmeliyiz. (GR0707Ö05)

Öğrenci görüşlerinden de görüldüğü gibi öğrenciler su konusunda hassasiyet geliştirmişler ve ilerde suyun azalması konusunda dikkat etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer görüş öğrenci günlüğünde bir öğrencinin ifadesinde de yer almaktadır. Aşağıda Ö10’un öğrenci günlüğünde yer alan ifadesi sunulmuştur;

> …Ders bittiğinde su sorunlarının olabileceği düşüncesi beni etkiledi. Su sorunlarının bir gün yaşanacağını düşünerek o gün hemen sınıfta yere düşmüş olan bir kâğıdı yerden aldım. Diğer katta olan geri dönüşüm kutusuna attım. (ÖG07Ö10)

Bir başka üç frekanstan oluşan kod ise ‘konu edinimi’ kategorisinde yer almaktadır. Burada öğrenciler ‘doğayı korumak’ konusunda derste bir şeyler öğrendiğini belirtmektedir. Buna ilişin öğrenci görüşlerinden ikisi aşağıda sunulmuştur;

> İnsan doğa olmadan hayatta kalamayacağı için doğanın korunmasının zorunlu olduğunu, doğayı korumak için bir neler yapabileceğimi öğrendim. (GR0707Ö03)

> Doğanın zarar görmesi ile ne nefes alabiliriz ne de beslenebiliriz. Kısaca yaşayamayız. Derste bunu öğrenmiş oldum. (GR0707Ö09)

Burada öğrenciler doğanın korunmasına ilişkin derste öğrendikleri 'yaşamak için doğanın korunmasının zorunlu oluşu'na yönelik görüşlerini sunmuşlardır. 'Konu edinimi' kategorisinde bir diğer en fazla görüş olan kod ise 'suyu korumak'a ilişkindir. Duyuşsal katkı kategorisinden farkı, bu kodun daha çok bilişsel düzeyde derste öğrenilen konu bahsi içerisinde değerlendirilmesidir. Aşağıda bir öğrencinin buna yönelik görüşleri sunulmuştur;

> Suyu korumamız gerektiğini öğrendik. Su konusu sadece su tüketme ile değil yediklerimiz, kullandıklarımız ile de ilgili bir şey. (GR0707Ö08)

Öğrencinin odak grup görüşmesinde verdiği cevabın yanı sıra araştırmacı günlüğünde geçtiği gibi su konusunda derste öğrendikleri bazı şeyleri, birkaç öğrenci yan sınıftaki arkadaşlarına da göstermiştir. Buna ilişkin araştırmacı günlüğünde bu durum şu şekilde yer almaktadır;

> ... Ders arasında çocuklar ile akıllı tahtada su ayak izimizi hesapladık. Teneffüste, öğrenciler yan sınıftaki öğrencilerle bir araya gelerek bu videoyu onlara da gösterdi. Bu onların ilgilerini çektiği anlamına gelir. Çocukların bazıları evlerde aileleri ile de bu hesaplamayı yapacaklarını söyledi... (AG07)

Burada öğrenci su konusunda yaşamında uygulamadan ziyade öğrendiği şeyi doğrudan başka birine göstererek arkadaşının da bilişsel düzeyinde bir farkındalık kazandırmaya çalışmıştır.

Bir başka ikinci düzeyde en fazla koda sahip kategori 'etkinliğin geneli' ile ilgilidir. Buna ilişkin kod üzerine iki öğrencinin görüşü tespit edilmiş olup bunlardan birisinin öğrenci odak grup görüşmesinde yer alan ifadesi aşağıda sunulmuştur;

> Dersin içinde video olması çok sevdiğim bir şey. Çok güzeldi. Videoda sıfır gününü ötelemeyi izledik. (GR0707Ö09)

Öğrencinin video ile ilgili bir etkinliği sevdiğine ilişkin görüşten sonra, başka bir öğrencinin öğrenci günlüğünde, etkinlikteki resimler ve videolar ile ilgili düşünceleri yer almıştır. Buna ilişkin öğrencinin ifadesi aşağıda sunulmuştur;

> Bugün öğretmenimiz doğanın zor durumda olduğu resimler gösterdi. Bazılarında çöp dağları oluşmuş, her yer atık. Bazılarında ağaçlar kesilmişti. Ayrıca video da izledik. Derste bu tür şeylerin olması güzeldi. Videoyu tüm sınıf çok dikkatli izledi. Videodan suyu daha bilinçli kullanmam gerektiğini öğrendim. Ders arasında yan sınıftaki arkadaşımın yanına giderek derste bir web sayfası üzerinde gördüğümüz su ayak izini hesaplamayı ona gösterdim. (ÖG07Ö04)

Bu sınıfla ilk kez video izlendiği için araştırmacı da nasıl bir tepki ile karşılacağını bilmemektedir ancak öğrenciler severek karşılamışlardır. Öğrencilerin video izleme ile ilgili sınıf içindeki durumu araştırmacı günlüğünde de ele alınmıştır. Yedinci hafta günlüğünde araştırmacının ilk ifadeleri bu konu ile ilgilidir. Bu ifade aşağıda sunulmuştur;

> Bugünkü derste ilk kez öğrencilerle birlikte video izledik. Öğrenciler son derece dikkatli bir şekilde videoyu izlediler. Z kuşağında videonun etkisini bir kez daha görmüş oldum. Çoğundan daha fazla video izleyelim talebi gelse de, bu etkinlik dışında başka video olmaması onlar için üzücü bir durum olabilir… (AG07)

'Olumlu yönler'e yer verildikten sonra 'olumsuz yönler' temasına yer vermek gerekmektedir. Burada 'etkinliğin içeriği' kategorisinde yer alan kavramda zorlanma koduna değinmek isabetli olacaktır. Bu koda ilişkin iki öğrenci görüş bildirmiş olup bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> İlke ve özen kavramlarını bu derste gördüm ama daha önce bir yerden bunları hatırlamıyorum. İlk kez gördüğüm için zorlandım. (GR0707Ö12)

Öğrencinin ifadesinde de yer aldığı gibi bu etkinlikte ilke, özen gibi kavramlar öğrenciler için zorlayıcı olmuştur. Bu kavramlar daha önceki derslerinde sıkça karşılaşılan kavramlar olmaması sebebiyle, ilk kez bu ders kapsamında karşılaşılması, onların zorlanmasına sebep olmuştur.

Etkinlik 7'den sonra bir başka etkinlik olan, etkinlik 11 için öğrenci odak grup görüşmesi kapsamında içerik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu görüşler öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ile desteklenerek çalışmaya ilişkin zengin bir betimleme yapılmaya çalışılmıştır. Bu etkinliğe ilişkin bulgular Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

Özenli Düşünme 11. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Duyuşsal katkı	Karşıdakini dinlemek	Ö12
	Sosyal katkı	Görüş alışverişinde bulunmak	Ö08
	Konu edinimi	Planlama	Ö03, Ö05
		Sorumluluk	Ö05 Ö12
		Kurallar	Ö05, Ö07
Olumsuz yönler	Etkinliğin işlenişi	Bir konu üzerinde fazla durma	Ö12
Öneri	Etkinlik ile ilgili öneri	Konunun rap ile işlenmesi	Ö08

Tablo 36 incelendiğinde etkinlik 11'e yönelik öğrenci odak grup görüşmesi içerik analizi sonuçlarında ağırlıklı olarak 'olumlu yönler' temasında görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bu temada en fazla görüş 'konu edinimi' kategorisinde tespit edilmiştir. Planlama konusunda derste öğrendiği şeyler olduğunu belirten öğrencilerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Zamanı nasıl verimli kullanabileceğimizi öğrendim. Gün içinde neye ne kadar vakit ayırmanın gerekli olduğunu öğrendim. (GR1111Ö03)

Planlama konusunda öğrenciler başta oyun, müzik gibi faaliyetlere daha fazla yönelmişlerdir ancak derste konuların işlenmesi ile planlamanın niçin önemli olduğunu anlamışlardır. Öğrenci odak grup görüşmesinde içerik analizinin yanı sıra öğrenci günlüğünde de buna ilişkin ifade yer almaktadır. Bu, aşağıda sunulmuştur;

> Babam bana sürekli teknolojinin benim için zararlı olduğunu söyleyip oyun oynamamı sınırlandırırdı. Ben hep babamın yanlış yaptığını sanırdım. Dersin başında da zaman planlarken daha fazla oyun oynayarak planlama yapabileceğimi düşündüm. Ama sınıftaki tartışmalarla zamanımızı planlarken de oyun için sınırlı zaman ayırmamız gerektiğini öğrendim. Eğer çok fazla zaman ayırırsak da diğer yapacaklarımıza zaman ayıramayız. (ÖG011Ö01)

'Konu edinimi' kategorisinde bir başka kod 'sorumluluk'a ilişkindir. Bu kod için de iki öğrenciden görüş alınmıştır. Bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Bütün insanların bir şekilde birbirine bağlı oldukları ve başkaları üzerinde bir sorumluluğumuzun olduğunu öğrendim. (GR1111Ö12)

Sorumluluk konusu dışında öğrenciler kurallar konusunda derste bir şeyler öğrendiğini ifade etmiştir. Buna ilişkin öğrenci görüşlerinden Ö07'nin ifadesi aşağıda sunulmuştur;

> Toplumda sadece biz değil başka insanlar da olduğu için kuralların gerekli olduğunu öğrendim. Toplumdaki kurallar, tüm insanların daha rahat yaşaması için vardır ve insanlar için zararlı şeyler olamazlar. (GR1111Ö07)

Bazı öğrenciler etkinliğin başında kurallar konusunda farklı düşüncelere sahip olduğunu belirtmiştir, bununla birlikte derste bu konu tartışıldıkça kurallara niçin ihtiyaç duyulduğu konusunda açıklama getirilmiştir. Bu konuda öğrencilerden Ö02'nin öğrenci günlüğünde yazdıkları da bu düşünceyi göstermektedir;

> Bugünkü derste en küçük örnek ile toplumda yatış ve kalkış saatlerinin bile belirlendiği konuşuldu. Bu benim için başta saçma geldi. Diğer insanlar benim hayatıma karışmış gibi düşünmüştüm. Ama sonra soruları diğer arkadaşlarla birlikte cevapladıkça bunların insanların iyiliği için olduğunu anladım. Bizler de kendi planlarımızı yaparak toplumda belirlenen kurallara uymamız gerekir. Zaman için plansız olmak hem bize hem de çevremizdekilere zarar verir. (ÖG011Ö02)

Olumlu yönler incelendiğinde etkinlik 11'de duyuşsal katkının sınırlı kalmış olduğu görülmektedir. Kurallar ve sorumluluklar bu yaş grubu için duyuşsal boyuttan ziyade bilgi düzeyinde daha çok yer etmiştir. Duyuşsal olarak daha hassas olunması için bu konuların daha fazla etkinlikle desteklenmesi sağlanabilir.

Etkinlik 11'e ilişkin olumlu görüşlerden sonra 'olumsuz yönler' teması içerisinde yer alan 'etkinliğin işlenişi' kategorisinde bir öğrencinin oyun konusu üzerinde fazla durduğu için rahatsız olduğu odak grup görüşmesinde tespit edilmiştir. Buna ilişkin öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Konu olarak çok fazla oyuna zaman ayırıp ayırmama tartışması oldu. Erkeklerden bazıları oyun oynamayı savunmak için çok fazla vakit harcadı. Bu konu beni sıktı. (GR1111Ö12)

Öğrencinin belirttiği bu durum araştırmacı günlüğüne de yansımıştır. Buna ilişkin detaylı ifadeler aşağıda sunulmuştur;

> … Bu etkinlikte konu bir şekilde oyuna gelmiş oldu. E-sporda ne kadar para olduğu ve zaman planlamasında oyuna da zaman ayrılması gerektiği öğrencinin biri (Ö01) tarafından dile getirildi. Ben e-spor kavramını ilk kez öğrencilerden öğrenmiş oldum. Bu da benim için büyük bir katkıdır. Çünkü gençler arasında bu kadar yaygınlaşan bir kavramı bilmediğim için de bir yönüyle utandım. E-spor takımlarının antrenmanları, teknik direktörü, menajeri gibi pek çok unsuru barındırdığını sonradan kendi yaptığım araştırma ile görmüş oldum. Yine aynı öğrenci tarafından zaman planlamalarında oyuna vakit ayırmanın gereksiz zaman harcanması olarak görülmemesi gerektiği belirtilmiş, bu da sınıfta bir tartışma konusunu oluşturmuştur. Bir başka öğrenci (Ö03) ise oyuna bu kadar fazla zaman ayırmanın gün içinde yapacağımız pek çok şeyi yapamamamıza sebep olacağını, bundan ötürü zaman kaybı yaşanacağını belirtti. Ben tartışmada tamamen tarafsız kalarak oyunun tamamen oynanmamasından yana bir tavır takınmadım. Kendi düşüncem bunu öğrencinin planlayarak düzenlemesi gerektiğidir. Ama tabi ebeveyn kontrolü ile zaman zaman günlük saat sınırlaması gerekebilir. Konuya tekrar dönecek olursam. Konuyu Ö01 açtığı için kendi görüşünü savunacak örnekler ile görüşlerini sundu. Buga (yanlış yazılmadı telaffuz böyle) diye bir oyuncudan bahsetti. Kazandığı paranın aylık 7 bin ile 10 bin arasında

> olduğunu belirtti. Oyun turnuvalarına katılarak kendi parasını kazandığını vurguladı. Bu kişilerin tanınma amacı olmadan çok iyi bir gelir kazanabildiğini söyledi. Tanınır olmanın fenomenlik ile açıklandığını söyleyerek oyun oynayanların amacının tanınırlıktan çok, hem sevdiği şeyi yapmak hem de para kazanmak olduğunu belirtti. Ona göre bu bir meslek olduğu için buna hazırlık yapmak amacıyla uzun saatler oyun oynanabilirdi. Diğer arkadaşlarından (Ö12) asosyal olsa bile para için bunun yapılıp yapılmayacağı sorusu geldi. Öğrenci ise bunun sonucunda asosyal bile olma durumu olsa yüksek izlenme rakamlarına ulaşarak ünlü olunabileceğini söyledi. Ünlü olunursa da asosyal olma durumunun ortadan kalkacağını belirtti. Bu öğrencinin görüşleri üzerinde biraz fazla durmuş olduk ancak onun görüşleri üzerinden ben, z kuşağının önceliklerini görme imkânına kavuşmuş oldum. Bu önceliklerin; ünlülük, oyun, fenomenlik, e-sport oyuncusu olmak gibi örneklerini fark ettim. Bu kavramların yeni nesillerde artık karşımıza daha çok çıkacağını fark ettim. Ancak benim bu etkinlikte amacım öğrencilerin zamana ilişkin planlama yapmasını fark etmeleriydi. Bunu detayları ile sorgulamak bu etkinliğin konusu olmamasına rağmen, iyi bir giriş yapılmış oldu. Burada oyun çerçevesinde ele alınan tartışma konularının, öğrencilerin daha bilinçli, daha özenli hareket etmeleri açısından önemini bir kez daha görmüş oldum. Bu tartışmalardaki bir başka amaç da öğrencilerin başta kendileri olmak üzere çevresindeki herkese, her şeye özen göstermeleriydi. Bu görüşlerden hareketle bir öğrenci sosyalleşmenin sanal ortamda olmasının zararlı olduğunu belirtti. Ancak bir başka öğrenci ise oyun içinde de sosyalleşilebileceğini belirtti (Ö05). Bu öğrenci yorumlarda ve tartışmalarda etkili bir öğrenciydi ama yaş grubu olarak o da oyun konusunda farklı görüşlere sahipti. Pubg (Pabci okunuşu) diye bir oyunu arkadaşlarıyla oynadıklarını söyledi ve bir araya gelip aynı anda maç izlediklerini ve bir yandan da oyun içinde de iletişim kurup sosyalleştiklerini söyledi. Öğrencilerin oyun konusunda yaşadıkları tecrübelerden, durumu ortaya koymaları benim için memnun edicidir. Çünkü öğrenciler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmuş oldum. Bu şekilde onların yaşam tecrübelerinin detaylarına girmiş olmak da sevindirici. Bu derste de bu tecrübeleri detaylı ele almak gerekmekte. Sonrasında diğer öğrenciler, oyun oynanabileceği ancak bunun sınırlamasını yapmanın gerektiği üzerinde durdular... (AG11)

Görüldüğü gibi zaman planlamasında oyun konusu sınıfta yoğun tartışmalara sebep olmuştur. Ancak bu tartışmanın öğrencilerin özenli düşünmeleri konusunda önemli faydaları vardır. Çünkü zıt görüşler üzerine şekillenen bu tartışmalar yaratıcı düşünmeye yönelik etkinliklerde daha sınırlıdır. Dereceli puanlama anahtarı ve yapılandırılmış gözlem sonuçları da dikkate alındığında DKDM'ye ilişkin bulgularda en düşük oranlar özenli düşünmeye yöneliktir. Bu da bu yaş grubu öğrencilerinin özenli düşünmeye yönelik daha fazla etkinlik yaparak açığı kapatması gerektiği anlamına gelmektedir.

Üçüncü tema 'öneri'lere ilişkindir. Derste bir öğrenci ek olarak eklemek istenilenlere ilişkin söz aldığında etkinlikte rap müzikten yararlanılabileceği önerisinde bulunmuştur. Buna ilişkin ifade aşağıdadır;

> Zamanın rap ile işlenmesini isteyebilirdim. Rap eskiden daha anlamlıydı şimdi sadece hızlıca bir şeyler söylemek gibi ama olsun. Ezhel eskiden daha iyiydi ama şimdi ne diyor. (Şarkı sözlerini mıraldadı) (GR1111Ö08)

Ders için bu tür bir önerinin gelmesi oldukça ilginç olmakla birlikte, öğrencilerin ilgi ve isteklerine ışık tutması açısından araştırmacı için önemli görülmüştür. Bu konuda araştırmacının o haftaki etkinlik için tuttuğu günlükte bu durum şu şekilde sunulmuştur;

> … Ayrıca bugünkü etkinlikte bir öğrenci (Ö08) zaman konusunda rapten yararlanılabileceğini belirtti. Bu konuya öğrencinin yapılan etkinlikteki zaman planlamasında müziğin ön sıralarda olmasından

> gelindi. Buna ilişkin öğrenci rap'a çok ilgi duyduğunu söyledi. Sonrasında Rap ile T-rap (sonradan ben nasıl yazıldığını araştırarak buldum) arasında bir fark olduğunu söyledi. T-Rapçi'nin (ti-repçi diye okunuyor) anlamsız söz yazan ama eğlendiren kişiler olduğunu belirtti. Bu gruplara ise Ben Ferro'nun T-Rapçi oluşu ile Hidra'nın Rapçi oluşunu örnek verdi. Coldcar (anlaşılmadı grup adı yanlış olabilir) T-Rapçi, Nobi'nin Rapçi olduğuna yönelik pek çok ismi öğrenci sıraladı. Sonra bu görüşlere bir öğrenci (Ö03) de Doorman'ın T-Rapçi diye katıldığını gözlemledim. Ama araya giren Ö08, Doorman'in önceden T-Rapçi olduğunu sonradan Rapçi olduğunu ekledi. Doorman ile ilgili ek bilgi verme ihtiyacı hissederek Doorman'ın ilk başlarda şarkılarına popüler kültüre 'diss atarak' (kötüleyerek, eleştirerek) başladığını ama sonrasında popüler kültürün kölesi olduğuna değindi. Bu diyalogları bölmek istemedim çünkü öğrencilerin etkilendiği kültür hakkında da bir fikir edinmek istemiştim. Burada öğrencilerin popüler kültür tartışmalarını rap aracılığıyla takip ettiklerini fark ettim. Ben bu sayılan grupların Ben Ferro dışında neredeyse tamamını onlardan ilk kez duymuş oldum. Öğrencinin bu kadar Rap bilgisini sınıf içinde gösterme çabasının, daha popüler hale gelmede bir araç olabileceğini düşündüm. Etkinliğin işlenmesinde Rapten yararlanılabileceği görüşünü sunmasını da bundan kaynaklı olabileceğini düşündüm. Öğrenci tarafından sunulan bu öneri düşünülebilir; ancak araştırmacının da bu konuda bir yeteneğinin olması gerekebilir. Ama rap konusunda bir becerim olsaydı bu yaş grubuna daha fazla hitap edebilmek adına bu öneriyi değerlendirebilirdim. Rap konusu erkekler arasında yaygın iken sınıfta bazı kızlar ise rap ile ilgilenmekten çok K-Pop (key pap diye okunuyor) denilen tarzda Güney Kore müzik gruplarına yönelmiş durumdalardı. Bunu teneffüslerde gözlemledim. Diğer sınıflardan arkadaşları ile bir araya gelerek her sınıfta yer alan akıllı tahtalardan birinde, K-Pop koreografileri açarak sınıf içerisinde taklit etmeye çalıştılar. Bu durum benim tarafımdan üç teneffüste gözlemlendi… (AG11)

Araştırmacı günlüğünde de değinildiği gibi z kuşağının ilgileri ve istekleri bir önceki kuşağa göre farklıdır. Bunu göz önünde bulundurmadan gerçekleşecek eğitimin ise öğrencilere işlemesi daha zor olabilmektedir. Bu etkinlikte bu göz önünde bulundurulamasa da öğrencilerin ilgi ve istekleri hakkında bizlere kesit sunacak tecrübeler edinmek gereklidir. Bu tecrübelerden daha sonra geliştirilecek etkinliklerde yararlanılabilir.

Bu etkinlikten sonra başka bir etkinlik olan, etkinlik 15'in öğrenci odak grup görüşmesine yönelik içerik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu görüşler; öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ile desteklenmeye çalışılmıştır. Etkinliğe 14'e ilişkin bulgular Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Özenli Düşünme 15. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Duyuşsal katkı	İnsanlara değer vermek	Ö09, Ö12
		İnsanların görüşlerine değer vermek	Ö06, Ö11
	Etkinliğin geneli	Konu farklıydı	Ö01
	Konu edinimi	Değer vermek	Ö11
		Teknolojiyi özenli kullanmak	Ö06, Ö09
Olumsuz yönler	Etkinlik yetersiz	Konular sohbet havasında	Ö12

Özenli düşünmeye ilişkin etkinlik 15 öğrenci odak grup görüşme bulguları Tablo 37'de sunulmuştur. Görüldüğü gibi bulgular iki temada şekillenmiştir. Bunlardan en fazla kategori ve koda sahip olanı 'olumlu yönler'dir. Kategoriler arasında en fazla kod 'duyuşsal katkı' kategorisindedir. Bu kategorideki kodlar ikişer frekansa sahiptir. Bunlardan ilki olan 'insanlara değer vermek' koduna ilişkin tespit edilen görüşlerden Ö09'a ait olan görüş aşağıda sunulmuştur;

> Dersin başında bir insanın değeri ne kadarsa ona o kadar değer vermem gerektiğini düşünüyordum ama derste konuştuklarımızdan sonra sadece insan olmasında dolayı bile ona değer vermem gerektiğini anladım. (GR1515Ö09)

Değer vermek ayrıca 'konu edimi' kategorisinde de yer alsa da burada öğrencinin ifadesinden konunun genelinden ziyade duyuşsal olarak fark etmiş olduğu sonucu çıkarılmıştır. Bu sebeple 'duyuşsal katkı' kategorisinde değerlendirilmiştir. Burada öğrencinin dersin başındaki duyuşsal tutumu daha olumsuz iken sonrasında daha olumlu bir hâl almıştır. Yine bu kategoride yer alan 'insanların görüşlerine değer vermek' kodu için de iki frekans tespit edilmiştir. Buna ilişkin bir öğrencinin görüşü aşağıdadır;

> Herkesin aynı düşünmek zorunda olmadığını, farklı görüşlerin yanlışmış gibi düşünülmemesi gerektiğini fark ettim. Diğer arkadaşlar da söyledikleri şeylerde çoğu zaman haklılar. Bunun için herkesin görüşünü dikkatli dinliyorum. (GR1515Ö06)

Öğrenci görüşü incelendiğinde, diğer insanların görüşleri konusunda daha öncesinde bir özensizlik ve dikkat etmeme durumu olduğu görülmektedir. Etkinlik ile birlikte öğrencinin daha fazla dikkat ederek diğer arkadaşlarının görüşlerini dinlemeye başladığı duyuşsal anlamda önemli bir etki olarak düşünülebilir. Araştırmacı günlüğünde ise özenli düşünmeye

ilişkin dört etkinliğin genel bir değerlendirmesi ve bu konu ile ilgili bir ifade yer almaktadır. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde geçmektedir;

> …Özenli düşünme etkinliklerinin başında öğrencilerden daha çok kendilerini düşünen cevaplar gelirken bu son etkinlikte diğer insanların görüşlerine değer verme ile ilgili ifadeler gelmeye başladı. Böylece bu durumun etkinliklerdeki tartışmalarımızdan kaynaklı olduğunu düşünmeye başladım. Öğrenciler bu sorularla karşılaşarak biraz daha konulara özenli yaklaşabildiler. Ek olarak da derste bazı kişiler, insanların görüşlerine değer vermek gerektiğini savundu. Dört Katlı Düşünme etkinliklerinin başında öğrenciler kendi düşüncelerini daha fazla önemsiyorlardı... (AG15)

Bir diğer en fazla koda sahip kategori 'konu edimi'dir. Burada 'teknolojiyi özenli kullanmak' koduna ilişkin iki görüş yer almaktadır. Bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Uzaydaki şeylerin bile takip edilmediğinde rastgele uzaya dağılmasının uzaydaki diğer uydulara çarpıp zarar verdiğini öğrendim. Bunun için teknolojinin nasıl özenli kullanılabileceği konusunu işledik. (GR1515Ö09)

Konu edimi genel olarak bilişsel düzeye daha yakındır. Çünkü öğrenciler derste öğrendiği konu ile ilgili neler öğrendiğini anlatmaktadır. Burada da öğrenci, uzaydaki durum ile ilişkili bir şekilde teknolojinin nasıl özenli kullanılabileceğini öğrendiğini belirtmiştir. Bu konu ile ilgili öğrenci günlüğünde de ifadeler tespit edilmiştir. Bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Bugünkü etkinlik uzaya atılan çöplerle ilgiliydi. Burada teknolojinin hayatımızı kolaylaştıracak bir araç olduğunu ve teknoloji kullanırken insanlara, doğaya, hayvanlara zarar vermeden kullanmamız gerektiğini öğrendim. (ÖG011Ö02)

Belirtilen öğrenci günlüğü alıntısında ise öğrenci, teknolojinin bir araç olarak insanlara, doğaya ve hayvanlara zarar vermeden yani özenli kullanımı ile ilgili bir şeyler öğrendiğine değinmiştir.

Araştırmacı günlüğünde de konu ile ilişkili değerlendirmeler yer almaktadır. On beşinci haftada geçen araştırmacı günlüğünden bir kesit aşağıda sunulmuştur;

> Bugün uzaydaki çöplerden hareketle teknolojinin özenli kullanılarak diğer yapılan şeylere ya da dünyaya zarar vermemesi konusu üzerinde duruldu. Uzay gibi bizden çok uzakta ve insan olmayan bir şeyi bile kullanırken dikkat edilmesi gerektiği konuşuldu. Bir öğrenci (Ö04) teknolojiyi kullanırken yaptığımız şeylerin etkisini düşünmemiz gerektiğini söyledi. İnsan ya da doğa için etkilerinin kontrol edilmesi gerektiğini ve olumsuz etkisi olması durumunda kaldırılması gerektiğini söyledi. Bu görüş biraz eleştirel düşünme ile de ilişkili olsa da teknolojinin özenli kullanım yönü açısından da gayet değerlidir … (AG15)

Araştırmacı burada konu ile ilgili olarak eleştirel düşünme ve özenli düşünme konuları arasında, bu etkinlik çerçevesinde, bir ilişkinin ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu durum aslında özenli düşünmenin bilişsel süreçlerden tamamen bağımsız olmadığını yani duyuşsal alanın da biliş üzerinden yapılandırılması gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Bu kategoride bir diğer kod ise 'değer vermek' ile ilgilidir. Burada öğrenciler genel olarak değer vermek konusu içerisinde öğrendiği şeyden bahsetmektedir. Buna ilişkin bir öğrenci görüşü bulunmaktadır, o da aşağıda sunulmuştur;

> Bir şeye, bir kimseye değer verdiğimizde zarar gelmemesi için çabaladığımızı öğrendim. (GR1515Ö11)

Son olarak ‘olumsuz yönler’ temasında yer alan ‘etkinlik yetersiz’ kategorisi altında toplanan bir görüşe yer vermek gerekmektedir. Bu görüşe göre ders daha çok sohbet havasında geçerek ders disiplininden uzak olduğu izlenimi oluşturmaktadır. Bu görüş aşağıda sunulmuştur;

> Bu ders biraz daha fazla sohbet havasında geçti. Ders gibi hissedemedim. Sadece bunu sevmedim. Konular daha ders gibi olabilir. (GR1515Ö12)

Ders esnasında konuşma ve tartışmanın ağırlıklı olduğu durumlara öğrencilerin alışık olmamasından kaynaklı olarak bu eleştirinin geldiği düşünülmektedir. Uygulama yapılan okulun özel bir okul olması sebebiyle derslerin ağırlıklı şekilde sınav odaklı olmasından kaynaklı ders algısının öğrencilerdeki karşılığını yansıtmaktadır.

Özenli düşünme ile öğrencilerin duygusal bir varlık olarak da kendisini ve diğer insanları tanıması, duygularının farkına vararak çevresindeki insanlara da bu şekilde yaklaşması ile ilgilidir. Böylece Sokrates’ten beri gelen ‘kendini bil’ mottosunun duygusal anlamda da çocuklara kazandırılması amaçlanmıştır. Duygularının farkında olan kişi, çevresindeki insanlara yönelik hareketlerinde daha dikkatli, hassas kısaca özenli olmak durumundadır. İnsan olarak özenliliğin kaybolmasının sonucunda daha yıkıcı, sadece kendini düşünen, toplum kurallarını hiçe sayan bireylerin yoğunluk kazanacağı söylenebilir. Kural ve ilkelerin toplumda düzen sağlayıcı rolünün gösterilmesi ile öğrencilerin özenli davranışlarının artacağı söylenebilir. Ancak bu kural ve ilkelerin konuşulması ve öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi önemlidir. Öğrencinin kendisinin belirlemediği ya da üzerinde sorgulama yapmadığı kural ve ilkelerin benimsenmesi oldukça zordur. Özenli düşünme etkinlikleri ile bu sağlanmaya çalışılmıştır.

Üçüncü alt problem ile ilgili olan özenli düşünmeye ilişkin bulgulara yer verildikten sonra dördüncü alt problem olan umutlu düşünmeye ilişkin etkinliklerin dereceli puanlama anahtarı sonuçlarına ve yapılandırılmış gözlem içerik analizine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem, 4., 8., 12. ve 16. etkinlikler temelinde iki aşamalı sunulmuştur. İlk aşamada ‘dereceli puanlama anahtarı’ndan elde edilen veriler ile birlikte ‘yapılandırılmış

gözleme' yönelik içerik analizinin bulgularına yer verilmişken ikinci aşamada ise öğrenci odak grup görüşmelerinin temelinde etkinliklerin öğrenciler tarafından beğenilme, beğenilmeme, etkinliklerin bir şey kazandırıp kazandırmadığı, öğrencilerin zorlanıp zorlanmadığı gibi görüşler çerçevesinde çıkarılan ortak temalar, öğrenci günlüğü ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler ile birlikte değerlendirilmiştir. Öğrenci günlüklerinde, öğrencilerin ders içi ve dışı durumlarından hareketle etkinliklerin öğrenciler üzerinde bıraktığı izlenimleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmacı günlüğü ile de ders içi ve ders dışında konu ile ilgili tespitler, alan notları ile zenginleştirilerek diğer veri toplama tekniklerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yapılandırılmış Gözlem İçerik Analizi

Bu kısımda DKDM'nin umutlu düşünme etkinliklerine ilişkin bulguları ortaya koymak adına her bir öğrenci için tek tek doldurulan dereceli puanlama anahtarı formlarından elde edilen veriler ve yapılandırılmış gözleme ilişkin gerçekleştirilen içerik analizi sonuçları ele alınmıştır. Bunun amacı iki veri arasındaki ilişkiden yola çıkarak daha güvenilir sonuçlar elde etmektir.

Umutlu düşünme alt problemine ilişkin yarı yapılandırılmış gözlem bulguları aşağıdaki Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

Umutlu Düşünme İçin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Bulgular

Alt Boyut	Etkinlik Numarası	1. madde için ortalama puan	2. madde için ortalama puan	3. madde için ortalama puan	4. madde için ortalama puan
Amaç belirleyicilik	4	2,46	2,38	2,23	2,07
Yol buluculuk	8	2,30	2,00	2,38	2,07
Kolaylaştırıcılık	12	2,23	2,07	2,07	2,15
Eyleyicilik	16	2,61	2,53	2,30	2,38

Tablo 38'deki verilerde on üç öğrencinin toplam puanlarının öğrenci sayısına göre ortalaması yer almaktadır. Bu tabloya göre öğrenciler, ölçütler için 2,00 ile 2,61 arasında ortalamalara sahiplerdir. En yüksek başarı oranı 'eyleyicilik' kategorisindeki birinci madde

için elde edilmişken en düşük başarı oranı ise ‘yol buluculuk’ ve ‘kolaylaştırıcılık’ kategorilerindeki ikinci madde için tespit edilmiştir. Öğrencilerin aldıkları puan dağılımları EK 31’de sunulduğu şekliyle, 13 öğrenci arasında çok düşük ya da çok yüksek puan alıp dağılımı bozan öğrenci olmadığı görülmektedir.

Umutlu düşünmeye yönelik bulgular incelendiğinde, 16 maddenin hiçbirisi ‘geliştirilmesi gerek’ düzeyinde ortalamaya sahip değildir. Umutlu düşünme etkinlikleri arasında en yüksek oran, 2,61’lik puanı ile ‘eyleyicilik’ alt boyutu çerçevesinde oluşturulan 16. etkinliğin birinci ölçütüne karşılık gelen ‘rahatsız olduğu duruma karşı harekete geçti’ ölçütü için tespit edilmiştir. 2,61’lik oran 4 üzerinden yaklaşık yüzde 65’lik başarıya karşılık gelmektedir. 16. etkinlikte 1. maddenin yanı sıra diğer 3 maddenin de başarı oranı kabul edilebilir düzeydedir. Bunlardan 3. madde olan ‘çözüm ya da isteğe ilişkin kendi geleceğine yönelik atılabilecek eylem önerileri sundu’ ölçütünde, öğrencilerin kendi geleceğinde söz sahibi olmasını sağlayan ve geleceğe güvenle bakmasını sağlayacak eylem önerileri tespit edilmiştir.

Umutlu düşünmenin 8. etkinliğinde en düşük başarı ise 2,0 ortalama oranı ile ‘yol buluculuk’ alt boyutundaki 2. maddede yer alan ‘hedefe varmak için kullanılması gereken araçları belirledi’ ölçütüne ilişkindir. Buna yönelik öğrenci puan ortalamaları ‘orta’ düzey başarıya karşılık gelmektedir. Başarı oranı açısından bakıldığında tüm öğrenciler içerisinde yüzde elli başarı oranına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra 4. madde olan ‘belirlemiş olduğu rotaya ulaşma konusunda çıkan engellere karşı alternatif çözüm yolları sundu’ ölçütünde de öğrencilerin zorlandığı söylenebilir. Bu maddelerin dışında yer alan 1. ve 3. maddeler olan ‘hedefe varmak için atılması gereken adımları belirledi’ ile ‘hedefe varmak için çaba sarf etti’ ölçütlerinde öğrenci ortalamaları nispeten daha yüksektir. Hedef belirlemenin daha somut olarak ele alındığı konularda öğrencilerin daha başarılı olduğu söylenebilir.

Amaç belirleyicilik ile ilgili olan 4. etkinliğin 1. ve 2. maddelerinde öğrenciler, 3. ve 4. maddelerine göre daha fazla başarı ortalamasına sahiptir. 1.ve 2. madde incelendiğinde ‘amacın ne olduğunu kavradı’ ile ‘amaç belirlemenin önemini fark etti’ gibi maddelerde öğrencilerin başarılı olduğu görülmektedir. Kavramsal olarak amacın ne olduğu ve amaç belirlemenin önemi konusunda öğrenciler başarılı iken ‘yakın/orta/uzak amaç belirleme’ gibi uygulamaya dönük faaliyetlerde ve ‘amaçlarına bağlılık gösterme’ konusunda başarı ortalaması düşmüştür. 3.ve 4. maddeler için etkinlikte düzenlemeler yapılarak yaşam ile bağlantısı düşünülerek bunlar öğrenciye kazandırılmalıdır.

Kolaylaştırıcılığa yönelik hazırlanan 12. etkinlikte tüm maddelere ilişkin ortalama puanlar nispeten daha düşük düzeydedir. Bunu ortadan kaldırmak adına etkinliklerde düzeltmeler yapılabilir. Bu maddeler ise 'olay, problem veya duruma ilişkin bir çözümün olduğunu bilerek olumlu beklentiye sahiptir', 'olay, problem veya duruma ilişkin motivasyonu sürdüdü', 'iç kolaylaştırıcıları bildi', 'dış kolaylaştırıcıları bilmedi'dir. Etkinliklerde umut ayağı duyuşsal özellik gösterdiğinden bu kısımların öğrencilere kazandırılmasında eksiklik olması mümkündür. Öğrenciler ilk kez duyuşsal özelliklerde beceriler kazandırılmaya yönlendirildiği için ilerleyen çalışmalarda bu dört madde için ayrı bir önem verilmelidir.

Toplamda on dört etkinlik için öğrenciler 'orta' düzey performans göstermişlerdir. Bunlar; 'amacın ne olduğunu kavradı', 'amaç belirlemenin önemini fark etti', 'yakın/ orta/ uzak amaç belirledi', 'amaçlarına bağlılık gösterdi', 'hedefe varmak için atılması gereken adımları belirledi', 'hedefe varmak için çaba sarf etti', 'belirlemiş olduğu rotaya ulaşma konusunda çıkan engellere karşı alternatif çözüm yolları sundu', 'olay, problem veya duruma ilişkin bir çözümün olduğunu bilerek olumlu beklentiye sahip oldu', 'olay, problem veya duruma ilişkin motivasyonu sürdürdü', 'iç kolaylaştırıcıları bildi', 'dış kolaylaştırıcıları bildi', 'ortaya koyduğu çözümle, ilgili sorunların çözüleceği öngörüsüne sahip oldu', 'çözüm ya da isteğe ilişkin kendi geleceğine yönelik atılabilecek eylem önerileri sundu' ve 'çözüm ya da isteğe ilişkin evrensel düzeye yönelik atılabilecek eylem önerileri sundu'dur.

Çocuğun umudunun kırılacağı değil yaşama, dünyaya, derslere daha sıkı sarılacağı; zorluklar karşısında pes etmeden çalışarak her şeyin üstesinden gelme gücünün onlara kazandırılacağı etkinlikler daha da geliştirilmeli ve sonuçlar daha iyi hâle getirilmelidir.

Kategorilerin kendi içindeki öğrenci puan ortalamalarına yer verdikten sonra özenli düşünmeye ilişkin dört alt boyutun bütününe yönelik ortalama oranlar Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39

Umutlu Düşünmenin Dört Alt Boyutunun Genel Ortalamasına Yönelik Elde Edilen Bulgular

	Amaç belirleyicilik	Yol buluculuk	Kolaylaştırıcılık	Eyleyicilik	Genel ort.
Alt boyut puan ortalamaları	2,28	2,18	2,13	2,45	2,26

Tablo 39'da görüldüğü gibi DKDM'de umutlu düşünmeyi oluşturan dört alt boyutun bütünü için öğrencilerin aldığı puan ortalaması iki puanın yani 'orta' düzey başarının üzerindedir. Bu oranlar 'amaç belirlemeyicilik', 'yol buluculuk', 'kolaylaştırıcılık' ve 'eyleyicilik' alt boyutlarındaki maddelerin kendi içindeki ortalamalarını ve umutlu düşünmenin genel ortalamalarını temsilen sunulmuştur. Umutlu düşünmenin alt boyutları ile birlikte değerlendirilmesi sonucunda 2,26'lık ortalama tespit edilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarından elde edilen sonuçların yanı sıra öğrencilerin etkinliklerdeki verdikleri yanıtlar üzerinden içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde yer alan görüşler dereceli puanlama anahtarından 4 tam puan alan 'tam başarı' kategorisine denk gelecek görüşler temel alınarak değerlendirilmiştir.

İlk olarak 'amaç belirleyicilik' ve 'yol buluculuk'a ilişkin içerik analizi ve buna yönelik öğrenci görüşlerine aşağıdaki Tablo 40'ta yer verilmiştir.

Tablo 40

Amaç Belirleyicilik ve Yol Buluculuk Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Umutlu düşünme	Amaç belirleyicilik	Amacın ne olduğunu kavramak	Ö02, Ö04, Ö05
		Amaç belirlemenin önemini fark etmek	Ö05, Ö07
		Yakın/orta/uzak amaç belirlemek	Ö06, Ö08, Ö09
		Amaçlarına bağlılık göstermek	Ö04, Ö12
	Yol buluculuk	Hedefe varmak için atılması gereken adımları belirlemek	Ö02, Ö09, Ö11
		Hedefe varmak için kullanılması gereken araçları belirlemek	Ö06, Ö11
		Hedefe varmak için çaba sarf etmek	Ö01, Ö04, Ö05
		Belirlemiş olduğu rotaya ulaşma konusunda çıkan engellere karşı alternatif çözüm yolları sunmak	Ö01, Ö09

Tablo 40 incelendiğinde umutlu düşünmeye yönelik 'amaç belirleyicilik' kategorisinde en fazla frekansa sahip iki kod görülmektedir. Bunlardan birisi 'amacın ne olduğunu

kavramak'tır. Toplamda üç öğrenci bu koda yönelik görüş belirtmiş olup bunlardan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> İlerisi için hayallerimizdir. Yapmak istediklerimizi kafamızda belirlersek onları yapmaya başlayabiliriz. (GZ04Ö02)

> Amaçsız bir hayat, nereye gittiği belli olmayan bir yolculuktur. Amaç olunca nereye gittiğini bilebilirsin. (GZ04Ö04)

Burada öğrencilere 'amaç nedir?' sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden gelen cevaplara göre amacın kavrandığı söylenebilir. Bir başka üç frekanslı kod 'yakın/orta/uzak amaç belirlemek'e ilişkin karşımıza çıkmaktadır. Dereceli puanlama anahtarından elde edilen öğrenci başarı puan ortalamasında üç frekansa rağmen 'orta' düzey başarı sonucuna varılmıştır. İçerik analizinde iki öğrencinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir;

> Mutlu olmakta orta amacım liseye gitmek. Uzak amacım ise başarılı bir iş insanı olmak. Bunlar beni mutlu edecek… (GZ04Ö08)

> Yakın amacım sınıfımı geçmek. Uzak amacım Youtuber olmak. (GZ04Ö06)

Burada öğrencilerden yakın, orta ya da uzak amaçlardan herhangi birini belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerden gelen görüşler onlar hakkında fikirler de sunmaktadır.

Umutlu düşünmeye yönelik 'amaç belirleyicilik' kategorisinde bir diğer kod 'amaç belirlemenin önemini fark etmek'tir. Bu koda ilişkin iki frekans tespit edilmiştir. Bunlardan biri aşağıda sunulmuştur;

> Çünkü bir hedefimiz olduğunda ona ulaşmak için çabalarız. Örneğin oyun oynarken verilen görevler vardır biz onları yaparak düzeyimizi artırırız. Hayatımızda amaç belirleme de öyle adım adım ne yapmak istediğimizi belirlemek için gereklidir. (GZ04Ö05)

Amaç belirleme hayatımızda ne işimize yarar sorusuna yönelik gelen görüşte oyun ile bağlantı kurularak amaç belirlemenin önemi ifade edilmiştir. Yapılandırılmış gözlem formunda bu maddeye yönelik alınan toplam puan incelendiğinde elde edilen iki frekansa karşılık 'orta düzey başarı' puanı ile örtüşme olduğu görülmektedir.

'Amaç belirleyicilik' kategorisinde değinilmesi gereken son kod 'amaçlarına bağlılık göstermek'tir. Yapılan içerik analizinde bu kod için de iki frekans tespit edilmiş olup bunlardan birisine aşağıda yer verilmiştir;

> Amacımızı ona ulaşana kadar sürdürmemiz gerekir. Hiçbir şekilde amaçlardan kopmamalıyız. Koparsak istediğimiz şeyi yapamayız. (GZ04Ö12)

Görüldüğü gibi gelen görüş ile amaçların sürdürülmesi gerekliliği bir öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

Umutlu düşünmenin 'amaç belirleyicilik' kategorisinde yer alan kodlara yönelik frekansların sunumundan sonra 'yol buluculuk' kategorisine ilişkin kodlara yer verilmiştir.

Bu kategori içerisinde en fazla frekansa sahip kodlardan birisi ‘hedefe varmak için atılması gereken adımları belirlemek’tir. Toplamda üç öğrencinin ifadelerinde bu kod tespit edilmiş olup bunlardan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Otel yapmak için köylüleri iknada kullanacakları şeyleri belirlemeye çalıştık. Köylüleri ikna etmede en önemli şeylerden birincisinin doğaya zarar vermeme örnekleri, ikincisinin ise köylülere para teklif etmek. Grupça bunları kararlaştırdık. (GZ08Ö09)

> Doğayı herkesin koruması için eğitim verilmeli. Sonra doğayı korumak için cezalar yeniden düzenlenmeli. (GZ08Ö11)

İlk öğrenci görüşü iş adamı Ö09’un, yardımcısı Ö12 ile canlandırdığı bir sahnede buna yönelik düşüncelerini sunmasıdır. Burada otelin yapılması için iş adamının atılacak adımları belirlediği görülmektedir. İkinci öğrenci görüşü, ‘canlandırılan rollerin de göz önünde bulundurulması koşuluyla doğayı korumak için neler yapılmalıdır?’ sorusuna verilen bir yanıttır. Doğanın korunması amacına yönelik atılacak adımların insanlara eğitim verilmesi ve cezaların yeniden düzenlemesi olduğu belirtilmektedir.

‘Yol buluculuk’ kategorisinde en fazla görüş gelen bir diğer kod ‘hedefe varmak için çaba sarf etmek’tir. İçerik analizinde bu kod için de üç frekans tespit edilmiştir. Bunlardan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Seni tüm yerlere şikâyet edeceğiz. Hakkımızı arayacağız. Para için buraları betonlaştırmana asla izin vermeyeceğiz. (GZ08Ö05)

> O plajdan herkesin yararlanması gerektiğini söyler. Siz istediğiniz gibi buraları kullanamazsınız. Doğanın parası olanlara ait olmadığını söyler. Burası hayvanların, ağaçların yerleri... Onları yerinden edemezsiniz. Siz bu oteli yaparsanız burada doğada yaşayan hayvanlar buradan kaçacak ve yaşamayacaktır. Bu otelin yapılmaması için haklarımızı aramaya devam edeceğini belirtir. (GZ08Ö04)

Gelen iki görüş de ayrı gruplardaki rol oynamalardan elde edilmiştir. Bunlardan ilki bir köylünün otel yapılmaması için gösterdiği çabaya yönelik iken diğeri ise bir çevrecinin otel yapılmaması amacıyla gösterdiği çabaya ilişkindir.

Umutlu düşünmede ‘yol buluculuk’ kategorisi içerisinde değerlendirilen bir başka madde ‘hedefe varmak için kullanılması gereken araçları belirlemek’tir. Bu koda ilişkin iki frekans bulunmaktadır. Bunlardan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Tarım yapacağımız verimli yerler gidecek. Bize bunu yapamazsınız, doğamızı kirletemezsiniz diyerek engel olmaya çalışır. Bu oteli yaptırmamak için köylüler arasında imza toplama kampanyası düzenlenmesi gerektiğini ve mahkemeye şikayet etmek gerektiğini söyler. (GZ08Ö11)

Bu görüş rol oynamadaki köylü rolünden elde edilmiş olup otelin yapılmaması için kampanya düzenlenmesi ve mahkemeye gitme araçlarından yararlanılması gerekliliği konusunda sunulmuştur.

‘Yol buluculuk’ kategorisinde yer alan son kod ‘belirlemiş olduğu rotaya ulaşma konusunda çıkan engellere karşı alternatif çözüm yolları sunmak’tır. Bu koda yönelik tespit edilen iki görüşten birisi aşağıda sunulmuştur;

> Bu otel ile buraya pek çok turist gelecektir. Onların da turistlere ürettikleri doğal ürünlerden satabileceklerini söyler. Bunu kabul etmeyen köylülere. Bir başka para ile ilgili seçenek sunar. Kazandığı paraların yarısını onlara vermeyi teklif eder. Çok para kazanacaklarını tekrar ederek köylülere söyler. (GZ08Ö09)

Bu görüş de diğer görüşler gibi etkinlikteki rol oynama faaliyetleri sonucunda elde edilmiştir. İş adamı rolündeki öğrenci, ilk önce bölgeye turist geleceğini söyleyerek köylüleri otel yapımı konusunda ikna etmeye çalışmış; bu işe yaramayınca onları ikna etmek için alternatif yollarla köylülere kazandığı paradan kâr teklif etmiştir. Böylece iş adamı da kendi bakış açısına göre amacına ulaşmak için alternatif yollar aramıştır.

‘Amaç belirleyicilik’ ve ‘yol buluculuk’ kategorilerine yönelik içerik analizinden sonra umutlu düşünmenin diğer kategorileri olan ‘kolaylaştırıcılık’ ve ‘eyleyicilik’e ilişkin içerik analizine yer verilmiştir. Frekanslarla birlikte kodlar aşağıdaki Tablo 41’de sunulmuştur;

Tablo 41

Kolaylaştırıcılık ve Eyleyicilik Kategorilerine İlişkin İçerik Analizi

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Umutlu düşünme	Kolaylaştırıcılık	Olay, problem veya duruma ilişkin bir çözümün olduğunu bilerek olumlu beklentiye sahip olmak	Ö06, Ö10
		Olay, problem veya duruma ilişkin motivasyonu sürdürmek	Ö02, Ö03
		İç kolaylaştırıcıları bilmek	Ö05, Ö08
		Dış kolaylaştırıcıları bilmek	Ö01, Ö13
	Eyleyicilik	Rahatsız olduğu duruma karşı harekete geçmek	Ö01, Ö08, Ö09
		Ortaya koyduğu çözümle, ilgili sorunların çözüleceği öngörüsüne sahip olmak	Ö02, Ö04, Ö05
		Çözüm ya da isteğe ilişkin kendi geleceğine yönelik atılabilecek eylem önerileri sunmak	Ö03, Ö08
		Çözüm ya da isteğe ilişkin evrensel düzeye yönelik atılabilecek eylem önerileri sunmak	Ö02, Ö04

Tablo 41'de görüldüğü gibi 'kolaylaştırıcılık' kategorisinde yer alan dört kod için ikişer frekans tespit edilmiştir. Dereceli puanlama anahtarından elde edilen 'orta' düzey bir başarıya ilişkin ortalamalar, içerik analizinde de benzer sonuçlarla karşılığını bulmaktadır. Tüm frekanslar eşit olduğu için sırasıyla kodlar ele alınacaktır. İlk olarak 'olay, problem veya duruma ilişkin bir çözümün olduğunu bilerek olumlu beklentiye sahip olmak' koduna yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Tespit edilen iki öğrenci görüşünden birisi aşağıda yer almaktadır;

> Zaman sorunlarını çözmek bizim elimizde, sadece biz çözüm için gerekli şeyleri yapmalıyız. Bunları yapınca sorunlar çözülecektir. (GZ12Ö06)

Görüldüğü gibi öğrencinin verdiği yanıt ile bir çözümün olduğu olumlu bakışı yansıtılmaktadır. Bir sorunun çözümü olduğu düşüncesi sorun ile yüzleşmede oldukça önemlidir.

Umutlu düşünmenin 'kolaylaştırıcılık' kategorisinde yer alan bir diğer kod 'olay, problem veya duruma ilişkin motivasyonu sürdürmek'tir. Buna ilişkin öğrencilerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Güçlüklerle karşılaşınca pes etmemeliyiz. Onu çözmek için uğraşılması lazım. Bir de istemek gerekiyor. (GZ12Ö03)

Öğrencinin yanıtı 'zaman planlamasında bazı güçlüklerle karşılaştığımızda ne/neler yapmalıyız?' sorusuna karşılık verilmiştir. Burada çözüm için istemek gerektiği de belirtilmektedir. Düşünce itibarıyla zihinde böyle bir yapı kurulması, sorunların çözümünde önemli bir aşamadır. Umutlu düşünme açısından önemli gerekliliklerden birisi motivasyonun devamıdır. Buna yönelik dereceli puanlama anahtarından elde edilen puan ortalaması 'orta' düzeydedir. Umutlu düşünmeye ilişkin sonuçların bu düzeyde olması öğrencilerin bu konularla daha önce herhangi bir ders kapsamında karşılaşmamış olmasından kaynaklı olabilir. Diğer sebep ise umutlu düşünmenin duyuşsal alana hitap etmesinden ötürü eğitim sürecinde daha fazla zaman ve çaba gerektirmesi olarak düşünülebilir. Böylece bu tür etkinliklerin eğitim sürecinde zamana yayılması ile daha fazla sınıf düzeyinde ders olarak okutulması gerekmektedir.

'Kolaylaştırıcılık' çerçevesinde ele alınan bir diğer kod ise 'iç kolaylaştırıcıları bilmek'tir. Bu kod için gelen öğrenci görüşlerinden birisi aşağıda sunulmuştur;

> Bizi küçük de olsa ne neşelendirir bilmeliyiz. Zamanı kullanırken sıkıldığımızda bununla kendimize geliriz. (GZ12Ö08)

Burada iç kolaylaştırıcılar arasında yer alan kendimizi daha iyi tanımaya ilişkin bir görüş sunulmuştur. Burada öğrenci kendini daha iyi tanıyarak ve nelerin onun başarısını arttırdığını bilerek hareket etmenin amacını gerçekleştirmede yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Son olarak umutlu düşünmenin 'kolaylaştırıcılık' kategorisinde 'dış kolaylaştırıcıları bilmek' kodu ele alınmıştır. Bu kod için de iki frekans tespit edilmiştir. Bunlardan biri aşağıdaki şekilde öğrenci tarafından bildirilmiştir;

> Annem bana zaman planlamasında yardımcı oluyor. O da kolaylaştırıcı. (GZ12Ö13)

Dış kolaylaştırıcı olarak öğrenci burada yardımlarından ve yol göstermesinden ötürü annesini belirtmiştir. Kendi dışındaki müdahaleler açısından annesinin bir dış kolaylaştırıcı olması mümkündür.

Tablo 41'de umutlu düşünmeye ilişkin bir başka kategori olan 'eyleyicilik' için belirlenen kodlar ve buna ilişkin içerik analizi sonuçları sunulmuştur. Burada en fazla frekansa sahip iki kod bulunmaktadır. Bunlardan birisi 'rahatsız olduğu duruma karşı harekete geçmek'tir. Bu koda ilişkin iki öğrencinin ifadesi aşağıda yer almaktadır;

> Bazen insanlık için değil de para ya da güç için teknoloji kullanılabiliyor. Bu iyi bir şey değil. Bu tür şeyleri yapanlara önlem alınmalı. (GZ16Ö08).
>
> İnsanların işsiz kalması çok zor olur. Şimdiden onlara eğitim verilerek bir şeyler yapılmalı (GZ16Ö01).

Gelen görüşlerden ilki 'teknolojinin her türlüsü insanlık için midir?' sorusuna karşılık olarak söylenmiştir. Burada teknolojinin insanlık dışı şeylerde kullanıldığı ve bunun iyi olmadığı belirtilmiştir. Bu rahatsız durum için önlem alınarak harekete geçilmesi gerektiği görüşü öğrenci tarafından sunulmuştur. İkinci görüş ise yapay zekânın insanların işini elinden alıp alamayacağına yanıt olarak gelmiştir. Yapay zekânın insanların işsiz kalmasına yol açacağı diğer arkadaşları tarafından ifade edilmesinden sonra öğrenci, insanların işsiz kalmasının çok zor sonuçlar doğuracağını belirterek insanlara şimdiden eğitim verilmesi ve buna yönelik bir harekete geçilmesi gerektiği görüşünü sunmuştur.

'Eyleyicilik' kategorisinde bir diğer üç frekanslı kod 'ortaya koyduğu çözümle, ilgili sorunların çözüleceği öngörüsüne sahip olmak'tır. Bu koda ilişkin öğrenci görüşlerinden ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Gelecekte dünya daha temiz bir yer olacaktır. Yenilenebilir enerjiye tamamen geçilerek pek çok sorun yine teknoloji ile çözüm bulunacaktır. (GZ16Ö05)

> İnsanların bazıları yapay zekâ ile ilgili işlerde çalıştırılırsa insanlar yine iş sahibi olmuş olur. Gelecekte kimse işsiz kalmaz. (GZ16Ö02)

Gelen görüşlerin ilki ‘teknolojide gelinen noktadan memnun musunuz?’ soruna yanıt olarak verilmiştir. Burada öğrenci ortaya koyduğu çözüm olan yenilenebilir enerjiye tamamen geçilmesi ile teknoloji ile ilgili sorunların çözülebileceğini belirtmektedir. Bir önceki kategori olan ‘kolaylaştırıcılık’ta ‘olay, problem veya duruma ilişkin bir çözümün olduğunu bilerek olumlu beklentiye sahip olmak’ kodu bulunmaktadır. Ancak bu kodda somut bir çözüm sunulmamaktadır. Sadece bir çözümün olduğu beklentisini barındırmaktadır. ‘Eyleyicilik’ kategorisindeki kod ise ondan somut bir çözüm sunması ve bunun işe yarayacağı öngörüsünü taşıması ile ayrılmaktadır. Öğrenciden gelen ikinci görüş ‘yapay zekâ insanların işini elinden alır mı?’ sorusuna cevap olarak verilmiştir. İnsanların işsiz kalmaması adına yapay zekâ ile ilgili işlerde çalıştırıldığında bu sorunun çözüleceği belirtilmiştir. Öğrencinin görüşünde eyleme yönelik bir öneri sunulmuştur.

Umutlu düşünmenin ‘eyleyicilik’ kategorisine ilişkin bir başka kod ‘çözüm ya da isteğe ilişkin kendi geleceğine yönelik atılabilecek eylem önerileri sunmak’tır. Bu koda yönelik iki öğrenci görüşü tespit edilmiş olup bunlardan biri aşağıda sunulmuştur;

> Uzun süre bilgisayar ve tablet başında vakit geçirmemek gerekiyor. Her gün belirli saatlerde kullanmalıyız. (GZ16Ö03)

Burada öğrenci kendi geleceği için atabileceği bireysel adımlardan bir veya birkaçını sunmuştur.

Son olarak ‘eyleyicilik’ kategorisinde bir başka koda yer verilmiştir. Bu kod ‘çözüm ya da isteğe ilişkin evrensel düzeye yönelik atılabilecek eylem önerileri sunmak’tır. Bu kod için de bir önceki gibi iki frekans tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur;

> Dünyada büyük şirketler Google gibi Facebook gibi yeni teknolojiler geliştirerek artan zehirli gazları azaltacak makineler yapmalılar. (GZ16Ö04)

Burada öğrenci küresel şirketlerin teknolojik anlamda doğayı korumaya yönelik girişimlerde bulunması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci bu tür bir eylemin teknoloji yoluyla gelecekte oluşabilecek önemli bir sorunu çözeceğini düşünmektedir.

Yapılandırılmış gözlem formu ve öğrenci gözleminden elde edilen içerik analizi bulgularında eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmeye yönelik bir sıralama yapıldığında öğrencilerin dereceli puanlama anahtarı ve yapılandırılmış gözlem transkriptlerinden elde edilen içerik analizi sonuçlarına göre DKDM etkinliklerinde en etkili

sonuçlar yaratıcı düşünme becerilerine ait olmakla birlikte en düşük sonuçlar ise özenli düşünme becerilerinde elde edilmiştir. Eleştirel düşünme becerilerine yönelik etkinliklerde ise, yaratıcı düşünme becerileri etkinliklerine göre daha etkisiz sonuçlar elde edilmiş iken, umutlu düşünmeye yönelik etkinliklerin sonuçlarına göre daha etkili sonuçlar elde edilmiştir. Ancak sonuçların farklarının birbirine çok yakın olduğunu belirtmek gerekir. Kısaca DKDM alt alanların başarı sıralamasını şu şekilde sayabiliriz. Birinci sırada etkili sonuçlar yaratıcı düşünme etkinliklerinden elde edilirken ikinci sırada eleştirel düşünmeye yönelik etkinlikler, üçüncü sırada umutlu düşünmeye yönelik etkinlikler ve son sırada ise özenli düşünmeye yönelik etkinlikler gelmektedir.

Öğrenci Odak Grup Görüşme, Öğrenci Günlükleri ve Araştırmacı Günlükleri İçerik Analizi

Dört Katlı Düşünmeye yönelik hazırlanan etkinliklerden umutlu düşünme alt boyutu ile ilgili olan 4., 8., 12. ve 16. etkinliğe yönelik öğrenci odak grup görüşmelerine ilişkin bulgular üç tema çerçevesinde oluşturulmuştur. Bunlar; etkinlikle ilgili ‘olumlu yönler’, ‘olumsuz yönler’ ve ‘öneriler’ şeklindedir. Bu temalara yönelik öğrenci görüşlerinden alıntılar sunulmuş olup bu çerçevede bağlam ile ilişkili öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğünden kesitlerle desteklenmeye çalışılmıştır.

Umutlu düşünme kapsamındaki dördüncü etkinliğe yönelik öğrenci odak grup görüşmesinin içerik analizi aşağıdaki Tablo 42’de sunulmuştur;

Tablo 42

Umutlu Düşünme 4. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Duyuşsal katkı	Amaçları sürdürmek	Ö09
		Amaçlara odaklanmak	Ö01
	Etkinliğin geneli	Resim yapmak	Ö04, Ö08
	Konu edinimi	Amaç	Ö04, Ö08, Ö09
		Para ve mutluluk	Ö09
Olumsuz yönler	Etkinlik faaliyeti	Resim yapmak	Ö01, Ö07
		İlgisiz sorular gelmesi	Ö07

Tablo 42'de görüldüğü gibi umutlu düşünmenin dördüncü etkinliği üzerine görüşler 'olumlu yönler' ve 'olumsuz yönler' olmak üzere iki genel temada karşımıza çıkmaktadır. Olumsuz yönler, olumlu yönlere göre daha az frekansa sahiptir. Özenli düşünmede olduğu gibi umutlu düşünmede de duyuşsal yöne ilişkin öğrenci görüşleri tespit edilmiştir. 'Olumlu yönler' temasına ilişkin en fazla frekans 'konu edinimi' kategorisindedir. Burada yer alan amaç koduna yönelik üç frekanstan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Bugünkü etkinlikte yaşamımızda amaç belirlemenin önemini işledik. Amaçlarımız olmadan ne yapacağımızı bilemeyeceğimizi, buna göre harekete geçemeyeceğimizi öğrendim. (GR0404Ö04)

> Bu derste amaç belirlemeyi öğrendik. Tüm sınıf amaçlar belirledi ve bu amaçlar üzerinde konuşarak onları inceledik. (GR0404Ö09)

Görüldüğü gibi öğrencilerden birkaçı amaç belirlemede öğrendikleri konuları odak grup görüşmelerinde belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğrenci günlüğünde de buna değinen öğrenciler olmuştur. Bunlardan Ö03'ten alınan ifade aşağıda sunulmuştur;

> Hayatımda kendi amaçlarımı belirlemem gerektiğini öğrendim. Amaç belirlemeden yaşanırsa ne yapmak istediğimi bilemem. (ÖG04Ö03)

'Konu edinimi' kategorisinde bir diğer kod ise para ve mutluluğa ilişkindir. Mutluluğun bireysel amacı konusunda bu etkinlikte sıkça geçmiştir. Başta öğrenciler paranın mutluluk getirmesine kesin gözüyle bakarken sonradan görüşler değişmiştir. Buna ilişkin odak grup görüşmesinde geçen ifade aşağıda sunulmuştur;

> Paranın her zaman her şeyi çözmeyeceği derste çok konuşuldu. Herkesin söylediklerini dinledim para için oyun oynadığımızda sağlığımızın yok olabileceği de aklıma gelmiş oldu. (GR0404Ö09)

Oyun konusunun bu etkinlikte de geçtiğini belirtmek gerekmektedir. Tüm etkinlikler göz önünde bulundurulduğunda birkaç etkinlik dışında öğrencilerin her zaman değindiği bir

konu kapsamında değerlendirilebilir. Burada öğrenci, para kazanmak için uzun saatler bilgisayar başında kalan bir kişinin obezite, gelişim bozuklukları gibi pek çok hastalığa davet çıkarmasından hareketle bu görüşünü iletmiştir. Odak grup görüşmesi dışında öğrenci günlüğünde bir öğrenci de bu konuya değinmiştir. Onun görüşünden alınan ifade aşağıda sunulmuştur;

> Bu hafta paranın mutluluk getirip getiremeyeceği konuşuldu. Bu konu benim ilgimi çekti. Başta ben de para mutluluk getir diyordum ama farklı örnekler görerek tek başına paranın mutluluk getiremeyeceğini öğrendim. (ÖG04Ö11)

Araştırmacı da bu konudan kendi tuttuğu günlüğünde bahsetmiştir. Öğrencilerin ifadeleriyle öğrencilerin yorumlarından kesitler sunmuştur. Araştırmacı günlüğünde bu ifadeler şu şekilde geçmektedir;

> ...Para ve mutluluk konusu burada da yoğun ilgi gördü. Ö11, paranın yüzde seksen önemli olduğunu ifade etti. Ben de niye diye sordum. O da para olursa pek çok şeyin çözülmüş olacağını belirtti. Bir başka öğrenci ise (Ö04) bir helikopter alıp sonra ona bir kere binmeyle sıkılan insanlar da olabileceği ya da o helikopteri kaybetme korkusunun da o insanı üzebileceğini belirtti. Para ve mutluluk konusunun bu kadar ilgi çekici olmasının aksine toplumun mutluluğu konusu daha sönük kaldı... (AG04)

Bu yaş grubunda çocukların daha maddi şeylere değer vermesini olağan karşılamak gerekmektedir. Sonuç olarak henüz ahlak gelişimi ve toplumsal yönlerdeki farkındalık tam anlamıyla oluşmamıştır. DKDM'de insanın somut bütünlüğü çerçevesinde, insanın toplumsal ve psikolojik yönlerini de geliştirmek amacını taşımaktadır. Şimdiye kadar uygulanan dördüncü etkinlikte bilişsel ve duyuşsal yönden öğrenciler etkinlik konularıyla kendi bakış açılarını sunmuşlar ve birbirleriyle bu konuları konuşarak kendi yapılarını oluşturmanın temelini atmışlardır.

Bu etkinlikte öğrencilerin duyuşsal alana ilişkin ifadeleri, bilişsel alana göre daha fazla karşımıza çıkmaktadır. Bir sonraki kategori olan 'duyuşsal katkı' kategorisinde iki kod bulunmaktadır. Bunlardan biri 'amaçları sürdürmek'tir. Buna ilişkin Ö09'un görüşü şu şekilde geçmektedir;

> Amacımızı takip etmeliyiz. Yoksa işe yaramayacaklardır. Ben de zengin biri olana kadar amacımı sürdüreceğim. (GR0404Ö09)

Burada öğrenci amacını takip edeceğini bildirmekle birlikte ortaya koyduğu amaç zengin biri olmaktır. Bu tür algıların oluşmasında ailenin, sosyal çevrenin payı büyüktür. Çevresinde bulunan rol modeller de öğrencinin bu zamanki yaşamına kadar onun algılarını etkilemiştir. Bu görüş öğrencinin algısını ortaya koyması bakımından da önem taşımaktadır.

‘Olumsuz yönler’e yönelik elde edilen öğrenci görüşleri ‘etkinlik faaliyeti’ kategorisinde toplanmıştır. Burada elde edilen kodlardan birisi etkinlik süresince öğrencilerin resim yapma konusunda zorluk yaşamış olmaları ile ilgilidir. Bu kod için iki öğrencinin görüşü tespit edilmiş olup bunlardan biri aşağıda sunulmuştur;

> Resme yeteneğim az benim, ondan bu etkinlikte zorlandım. (GR0404Ö01)

Etkinlikte, bazı öğrencilerin resim konusunda başarılı olmadığını düşünmesi normal karşılanabilir. Etkinlik 3’te de benzer şekilde şiir yazma konusunda bazı öğrencilerin zorlandığı odak grup görüşmesinde tespit edilmiştir. Resim, şiir gibi etkinliklerde her öğrenci başarılı olmamakla birlikte zaman zaman ise öğrenciye yerleşmiş bir yeteneği olmadığı algısı bulunmaktadır. Önemli olan öğrencinin baştan yeteneğim yok diyerek bu faaliyetin içine girmeden kenara çekilmemesidir. Buradaki bulgularda bazı öğrenciler resim yapmak konusunu etkinliğin olumlu bir yönü olarak değerlendirirken bazıları ise yeteneği olmadığını düşünerek olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Bu kategoride bir başka olumsuz kod ise ‘ilgisiz sorular gelmesine ilişkin’dir. Bu koda yönelik bir öğrenci görüşü bulunmaktadır. Aşağıda bu görüşe yer verilmiştir;

> Bazı arkadaşların ders ile alakası olmayan sorular sorması beni rahatsız etti. (GR0404Ö07)

Ders içerisinde etkinlik çerçevesindeki sorular konuşulurken bazı ders dışı soruların gelmesi öğrenciyi rahatsız etmiştir. Buna yönelik araştırmacı günlüğünde de bazı tespitler yer almaktadır. Aşağıda etkinlik 4 için araştırmacı tarafından tutulan günlükten bir kesit sunulmuştur;

> ... Bazen öğrenciler sorulara yanıt verecek bir şey bulamadığında artık kendileri de farklı bir konu ile ilgili rastgele şeyler sormak istiyor. Bazen onlara sormaları için izin veriyorum. Ama çoğunlukla izin vermiyorum. Konu dışı olunca konu dağılabiliyor. Ayrıca zaman zaman çok uygun yanıtlar gelirken bir ara bir bakıyorum tamamen alakasız da yanıtlar gelebiliyor. Öğrenciler genelde zorlandıklarını düşündükleri sorularda bu geçiştirme durumunu kullanabilmektedirler. Tekrar soruyu farklı şekillerde ifade ederek ya da farklı bağlamlarda ilişkilendirerek sormaya devam etmem gerekti... (AG04)

Zaman zaman bu etkinlikte konuların dağılmasına ve öğrencilerin de derse olan konsantrasyonlarını azaltmasına neden olacak sorular gelmiştir. Başta soruların konu ile ilgili olduğu düşünülerek derste ele alınmaya çalışılmış olsa da birkaç kere konu dışından soruların tekrar etmesi ile etkinlik planının sekteye uğramaması adına sorular alınmamıştır.

Etkinlik 4’ten sonra bir başka etkinlik olan, etkinlik 8 için öğrenci odak grup görüşmesi kapsamında içerik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu görüşler öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ile desteklenerek çalışmaya ilişkin zengin bir betimleme yapılmaya çalışılmıştır. Bu etkinliğe ilişkin bulgular Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43

Umutlu Düşünme 8. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Duyuşsal katkı	Çaba göstermek	Ö10
		Pes etmemek	Ö01, Ö02
	Sosyal katkı	Öğrencilerle etkileşim	Ö10
	Etkinliğin geneli	Rol oynamak	Ö09 Ö10
	Konu edinimi	Çözüm	Ö09
		Çevre sorunları	Ö07
Olumsuz yönler	Bilişsel zorluk	Çözüm sunmada zorlanma	Ö01
	Etkinlik faaliyeti	Gürültü oluşumu	Ö10
	Öğrenci yetersizlik	Rol oynamada yetersizlik	Ö02

Tablo 43 incelendiğinde etkinlik 8'de öğrenci odak grup görüşmesi içerik analizi için temalar 'olumlu yönler' ve 'olumsuz yönler' üzerinde toplanmıştır. 'Olumlu yönler' içerinde en fazla koda sahip kategori 'duyuşsal katkı' içerisindedir. Burada yer alan çaba göstermek ve pes etmemek kodları ile birlikte toplam üç frekans bulunmaktadır. 'Pes etmemek' koduna yönelik bulunan iki frekanstan birisi aşağıda sunulmuştur;

> Amaçladığımız şey için rolümde pes etmedim. İş adamı olarak otelin yapılması için uğraştım. Her grupta rol gereği düşüncelerini savunan arkadaşlar bunun için elinden geleni yaptı. Yaşamda da bunu yapmak gerektiğini anladım. (GR0808Ö02)

Burada öğrenci iş adamı rolüyle otelin yapılması için pes etmediğini vurgulamıştır. Yaşamda da bunu uygulaması gerektiğini anladığını söyleyerek duyuşsal düzeyde etkilendiğini belirtmiş olmaktadır.

> Ben bugünkü derste bir çevreciydim. Bugünkü etkinlikte otel yapılınca çevreye ne zararları olur onları söyledim. Bu zararların olmaması için pes etmeden otelin yapılmaması için uğraştım. İyi bir performans gösterdiğimi düşünüyorum. (ÖG08Ö06)

Bir başka 'duyuşsal katkı' kategorisinde pes etmemek ile de ilişkili sayılabilecek 'çaba göstermek' kodu yer almaktadır. Bu koda yönelik öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Çözülmeyen sorun olmadığı, sadece bizim çözmek için çaba göstermemiz gerektiğini anladım. (GR0808Ö10)

Öğrencinin bu görüşü sorunlara olumsuz bakmadan çaba göstermek gerektiğini duyuşsal olarak benimsediğini işaret etmektedir. Benzer şekilde Ö04'ün öğrenci günlüğünde de buna yönelik bir ifade geçmektedir;

> Bitkilerin, hayvanların yok edilmemesi için çevreci olarak elimden geleni yaptım. Otelin yapılması için sürekli arkadaşlar çözüm bulsa da biz de yapılmaması için çaba gösterdik. Çabalamadan amacımıza ulaşılmıyormuş bunu gördük (ÖG08Ö04)

Bir çevreci olarak rol oynamada otelin yapılmaması için çaba gösterdiğini belirten öğrenci, otelin yapılmamasına yönelik çaba gösterdikçe amacına ulaşılabileceğini fark etmiştir. Araştırmacı günlüğünde öğrencilerin rol oynamalarıyla ilgili yapılan değerlendirmelere de yer vermek önemlidir. Buna ilişkin araştırmacı günlüğünden bir kesit aşağıda sunulmuştur;

> …Etkinlikteki rol oynama gereği öğrenciler kendi aralarında düşüncelerini paylaştılar. Belirlemiş oldukları hedef doğrultusunda çözüm üretmeye çalıştılar. Buna ilişkin kendi aralarında planlamalar yaptılar. Oteli yapmak isteyen çocuklar onun için çabaladı, yaptırmak istemeyenler onun için çabaladı. Bazı öğrenciler çözüm için gereken kararlılığı, odaklanmayı gerçekleştirdiler… (AG08)

Tespit edilen görüşlerden bir diğeri 'etkinliğin geneli' kategorisinde etkinliğin içerisinde rol oynamanın olmasından memnun olan öğrencilere aittir. Buna yönelik görüşlerden birisi aşağıda sunulmuştur;

> Rol yapmayı çok seviyorum Derste rol oynamak beni çok mutlu etti. Derse ilgim daha da arttı. (GR0808Ö09)

Derste yapılan rol oynama faaliyetine ilişkin öğrenci, olumlu görüş bildirmiştir. Benzer bir ifade öğrenci günlüğünde de yer almaktadır. Buna ilişkin alıntı aşağıda sunulmuştur;

> Drama yoluyla dersi işledik bugün. Drama salonuna gelip burada bir şeyler yapmak beni ve arkadaşlarımı mutlu ediyor. Farklı bir yer. Rol olarak bana köylü çıkması başta beni rahatsız etti ama sonra o rolü de yapmaya çalıştım. Tekrar buraya gelmeyi sabırsızlıkla bekliyorum (ÖG08Ö08)

Öğrencinin ifadesinde görüldüğü gibi sadece drama salonuna çıkmak bile öğrencileri mutlu etmeye yetiyor. Çünkü farklı bir faaliyet yapmak onların ilgilerini çekmektedir.

Bir başka olumlu yön ise 'konu edinimi' kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Bir öğrenciden gelen görüşe göre derste çevre sorunları konusunda konuşulmuş, öğrenci de mevcut bilgileri üzerine ekleme yapmıştır. Buna ilişkin Ö07'nin görüşleri aşağıdadır;

> Çevre sorunlarının insanlar yüzünden doğaya zarar verilerek canlıların ölmesine yol açtığını öğrendim. Bu konuyu önceden biliyordum ama daha fazla konuşmuş olduk. (GR0808Ö07)

Odak grup görüşmesinde yer almayan bir öğrencinin o haftadaki öğrenci günlüğünde benzer bir tespit yer almaktadır. Bu görüş öğrenci günlüğünde şu şekilde geçmektedir;

> Bugünkü derste çevre sorunlarını konuştuk. Doğanın zarar görmesinin çevre sorunu olduğunu öğrendim. Bunu yapanlar yine insanlar. Çevreyi yok ederek pek çok canlıya zarar vermiş olunuyor. Bu sorunlara bir çözüm bulmaya çalıştık. (ÖG08Ö02)

Böylece etkinlik kapsamında yapılan çevre sorunları ile ilgili konuya ilişkin bazı öğrencilerin zihninde yer edindiğini görmüş olmaktayız.

'Olumlu yönler'e değindikten sonra etkinlik ile ilgili odak grup görüşmesinde öğrencilerin 'olumsuz yönler' ile ilgili verdiği yanıtlara yer verilmiştir. Buna ilişkin kategoriler, 'bilişsel zorluk', 'etkinlik faaliyeti' ve 'öğrenci yetersizliği' şeklinde belirlenmiştir. 'Etkinlik faaliyeti' kategorisinde ders esnasında gürültü oluşumuna yönelik belirtilen kod üzerine öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Drama yaparken ara ara gürültü oluştu. Her grup rolüne çalışırken gürültüden rahatsız oldum. (GR0808Ö10)

Burada drama esnasında öğrencilerin kendi grupları içerisindeki faaliyetlerinin gürültülü şekilde sürdürülmesi ile ilgili olumsuz bir değerlendirmeye rastlamaktayız. Özellikle bir başkasını rahatsız edecek düzeyde gürültülü bir ortam oluşmaması gerektiğini bu görüş tekrar hatırlatmıştır.

Bir başka 'olumsuz yönler'e ilişkin kategori olan 'öğrenci yetersizliği'nde bazı öğrencilerin rol oynamada yetersiz olmalarına yönelik bir tespit vardır. Buna ilişkin öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Rolleri arkadaşlardan bazıları iyi yapamadı. Hatalarımız oldu. Grup içinde karışan arkadaşlar da oldu. Deneyerek rollerin en iyisini yapmaya çalıştık. Ama derste çok eğlendik. (GR0808Ö02)

Bu ifadeyi destekleyecek şekilde bir öğrencinin günlüğünde geçen alıntı aşağıda sunulmuştur;

> Bu hafta doğaya otel yapılması ile ilgili bir konu vardı. Rol oynadım. Bana çevreci rolü çıktı ama rolümde ben çok zorlandım sadece bir cümle ile rolümü tamamladım. Sonradan biraz daha alışsam da herkesin önünde rol yapmak benim için zordu. (ÖG08Ö13)

Görüldüğü gibi bu performans için de en azından temel düzeyde bir eğitim alınması gerekmektedir. Ancak tüm öğrenciler özel bir eğitim almamış olmasına rağmen özellikle çekingen kişilik özelliğine sahip öğrencilerin rol yaparken zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu görüş ile de ilişkili olarak araştırmacı günlüğünde yer alan tespitlerden bir kesit aşağıda sunulmuştur;

> Duyuşsal beceriler için rol oynamanın etkisi oldukça fazla. Ancak bu tür becerilerde çocuklar her zaman daha fazla zorlanılıyor. Bunun sebebi diğer derslerde bu tür duyuşsal becerilerin daha az beklenilmesi olabilir. Bu derste öğrencilerin derse katılması oldukça yüksekti ancak öğrencilerin kontrolü de bir o kadar zordu. Bu konuda öğrencilerin belli bir süre eğitim almış olmaları işleri biraz daha kolaylaştırabilirdi. Kişisel performansa bağlı olarak bazı öğrenciler rollerini çok güzel yerine getirdiler. Bazıları ise birkaç kez tekrar ederek performansını tamamladı. Grup içinde öğrencilerin kendi aralarındaki müdahaleleri oldu. Öğrenciler rollerinde, birbirleriyle iş birliği yaparak ne yapmaları

> gerektiğini grup içinde çözebildiler. Ancak bazı öğrenciler pasif kaldı. Daha aktif olanların onlara da görev verdiğini gördüm. Bu tabiki benim istediğim bir şey değildi ancak ben de müdahale edemedim. Tüm öğrencilerin kendilerinin bir şeyler üretmesini isterdim. Örneğin bir grupta çözüm için araç belirlemede rolü yapan kişi yerine başka roldeki arkadaşı belirledi. Rollerin beğenilmesinde de küçük de olsa sorunlar çıktı. Köylü rolünü beğenmeyip canlandırmak istemeyen ve utanan çocuklar oldu (Ö08). Bu durum kendi aralarında rekabet ve havalı görünme çabalarının göstergesi olabilir. Sonrasında bu sorun aşıldı. (AG08)

Araştırmacı günlüğünden de görüldüğü gibi tüm öğrenciler eşit düzeyde rol oynamada faaliyet gösterememiştir. Bu tür çalışmalar yapılırken öğrencilerin belirli bir saat drama faaliyetlerine katılmış olma şartını sağlaması daha uygun olabilir.

Etkinlik 8'den sonra umutlu düşünme becerileri kapsamında uygulanan etkinlik 12 ile ilgili öğrenci odak grup görüşmesi bulgularına yer verilmiştir. Tablo 44'te öğrenci odak grup görüşmeleri içerik analizi bulguları sunulmuştur.

Tablo 44

Umutlu Düşünme 12. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Duyuşsal katkı	Olumlu beklenti	Ö02, Ö06, Ö10
		Motivasyon sürdürme	Ö10
	Konu edinimi	Kolaylaştırıcılar	Ö05
		Zamanı planlama	Ö05, Ö06, Ö10
Olumsuz yönler	Öğrenci zorlanması	Zaman planlamasında zorlanma	Ö11

Tablo 44'te de görüldüğü gibi etkinlik 12 için öğrenci odak grup görüşmesi ile toplanan verilerde ağırlıklı olarak 'olumlu yönler' temasında görüşler toplanmıştır. Bunun yanı sıra 'öğrenci zorlanması' kategorisinde bir öğrenci görüşü tespit edilmiştir. 'Olumlu yönler' temasına ilişkin kategoriler incelendiğinde duyuşsal alan ile ilgili olan 'duyuşsal katkı' kategorisi ile daha çok bilişsel alan ile ilişkili olabilecek 'konu edinimi' kategorisindeki toplam frekansların eşit olduğu görülmektedir. Bu durum etkinliğin duyuşsal olduğu kadar bilişsel ögeleri de içinde barındırdığını göstermektedir.

'Duyuşsal katkı' kategorisinde iki kod tespit edilmiş olmakla birlikte bunlardan 'olumlu beklenti' kodu için üç öğrenci görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Bir şeyi yapmak için olacağına inanmak gerekiyor. Bu zaten bu olmaz diye yarım bıraktığım şeyler oluyordu. Yanlış yapıyormuşum onu fark ettim. (GR1212Ö06)

> Yaşamda bir şekilde sorunun çözüleceğine düşünmem gerektiğini fark ettim. Zaten yapamam dediğimde bunu yapmak daha zorlaşır. Kafada her şey biter. (GR1212Ö02)

Görüldüğü gibi öğrencilerden ilki, yarım bıraktığı işlerin olmayacağını düşündükten sonra bıraktığını fark ettiği için, işlerini yarım bırakmadan olacağına inanmak gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. Diğer öğrenci ise sorunlarının çözülemeyeceğini düşündüğü anda zorlukların daha da büyüdüğünü belirterek düşüncelerinde bunu değiştirmesi gerektiğini belirtmektedir. Umutlu düşünme, belli yönüyle bunun içindir. Sorunların çözülebileceği düşüncesi ile hareket ederek olumlu bir beklentiye sahip olmayı gerektirir. Odak grup görüşmesinde yer alan bir öğrencinin öğrenci günlüğünde de benzer bir görüş yer almaktadır. Aşağıda Ö05'in öğrenci günlüğünde geçtiği şekliyle bu ifade sunulmuştur;

> Bugünkü etkinlik ile karşılaştığımız zorluklara karşı bahane üretmeden yapmamız gereken şeyi yapabileceğimize inanmayı gördük. Kendimiz bir bahane ürettiğimizde yapacağımız şeyler yarım kalıyor. Bir şeyin çözümü olduğunu düşünerek yapabileceğimize inanmalıyız. (ÖG12Ö05)

'Olumlu yönler'e yönelik bir diğer kategori 'konu edinimi'dir. Bu kategoride iki kod bulunmaktadır. Bunlardan biri olan 'zamanı planlama' koduna ilişkin tespit edilen üç öğrenci görüşünden ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Okul hayatım ve diğer hayatımı nasıl daha iyi planlayabileceğimi öğrendim. (GR1212Ö10)

> Zamanı boşa nasıl harcamayız onu öğrendim. Zaman planlaması yaparken güçlü ve zayıf yönlerimi bilmemin faydası olacağını da öğrendim. (GR1212Ö06)

Gelen görüşler doğrultusunda bu etkinlikte öğrenciler zamanı boşa harcamayarak bir zaman planlaması yapmayı öğrendiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde öğrenci günlüğü formlarından birinde de zaman planlaması konusuna, kendi yaşamında değerlendirmeler yaparak daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini öğrenen bir öğrencinin görüşü yer almaktadır. Ö01'in ifadesi aşağıda sunulmuştur;

> Zaman ile ilgili planlama konusunda ders ile ilgili şeylerde sorunlar yaşarken oyun ile ilgili planlamalarımın daha iyi olduğunu fark ettim. Burada benim derse ilgim az olduğu için yapacağım şeylerde hemen pes ediyordum. Ama bu ders ile bu sorunu fark etmemle birlikte derslerime zaman planlamamda daha fazla ağırlık vermem gerektiğini öğrendim. (ÖG12Ö01)

'Olumlu yönler'in yanı sıra bu etkinlik için gelen olumsuz görüşlerin yer aldığı 'olumsuz yönler' temasına değinmek gerekmektedir. Bu temaya ilişkin bir kategori tespit edilmiştir. Bu kategori 'öğrenci zorlanması' adı ile belirlenmiş olup bir öğrencinin görüşü burada yer almaktadır. Odak grup görüşmesinde öğrencinin ifadesi aşağıda sunulmuştur;

> Derste zamanımı planlarken ben çok zorlandım. Ama derste örnekleri görerek yapmaya çalıştım. (GR1212Ö11)

Burada öğrenci derste planlama esnasında zorlandığını belirtmektedir. Buna rağmen yapmak için çabalamıştır. Benzer şekilde zorlanan öğrencilerin olduğuna ilişkin araştırmacı günlüğünde de yer alan bir ifade geçmektedir;

> Bugün acil, acil değil, önemli, önemli değil arasında öğrencilerle belirleyeceğimiz şeylerin birlikte değerlendirmesini yaptık. Planlamalarında biraz daha detaya girerek planları nelere göre yapacakları üzerinde durduk. Bunun için öğrencilerin kendi özelliklerini iyi bilmeleri gerekliliği vurgulandı. Tüm yapacakları arasında bu belirlemelerini göz önünde bulundurmaları gerekti. Ancak bazı öğrenciler zorlandılar. Kafalarında önce yerleştiremediler ama örnekler yaparak ilerledik… (AG12)

Etkinlikte öğrenci odak grup görüşmesinden elde edilen veriler diğer etkinliklerle karşılaştırıldığında en az detaylı öğrenci görüşme bulgularına sahip etkinliklerden olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar dereceli puanlama anahtarından elde edilen verilerle örtüşmektedir. Dereceli puanlama anahtarına göre dört alt boyuta ilişkin on üç öğrencinin aldığı puanların genel ortalaması, tüm etkinlikler içerisinde en düşük bu etkinlikte tespit edilmiştir. Gelen öğrenci görüşlerine de umutlu düşünmenin bu etkinliğindeki en düşük orana sahip olması durumunun yansıdığı söylenebilir. Elde edilen kod ve kategori çeşitliliği bakımında diğer etkinliklere göre yetersiz kalmıştır. Ancak eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme içerindeki dört etkinliğin ortalama puanları açısından değerlendirildiğinde, özenli düşünmeye ilişkin dört etkinlik ortalaması tüm etkinlikler içerinde en düşük performansa işaret etmektedir.

Etkinlik 12 ile ilgili bulgulara yer verdikten sonra, umutlu düşünme becerileri kapsamında uygulanan son etkinlik olan etkinlik 16 ile ilgili öğrenci odak grup görüşmesi bulgularına yer verilmiştir. Tablo 45'te öğrenci odak grup görüşmeleri içerik analizi bulguları sunulmuştur.

Tablo 45

Umutlu Düşünme 16. Etkinlik İçin Odak Grup Görüşme Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Olumlu yönler	Duyuşsal katkı	Eyleme geçmek	Ö03, Ö05
		Olumlu bakış	Ö10
	Etkinliğin geneli	Konu ilginçti	Ö08
	Konu edinimi	Umut	Ö03, Ö04, Ö10

Son etkinlik olan 16. etkinlik için öğrenci grup görüşmesinden elde edilen bulgular Tablo 45'te sunulmuştur. Diğer tüm etkinlikler ile karşılaştırıldığında bu etkinlik için sadece 'olumlu yönler'e ilişkin bulgular tespit edilmiştir. Bu temada 'duyuşsal katkı' ve 'konu edinimi' kategorileri ile öğrenci görüşleri hemen hemen eşit düzeyde olduğu görülmektedir. 'Eyleme geçmek' ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde toplam iki frekans tespit edilmiştir. Bunlardan birisine aşağıda yer verilmiştir;

> Umut için adımlar atmanın zorunlu olduğunu gördüm. Teknoloji iyi olacak diye düşünebiliriz ama bunun için adımlar atılması gerekiyor. Benim de yapacağım en iyi şey teknolojiyi daha bilinçli kullanmak. Bunun için de daha az kullanmaya çalışmam gerekir. (GR1616Ö05)

Burada görüldüğü gibi öğrenci teknolojiye ilişkin kötü sonuçlardan kurtulması için kendi adına atacağı adımlar ile eyleme geçmeye ilişkin farkındalık geliştirdiğini belirtmektedir.

Yine bu kategoride öğrencilerden gelen görüşlere göre bu etkinliğin 'olumlu bakış' kazandırdığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur;

> Olumlu bakmam gerektiğini fark ettim. Sorunlar karşısında elimizden geleni yaptığımız sürece olumsuz düşünmeye gerek yok bence. Her şeyin daha iyiye gideceğini düşünmemiz daha önemli. (GR1616Ö10)

Öğrencinin bu ifadesinde bu etkinlik yoluyla daha olumlu bakılması gerektiğini fark ettiğini belirtmektedir. Bu konuyla ilişkili bir öğrenci günlüğünde ise benzer ifadeler yer almaktadır. Aşağıda Ö02'den alıntı sunulmuştur;

> Bu hafta teknolojideki umut konuşuldu. Bazı arkadaşlar teknolojinin çıkaracağı sorunları söyledi. Ama başkaları da teknoloji ile birlikte yeni şeylerin de ortaya çıkabileceğini söyledi. Ben daha çok olumlu baktım teknolojiye. Çünkü olumlu bakmak kötü şeylerin olmasına engel olmak için gerekli bir şey. Bunu uygulayacağım. Yaşanıldığı sürece her zaman bir umut vardır. (ÖG16Ö02)

Gelen görüşte belirtildiği gibi teknolojide gelinen nokta ve teknolojinin gelecekteki durumu incelendiğinde pek çok farklı görüş gelmiştir. Öğrenci bunlar arasında kendisinin daha çok olumlu bir şekilde teknolojiye baktığını belirtmektedir. Sınıf içerisindeki konuşmalar sonrasında bu görüşe ulaştığı düşünülmektedir.

Bu etkinliğe ilişkin bir başka 'olumlu yönler'de değerlendirilen kategori 'konu edinimi'dir. Burada umut ile ilgili daha çok bilişsel düzeyde öğrencilerin öğrendikleri konular ele alınmıştır. Buna ilişkin üç frekanstan ikisi aşağıda sunulmuştur;

> Umudun geleceğe bakış ile ilgili olduğunu öğrendim. Bu gelecek ya bu dünyada ya da öteki dünyada olabilir. (GR1616Ö03)

> Umudun hiçbir şey yapmadan sadece bir şeylerin olmasını bekleme olmadığını öğrendim. (GR1616Ö04)

Bu kod için öğrenciler genel olarak umut kavramının ne olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca umudun gelecekle ilgili olmasını ve umudun sadece bekleyerek etkililiğinin beklenmeyeceğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Teknolojinin geleceği

üzerinden öğrencilerin umut ile ilgili görüşlerini ele almak üzere sorulan bir soru üzerinden araştırmacının günlüğünde yer verdiği düşünceler de araştırma için önemli veriler sunmaktadır. Bu ifadeden bir kesit aşağıda sunulmuştur;

> …Teknolojinin günümüzdeki durumu sizi memnun ediyor mu? sorusuna bir öğrenci, teknolojide hem güzel şeyler olduğu hem de sorunlar çıktığını belirtiyor. Buna örnek olarak ateşi veriyor. Ateş bulundu ve insanlara çok faydası var ancak ateş ile yangınların da çıkabileceğini ekliyor. Benzer şekilde teknolojideki yapay zekâ konusunda da yapay zekâ ile daha faydalı şeyler olacağını bu öğrenci düşünmektedir. Bir başka öğrenci (Ö09) ise bu konuda teknoloji ile ilgili iyi şeyler olacağını sonra kötü şeyler olacağını ve en son da dengeye ulaşacağını söyledi. Bu görüş bana tez-antitez ve sentez düşüncesini aklıma getirdi. Ancak çocuklarla bu bağlamda konuşmadım. Bunun gibi felsefi görüşler tüm etkinliklerde geldi. Çoğu ders kapsamında olmadığı için konuşulamadı. Bunlardan bir örnek Lil Miquela üzerinden de gerçekleşti. Burada öğrenci (Ö13) Lil Miquela ile ilgili olarak 'gerçek olması için bir vücudu olması gerekiyor' demesi üzerine, bu konu üzerinden gerçeklik tartışmalarına girebilecekken konudan sapabiliriz kaygısı ile bu konuya girmedim... (AG16)

Ateş örneğinden yola çıkan bir öğrenci ateş ile yapılacak şeylerin iyi veya kötü olabileceğini söylemektedir. Sonuç itibarıyla yangın da çıkarak kötü şeyler olma ihtimalini taşır. Teknoloji ile de bu şekilde iyi şeyler yapılabilir. Kötü sonuçları olan şeyler de üretilebilir. Bu konuda bir öğrenci kendiliğinden dengeye varacağı görüşünü ortaya koymuştur. Felsefi olarak bu düşünce tez-antitez ve sentez kavramları ile açıklanabilecekken öğrencilerden birisi hiç felsefe bilgisi olmadan bu görüşü ortaya koyabilmiştir. Felsefe ile ilgili bir konuya girilmemesine rağmen öğrencilerden bu tür düşünceler edinmek onların potansiyelini görmek açısından oldukça önemlidir.

Son olarak 'olumlu yönler' temasında 'etkinliğin geneli' üzerinde tespit edilen kategoriye ilişkin koda yer verilmiştir. Bu kodda konunun ilginç olduğunu belirten bir görüş yer almaktadır. Buna ilişkin Ö08'den yapılan alıntı aşağıda sunulmuştur;

> Yapay zekâ konusunu beğendim. Böyle ilgi çeken konular çok olsa keşke. İnstagram ile de ilgili olduğu için daha çok dikkatimi çekti. Daha önce bunu duymamıştım. (GR1616Ö8)

Bu tür konuların öğrencilerin ilgisini çektiği söylenebilir. Özellikle de instagram ile ilgili olduğunda öğrencilerin daha fazla odaklanması sağlanmaktadır. Doğa konusu dışında etkinliklerde yer alan mutluluk, teknoloji ve zaman temalarının üçünde de oyun konusu öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Buna yönelik araştırmacı günlüğünde geçen ifade aşağıda sunulmuştur;

> …Oyun konusu, doğa konusu haricinde; mutluluk, teknoloji ve zamanda da hep yer aldı. Bu durum çocukların bir şekilde oyun ile ilgili, ailesi ile yaşadıkları yaşantıları dile getirme isteğini ortaya koymaktadır. Oyun konusu kadar olmasa da sosyal medya ile ilgili konular da öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Verdikleri örneklerde yer alma sıklığı yüksektir. Bu yaş grubunun ilgilerini bilmek etkinlik hazırlamada bizlere avantaj sağlayabilir ... (AG16)

Pek çok etkinlikteki gelen görüşler arasında bu konun yer alması, öğrenciler üzerinde ayrı bir çalışmayı gerektirmektedir. Teknolojiye olan bu ilginin gençleri nasıl bir varlık, bilgi ve değer anlayışına doğru sürüklediğinin tespiti oldukça önemlidir.

Umutlu düşünme etkinlikleriyle duygu ve değerler bakımından, çocuğun yaşam amaçlarını şekillendirici tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu noktada çocuğun yaşam amaçları, çocuklardaki günlük yaşamdaki durumlara karşı tavır alışları belirleyici konumdadır. Dolayısıyla bir yaşam içerisinde amacı olmayan biri, herhangi bir şeye veya yaşamın kendisine karşı bir tavır geliştirememektedir. Bu da onun geleceğe dair atacağı adımlar için umuda sahip olamamasına sebep olmaktadır. Yaşam amacı ile umut arasında önemli bir bağ vardır. Amacı ve umudu olmayan bir kişi okyanusta rotasız bir şekilde ilerleyen gemiye benzetilebilir. Rüzgâr onu nereye sürüklerse oraya doğru savrulması kaçınılmazdır. Benzer şeyler yaşam için de geçerlidir. Bu tür insanlar yaşamda bir yerden bir yere savrularak umutsuz, amaçsız bir şekilde hareket edebilir. Böyle bir hareket tarzı beraberinde umursamazlığı getirebilir. DKDM'nin umutlu düşünmeye yönelik etkinlikleri öğrencilere en az orta düzeyde etki ettiği söylenebilir. Mevcut etkinlikler araştırmada tespit edilen eksik noktalar ve öğrencilerin verdiği olumsuz görüşler bakımından düzenlenerek gerçekleştirilecek sonraki çalışmalarda kullanılabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında ele alınan alt problemlerle ilgili sonuçlara ve tartışmalar ile önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı 'Dört Katlı Düşünme Modeli'nin etkinlik temelli olarak değerlendirilerek öğrenciler üzerinde eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme boyutlarında nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma metodlarından durum çalışması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, sınırlı sayıdaki kişi ile durumun derinlemesine analiz edilerek yansımalarını ortaya koymaya yardımcı olur.

Günümüzde çocukların etrafı okul, aile ortamı, sosyal medya, medya, internet ve oyun gibi pek çok bilgi odağı tarafından sarılmıştır. Buna bağlı olarak çocukların bilgiyi kullanma, denetleme ve yeniden üretme gereksinimleri kendileri fark etmese de artmıştır. Çünkü 21. yüzyılda, diğer yüzyıllar ile karşılaştırıldığında belirtilen bilgi odakları aracılığıyla bilgiye ulaşmak daha da kolaylaşmış olmasına rağmen; bilginin doğruluğunun nasıl sorgulanacağı, bilginin nerede kullanılacağı ve bilgiye nasıl yaklaşılacağı gibi süreçler üzerinde çok fazla durulmamaktadır. Bunun sonucunda çocukların denetleme becerisinden yoksun olması ve sadece bilginin koşulsuz bir şekilde kabul edildiği bilgi küpüne dönüşmesi, günlük yaşamdaki düşünme süreçlerinde hareketsiz kalmalarına neden olabilmektedir.

Her bir öğrenci eğitim sisteminde, pek çok bilgi yükü ile doldurularak eğitim görmektedir. Bu bilgi yükü içerisinde öğrencilerin bilgiyi değerlendirmeden sadece alıcı konumuna geçmesi kaçınılmaz olacaktır. Bu durum çocukların kendi kararlarını almasında sorun teşkil

etmektedir. Eğitsel içerikteki yaşamın içerisinde yer alan sosyal tartışmalı konulardaki yetersizlikler, yaşamla iç içe olan bir eğitim anlayışını zora sokacak problemler doğurabilmektedir. Sadece teorik bilgiye dayalı bir eğitim, günlük yaşamda karşılaşılan sosyal konulara çocukların tepkisiz kalmasına ve umursamamasına sebep olmaktadır. Ayrıca eğitim sistemizdeki rekabet ağırlıklı test tekniği hakimiyeti, öğrencilerin yorum ve değerlendirme yapmalarının önünü tıkamaktadır. Böylece çocukların dolaylı yollarla merak etmeyen, sorgulamayan, umursamayan, özen göstermeye ve duygularının farkında olmayan bireyler haline gelmelerine yol açıcı sorunlar ortaya çıkarmaktadır.

Teknoloji odaklı bakıldığında ise günümüzde çocuklar, sosyal medya ve oyun kaynaklı faaliyetlerde ortaya çıkan gizlilik esaslı sanal ilişkilere, gerçek yaşamsal aktivitelere göre daha fazla maruz kalmaktadır. Bu durumun pandemi koşullarında artış göstermesi kaçınılmazdır. Teknolojinin bu yaş grubundaki öğrenciler üzerindeki etkisi öğrenci odak grup görüşmelerine, öğrenci günlüğündeki ifadelere ve araştırmacının araştırma sürecinde alan notları ile desteklediği araştırmacı günlüğünden elde edilen verilere de yansımaktadır. Bu etkinin ise büyük ölçüde öğrencilerin kontrolü dışında geliştiği söylenebilir.

Bununla birlikte sosyal medyada yer alan yeni nesil fenomenler, etkileyiciler (influenserlar), rapçiler çocuklar için olumsuz örnek teşkil etmektedir. Sanal ortamın yanı sıra çocuklar üzerinde medya araçları (haberler, tv programları, diziler) da etkisini arttırmaktadır. Böylece çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimini etkileyerek toplum için aykırı davranışlar, rol modeller yoluyla pekiştirilmektedir. Bu olumsuz rol modeller çocukların iletişim dillerinde yozlaşmayı hızlandırmaktadır. Arkadaşlar ve aileyle olan ilişkilerdeki iletişim farklılıkları, çocukların çevresine ve çevresindeki diğer kişilere gösterdikleri özeni etkilemektedir. Kendini, toplumu, doğayı, diğer insanları duyuşsal olarak önemseyen, yerel ve evrensel bazı değerlerin de farkında bireyler yetişmesi açısından bu sorunların çözümü önem arz etmektedir.

Lipman, Sharp & Oscanyan'a göre duyuşsal ve bilişsel olanın bir eğitimde ayrılması öğrenmenin doğasını yanlış anlamak anlamına gelmektedir. Bu durum oldukça aldatıcıdır. Zekâ kavramının içerisinde sadece bilişsel ögeler değil, eylemler, sanatsal yaratılar, refleksiyonlar (düşünme üzerine düşünme) gibi insan davranışının çeşitli formları bulunmaktadır. Sadece bilişsel olarak görülen karar alma durumlarında bile yargılara ulaşmada duygularımız etkilidir. Çünkü yargıya ulaşırken yapacağımız seçimlerde ve vereceğimiz kararlarda duygularımız bunlara öncülük etmektedir.

Goleman ise 21. yüzyıldaki çocukların duygu durumuna ilişkin, aileler ve öğretmenlerle yapılan bir araştırmayı paylaşarak şimdiki kuşağın duygusal açıdan yaşadığı zorluğun bir önceki kuşağa göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya göre şimdiki kuşak daha yalnız ve depresif, daha kızgın ve asi, daha sinirli ve kaygıya yatkın, daha fevri ve saldırgandır. Bu yönüyle gelecekteki okullardaki eğitim sisteminde öz bilinç, öz denetim ve empatiyle dinleme, anlaşmazlık çözme ve iş birliği gibi becerilere daha fazla yönelinmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca yaşamda insan-insan, devlet-insan, devlet-devlet vb. ilişkilerde gerekli olan etik tavrın temelinde ise yine duygusal yetiler yer almaktadır. Bu bilişsel ve duyuşsal becerileri gerçekleştirmek adına erken yaşlardan itibaren planlı ve sistematik olarak alınacak bir eğitim ile çocuğun yaşamda karşısına çıkan önemli insani, sosyal, toplumsal konuları ele almasına, onları farklı görüşlerle karşılaştırmasına, bu konular üzerine fikir yürütmesine katkı sağlamak mümkündür. Bu görüşü farklı yönleriyle destekleyecek şekilde Timuçin'in (2000, s.20) görüşlerine de yer vermek katkı sağlayabilir. Ona göre erken yaşlarda alınan bu tür bir eğitim, öğrencilere, düşünme yollarının kavratılmasında büyük bir katkı sağlayacağı gibi daha önce karşılaşmadıkları kavramların tanıtılmasında da yardımcı olacaktır. Bu yaş dönemlerinde çeşitli kuramların tartışılmasını beklemekten ziyade temel kavramların anlaşılması daha ön plana çıkmalıdır.

Bu tür bir eğitimi sağlayacak düşünme modeli 'Dört Katlı Düşünme Modeli'dir. Bu model, diğer düşünme modelleri ve düşünme eğitimine ilişkin programların belirlediği dört düşünme biçiminden oluşmaktadır. Bunların her biri kendi içinde dört kategori ile sınırlandırılmıştır. DKDM'nin dayandırıldığı insan felsefesinde, somut insan bütünlüğünü gerçekleştirecek bir yaklaşım ile, insanın bilişsel ve duyuşsal yönüne de hitaben bir eğitim öne çıkmalıdır. Bu eğitim ile; insanın kendisini anlaması, çeşitli duygularının sorgulanması başta olmak üzere bireysel ve toplumsal konularla, kendisini, çevresini kısaca insansal olan her şeyi, tanıtmak ve kavratmak amaçlanmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, DKDM'de yer alan alt boyutların sadece belli bir düşünme biçimine odaklanmadan, somut insan bütünlüğü çerçevesinde; duyguların da, değerlerin de, düşüncelerin de önemli görüldüğü bir anlayış ile hareket edilmesi gerekliliğine dayanmaktadır. Çocuğun bilişsel ve duyuşsal yapısında, önemsiz ve değersiz olarak görülen bir şey çocukların değer ve anlam dünyasında bir etkiye sahip olmayacaktır. Böylece çocukların; kendisini tanıyabileceği, duygularının farkına varabileceği, doğayı ve çevreyi keşfedebileceği ve buna ilişkin ilkeler

belirleyebileceği; belirlenmiş ilke ve kuralları sorgulayabileceği, tartışabileceği, anlayabileceği bir ortam oluşturulmalıdır. Tüm bunlar çocukların gelecekteki yaşam koşullarına katkı sağlayarak onları sorgulayan, empati sahibi, değerlendiren, umutlu, etik değerlere sahip birer birey haline gelmelerinde önemli bir alt yapıyı oluşturacaktır. DKDM açısından önemli bir nokta ise öğrencilerin hangi düşünme becerisini hangi konu üzerinde kullanacağını bilmeleri ve buna uygun düşünme becerisini kendi kural bütünlüğü içerisinde uygulayabilmeleridir. Çünkü dört farklı düşünme becerisi olması ile birlikte net cevap gerektiren bir konuda ancak buna uygun bir düşünme becerisi kullanılabilir. Daha fazla olasılık ortaya koymak ve konuyu farklı açılardan ele almanın gerektiği durumlarda da ona uygun düşünme becerisi kullanılabilmelidir.

DKDM düşünme eğitiminde farazi olarak belirli konular üzerinde konuşmak yerine belirlenen eğitim etkinlikleri ile somut bir içerik üzerinden hareket etmektedir. Bu noktada duygulara ve değerlere ilişkin soyut konular da öğrencilerle tartışılmaktadır. Ancak somut örnekler üzerinden öğrencilerle birlikte ele alındığında öğrenciler bu meseleleri daha etkili tartışabilmektedir. Bunu yaparken de sadece benim dediğim olsun şeklinde bir süreç yerine herkesin kendi görüşünü ortaya koyduğu ve bunlar üzerinden ortak görüşler geliştirilebilen bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Bu durumun yerini eğitimde oluşan rekabetçi ortamın yerine başkalarının fikirlerine değer veren, hoş görülü bir ortama bırakmasını gerektirmektedir. Böylece gittikçe artan bireysel hareket etme durumu, başka insanları da göz önünde bulunduran bir anlayışa yerini bırakabilecektir.

DKDM'nin oluşturulma sürecinde Lipman'ın görüşlerinden yararlanılmıştır. Lipman ise ortaya koyduğu 'Çocuklar İçin Felsefe' yaklaşımında felsefeden beslenmektedir. Ortaya koyduğu görüşlerde Platon ve Hegel ile yüzleşen Peirce, 'araştırmacılar topluluğu' ile Lipman'ı etkilemiştir. Peirce'ın yanı sıra Royce'un izleri ise 'yorum topluluğu' çerçevesinde yansımaktadır. Royce ise görüşlerinde yine Peirce'dan etkilenmiştir.

Platon'a göre gerçek varlık görünen şeylerin ardında, ruh tarafından algılanıp dille ifade edilebilendir. Burada mutlak ve değişmez bir öz bulunmakta ve buna ulaşmak için çaba gösterilmektedir. Bu bakış varlığa ilişkin bakışta ayrımlara sebep olmaktadır. Benzer şekilde Hegel'de de insan, varlık hakkında, duyuları hiç kullanmaksızın yalnızca akıl yoluyla gerçek ve apaçık bir bilgiye ulaşabilir. Böylece Hegel'deki deneyimden ayrılmış belirli pür bilgi kendi sürecinden farklı olarak Peirce'da dinamik ve evrimsel bir süreç içerisinde değerlendirilmektedir.

Dewey de akıl ile dış dünya arasında ayrım olduğu fikrine katılmayarak görüşlerini, organizma ve çevre arasındaki ilişkinin sürekli yeniden inşası sürecindeki biyolojik dünyaya dayandırmaktadır. Ayrıca Dewey, eğitim ile demokratik bir yaşam tarzı arasındaki bağı kurarak bir tür topluluğun oluşmasında eğitimin teşvik edici rolü üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda Peirce'a göre de gerçeklik bilimsel anlamda, tüm mümkün araştırmalar yapıldıktan sonra, araştırmacı topluluğu tarafından kabul edilen bilimsel kuramların tasvir ettiği şey olarak tanımlanabilir. Böylece bilgi dinamik ve evrimsel bir süreç içerisinde kesin bilgiden daha uzak bir hâl almaktadır. Royce, yorum topluluğu ile Peirce'ın görüşlerini genişletmeye çalışmıştır. Royce'a göre yorum, temel bilme etkinliği olarak sonu gelmeyen sosyal bir etkinliktir. Bu yönüyle de daima bir üst yorumu gerektirmekte ve sonu gelmeyen sonsuz sosyal bir sürece dönüşmektedir. Gerek Peirce gerekse Royce, verilmiş olan herhangi bir nesneye ilişkin bilgimizin hiçbir zaman tam olmadığını ya da en azından nadir durumlarda tam olabileceğini vurgulamışlardır.

Lipman'ın görüşleri oldukça önemli olmakla birlikte DKDM'nin dayandığı insan anlayışının altında farklı bir felsefe bulunmaktadır. İnsana doğa tarafından hazır verilmeyen ve onun ontolojik özelliğinden kaynaklı sahip olduğu fenomenlere temel olan biyopsişik yetenekler bulunmaktadır. İnsan başarıları olarak da adlandırılan bir bütün ya da parça bütünler olarak içlerinde çeşitli yapıda problemleri barındıran aktiviteler ve fenomenler, kişi-üstü değerlerle insan dünyasının belli başlı ögeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kesintisiz bir şekilde akan olaylar bir bütün tarihî varlığı meydana getirmektedir. Böylece insanın; bilen, yapıp eden, değerlerinin sesini duyan, tavır takınan, önceden gören, önceden belirleyen, isteyen, özgür hareketleri olan, tarihsel olan, ideleştiren, kendisini bir şeye veren, seven, çalışan, eğiten, eğitilen, devlet kuran, inanan, sanat ve tekniğin yaratıcısı olan, konuşan, biyopisişik bir yapıya sahip olan bir varlık olması ile ilgili bir anlayıştan hareket edilmektedir.

DKDM için kullanılan temaların öğrencilerin daha önceki derslerde ya da yaşamında bir şekilde tecrübe ettikleri konular arasından seçilmeye çalışıldığı söylenebilir. Örneğin doğa konusunu öğrenciler önceki yıllardan itibaren çeşitli derslerde görmüşlerdir. Yine teknoloji konusu da bilim ve teknoloji dersinde öğrencilerin tecrübe ettiği konularla belirli düzeyde örtüşmektedir. Sadece mutluluk ve zaman konusunda daha önceki derslerden elde edilen bir tecrübeye sahip olamayabilecekleri söylenebilir. Ancak zaman ile ilgili yapılan etkinliklerde öğrencilerin sinemadan veya internetten buna yönelik belirli düzeyde yaşam tecrübelerine

sahip oldukları uygulamalar esnasında görülmüştür. Mutluluk konusunda ise öğrencilerin günlük yaşamda yaşadıkları olaylardan hareketle mutluluğa ilişkin somut tecrübeleri, görüşlerini sunmada çocuklara yardımcı olmuştur. Tabi DKDM etkinlikleri ile bu belirli düzeydeki bilişsel, duyuşsal, davranışsal beceriler sınıf içerisinde tartışılarak daha açık, daha farkında ve daha uygun hâle getirilmeye çalışılmıştır. Ele alınan konuların mümkün olduğunca tüm yönleri ile (öğrenci bakışından, toplum bakışından vb.) ele alınarak onların bu konuda fikirlerini ortaya koymaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu temalar çerçevesinde oluşturulan 16 etkinlik pilot uygulamalar çerçevesinde düzenlenerek uygulanmış, uygulamalar sonrası aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve umutlu düşünme için ayrı ayrı sunulmuştur.

Araştırmada eleştirel düşünme 'ölçüt belirleyicilik', 'bağlama duyarlılık', 'kendini düzelticilik' ve 'yargıya varıclık'ı temele alan dört etkinlikten oluşmaktadır. Her bir etkinlik ise dereceli puanlama anahtarında da yer alan dört maddeyi gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Yani toplamda eleştirel düşünme için 16 adet madde bulunmaktadır. Dereceli puanlama anahtarına göre öğrenciler, her bir madde için 1,69 ile 3,15 arasında puan ortalamasına sahiptirler. En yüksek başarı oranı 'bağlama duyarlılık' kategorisinde ikinci madde olan 'problemler/durumlar ile ilişkili düşünceler arasında bağlantı kurdu' için elde edilmişken en düşük başarı oranı ise 'yargıya varıcılık' kategorisinde dördüncü madde olan 'durumları değerlendirerek karara vardı' için elde edilmiştir. Eleştirel düşünme içersinde 2,0'ın altında sadece belirtilen bu madde tespit edilmiştir. Geri kalan diğer on beş madde dört üzerinden yüzde elli başarı olarak da yorumlanabilecek 2,0 ortalamanın üstünde bir değere sahiptir. Eleştirel düşünmeyi oluşturan 'ölçüt belirleyicilik', 'bağlama duyarlılık', 'kendini düzelticilik' ve 'yargıya varıcılık' kategorilerinin her birinin altında bulunan dört maddenin ortalaması ile elde edilen oranlar sırasıyla 2,32; 2,57; 2,28 ve 2,05 olarak tespit edilmiştir. En düşük oran 'yargıya varıcılık' genel kategorisinde 2,05 olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler açısından bakıldığında yargıya varıcılık genel kategorisinde öğrencilerin başarı oranlarının düşük olduğu söylenebilir. Bu sorunu çözmek için etkinlikte yer alan konularda daha fazla somutlaştırıcı unsur kullanmak gerekmektedir. Eleştirel düşünme için belirlenen temel dört kategorinin genel ortalaması ise 2,30'dur. Yapılandırılmış gözlemlere ilişkin elde edilen veriler, dereceli puanlama anahtarından elde

edilen veriler ile hemen hemen örtüşmektedir. Yapılandırılmış gözlem ile öğrenci görüşlerinden kesitler sunularak araştırma için teyit etme imkânı sağlanmıştır.

Eleştirel düşünme, refleksif düşünmeyi yani düşünme üzerine düşünmeyi gerektirmektedir. Ancak bu eleştirel düşünme becerisi ile ilgili öğrenci sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin bir konuya şüphe ile bakma konusunda bekleneni yerine getirmiş olmasına rağmen kendilerini ilgilendiren görüşlerin sorgulanması ve değerlendirilmesi konusunda eksiklikler yaşamışlardır. Diğer çalışmalarda bu eksiklikleri giderici düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Lipman'ın da belirttiği gibi refleksif düşünme; kendi yöntemlerini, kendi süreçlerini, kendi bakış açılarını göz önünde bulundurmayı gerektirir. Eleştirel düşünme kısmında bu becerileri geliştirmek oldukça önemlidir.

Eleştirel düşünme için araştırmada uygulanan 1., 5., 9. ve 13. etkinliklere yönelik öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ile desteklenen öğrenci odak grup görüşmesi sonuçlarına yer vermek gerekmektir. İlk etkinlik olan 'etkinlik 1' için gelen görüşler incelendiğinde 'olumlu yönler', 'olumsuz yönler' ve 'öneriler' olmak üzere üç tema altında öğrencilerin görüşlerinin toplandığı görülmektedir. Bu etkinlik için 'olumlu yönler' temasında görüşler daha ağırlıklıdır. Bu temada en çok görüş 'konu edinimi' kategorisinde ölçüt ve mutluluk konusunda öğrencilerin öğrendikleri şeylere yöneliktir. Öğrenciler daha sonra en çok 'etkinliğin geneli'ne ilişkin etkinliğin beğenildiği görüşüne değinmişlerdir. 'Bilişsel katkı' kategorisi bu etkinlikten gelen görüşlerde yer almak ile birlikte burada daha çok detay verilmeden 'düşüncenin geliştiği', 'düşünmeye çabaladım' gibi genel ifadeler yer almaktadır. İlk etkinlik olması itibarıyla öğrencilerin görüşlerini iletirken toparlayamama durumları ile karşılaşılmıştır. Bu etkinlikte 'sosyal katkı' kategorisi de yer almakla birlikte 'duyuşsal katkı' kategorisinde bir görüş gelmemiştir. Eleştirel düşünme olması bakımından duyuşsal alandan ziyade bilişsel alana yönelik hazırlanan bir etkinlik sebebiyle ortaya çıkan bu sonuç DKDM'nin teorik kısmı ile örtüşmektedir.

'Olumsuz yönler' temasında diğer tüm etkinlikler ile karşılaştırıldığında daha fazla olumsuz yön yer almaktadır. Bunlardan birisi 'bilişsel zorluk' kategorisinde öğrencilerin etkinlik ile ilgili kafa yorucu olduğunu düşünmeleri ve tanım yapmada zorlanmalarına ilişkindir. Bu durum öğrencilerin eğitim sisteminden kaynaklı olarak test tekniğine yönelmeleri ve kendi zihinlerinden tanım yapmalarının diğer derslerde nadir olarak karşılaşılan bir durum olması ile ilişkili olabilir. Etkinlik 1'deki tema olan mutluluk konusu ile birlikte düşünüldüğünde

mutluluk bir kavram olarak sürekli yaşamda karşılaşılan ancak öğrencilerin kendi açısından farklı yönleriyle ele alma şansı elde edemediği bir kavramdır. Bu kavramın tanımlanması için ayrıca bir merak da gerekmektedir. Günümüz eğitim sisteminde öğrenciler meraktan ziyade problem çözmeye odaklı bir şekilde sınavlara hazırlanmaktadır. Sınav sisteminin hıza dayalı olması da düşünme sürecinde hızı ön plana çıkarma ihtiyacını öğrencilerde hissettirmektedir. Ancak düşünmede zaman zaman odaklanarak ve yavaş bir şekilde yargıya varmak gerekmektedir. Tüm bu sistemsel sorunlar da öğrencilerin eleştirel düşünmesinde sorunlar yaşamasına sebep olabilmektedir. Ayrıca 'dersin işlenişi' kategorisinde de yer alan bir olumsuz görüş, derste video kaydı alınmasına ilişkindir. İlk kez bir derste video kaydı alınması da onları tedirgin etmiş olabilir. Buna ilişkin olumsuz görüş belirtilmiş olmak ile birlikte sonraki haftalarda bu durumdan şikâyet devam etmemiştir. Bir başka olumsuz görüşte öğrenciler, bilişsel olarak ilk haftadan zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu hafta onlar için biraz da olsa alışma sürecini de içine almaktadır. Bu yönüyle bu görüş normal karşılanabilir. Son olarak 'öneri' temasında ise ders ile ilgili bir öneri sunulmuştur. İlk uygulamamızın son saatlere gelmiş olması sebebiyle öğrenciler, zorlandıklarını belirtilerek ders saatlerinin değiştirilmesini talep etmişlerdir. 'Etkinlik 5' için gelen görüşler incelendiğinde 'olumlu yönler', 'olumsuz yönler' ve 'öneriler' olmak üzere üç tema altında öğrencilerin görüşlerinin toplandığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak bu etkinlikte de 'olumlu yönler'e ilişkin görüşler bulunmaktadır. Bu temada en fazla görüş gelen kategori ise 'bilişsel katkı' ve 'konu edinimi' kategorileridir. Konu edinimi açısından doğa konusu ile ilgili şeyler öğrendiğini bazı öğrenciler belirtmiştir. Bilişsel katkı açısından ise 'olayların birbirine etkisini düşünme', 'farklı açılardan bakabilme', 'konuyu farklı durumlar içinde düşünme' olmak üzere üç farklı koda ilişkin görüşler sunulmuştur. Olumsuz yönlere yönelik sadece 'bilişsel zorluk' kategorisi tespit edilmiştir. Burada anlamakta zorlanan ve derste başı ağrıyan öğrenciler olmuştur. 'Öneri' temasında ise dersin süresinin uzatılmasını isteyen bir öğrenci bulunmaktadır. Tabi planlamalar çerçevesinde bu pek mümkün olmamıştır. 'Etkinlik 9' için gelen görüşler incelendiğinde 'olumlu yönler', 'olumsuz yönler' ve 'öneriler' olmak üzere üç tema altında öğrencilerin görüşlerinin toplandığı görülmektedir. Bu etkinlikte de öğrenciler etkinlik ile ilgili ağırlıklı olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu etkinlikte 'olumlu yönler' temasında yer alan ağırlıklı kategoriler 5. etkinlikte olduğu gibi 'konu edinimi' ve bilişsel katkı'ya ilişkindir. Konu edinimi açısında öğrenciler zaman konusunda bir şeyler öğrendiğini belirtmiştir. Bilişsel katkı bakımından bu etkinlik öğrencilere 'düşünce hatalarını fark etme', 'düşünce hatalarını düzeltme', 'gerekçe sorma'

ve ‘şüphe ile yaklaşma’ konularında katkı sağlamıştır. Etkinlik 1’de olduğu gibi bu etkinlikte de ‘sosyal katkı’ kategorisinde görüş gelmiştir. Bu etkinlikte bir öğrenci ise iletişim becerisinin geliştiğini düşünmüştür. Etkinlik ile ilgili olumsuz görüşler sadece ‘bilişsel zorluk’ kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride gelen görüşler öğrencilerden bazılarının tanım yapmada zorlandığını göstermektedir. Son olarak ‘öneri’ temasında etkinlik ile ilgi bir öneri sunulmuştur. Buna göre öğrenci kendi merak ettiği bir konunun da bu etkinlik kapsamında olmasını önermiştir. Eleştirel düşünme kapsamında son etkinlik olan ‘etkinlik 13’ için gelen görüşler incelendiğinde eleştirel düşünmedeki diğer etkinliklerden farklı olarak ‘olumlu yönler’ ve ‘olumsuz yönler’ olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Olumlu yönler bakımından kategoriler incelendiğinde bu etkinlikte de en fazla görüş alan kategori ‘konu edinimi’ ve ‘bilişsel katkı’dır. Konu edinimi açısından öğrenciler teknoloji konusunda öğrendikleri bazı şeyleri belirtmişlerdir. ‘Bilişsel katkı’ kategorisinde ise ‘sorgulama yapmak’ ve ‘gerekçelendirmek’ konusunda etkinliğin katkısı olduğu görüşü tespit edilmiştir. Bu etkinlikte ‘duyuşsal katkı’ kategorisinde de bir öğrenci görüş bildirmiştir. Bu görüşe göre öğrenci duyuşsal anlamda farkındalık kazanmıştır. ‘Olumsuz yönler’ temasında ise yine ‘bilişsel zorluk’ kategorisinde görüşler gelmiştir. Bu çerçevede öğrencilerden bazıları yargıya varmada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Eleştirel düşünme etkinlikleri ile birlikte öğrencilerin zaman zaman soyut konulara kafa yordukları zaman zaman ise en kolay konularda bile görüş bildirmede zorlandıkları görülmektedir. Zorlanılan konular öğrencilerin genel itibarıyla daha önce yaşamda tecrübe edemedikleri konular üzerinden olmaktadır. Bu tür tutarsızlıklar çocukların bilişsel gelişimi açısından daha fazla çalışma yapılmasını gerekli kılmaktadır. Ayrıca Piaget’nin görüşlerine yönelik de pek çok eleştiri ortaya konulmuşken düşünme eğitiminin kapsamının belirginleşmesi açısından da bu tür çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada araştırmanın kapsamında olmadığı için buna yönelik detaylı bilgi toplanamamış olsa da özel olarak o konuda yapılacak çalışmalar ile Piaget’nin ve Kohlberg’in görüşlerine ilişkin yeni sonuçlara ulaşılmasının zorunlu olduğu söylenebilir. Buna göre çocuklardaki bilişsel ve ahlaki gelişimi daha net bir şekilde ortaya koymak DKDM gibi bir modeli daha etkili hâle getirme konusunda olukça önemlidir.

Araştırmada yaratıcı düşünme ‘meydan okuyuculuk’, ‘doğurtuculuk’, ‘genişleyicilik’ ve ‘yarar sağlayıcılık’ı temele alan dört etkinlikten oluşmaktadır. Her bir etkinlik ise dereceli puanlama anahtarında da yer alan dört maddeyi gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Yani

toplamda yaratıcı düşünme için de 16 adet madde bulunmaktadır. Dereceli puanlama anahtarına göre öğrenciler her bir madde için 2,00 ile 3,23 arasında puan ortalaması elde etmişlerdir. En yüksek başarı oranı 'doğurtuculuk' kategorisinin üçüncü maddesi olan 'ilk verilen ile bağlantılı fikirler ortaya koydu' için elde edilmişken en düşük başarı oranı ise 'meydan okuyuculuk' ve 'yarar sağlayıcılık' kategorilerinde üçüncü maddelerden elde edilmiştir. Bunlar sırasıyla 'düşüncelerinde kuralları/ölçütleri esnetti' ve 'yenilik getirdi' için elde edilmiştir. Etkinlik maddesi için elde edilen 3,23 ortalaması yaratıcı düşünme adına diğer tüm etkinlikler arasındaki en yüksek orandır.

Yaratıcı düşünmeyi oluşturan 'meydan okuyuculuk', 'doğurtuculuk', 'genişleyicilik' ve 'yarar sağlayıcılık' kategorilerinin her birinin altında bulunan dört maddenin ortalaması ile elde edilen oranlar sırasıyla 2,20; 2,49; 2,24 ve 2,32 olarak tespit edilmiştir. Bunlar içinde 2,20'lik oran ile 'meydan okuyuculuk' kategorisinin dört madde için genel ortalaması, yaratıcı düşünme kategorileri içerisinde en düşük orana sahiptir. Bu kategorinin düşük oranlara sahip olması öğrencilerimizin eğitim sisteminden kaynaklı olarak hayal güçlerini sınırlandırmak zorunda kalmaları ile ilişkili olabilmektedir. Çünkü yaratıcılık konusunda başka çok az derste öğrencilerden ölçütleri esnetecek bir beceri ve tavır beklenmektedir. Kısaca bu durum eğitim sisteminde yaratıcı düşünmenin geri plana atılması ile ilişkilendirilebilir. Yaratıcı düşünme için belirlenen temel dört kategorinin genel ortalamasına bakıldığında ise bu oran 2,31'dir.

Yaratıcı düşünme için araştırmada uygulanan 2., 6., 10. ve 14. etkinliklere yönelik öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ile desteklenen öğrenci odak grup görüşmesi sonuçlarına yer vermek gerekmektedir. Bu alt boyuta ilişkin ilk etkinlik olan 'etkinlik 2' için görüşler 'olumlu yönler', 'olumsuz yönler' ve 'öneriler' olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Bu etkinlikte de öğrenci görüşleri ağırlıklı olarak 'olumlu yönler' çerçevesinde elde edilmiştir. Olumlu yönler açısından en fazla görüş gelen kategori, 'konu edinimi'ne yöneliktir. Burada öğrenciler yaratıcılık ve mutluluk ile ilgili öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu etkinlikte 'bilişsel katkı' düzeyinde tek bir görüş elde edilmiştir. O da etkinliğin farklı düşünmeyi sağladığına ilişkin gelen bir görüştür. Yine 'sosyal katkı' kategorisinde de tek bir görüş tespit edilmiştir. Böylece bu etkinlik ile öğrenciler arasında iş birliği sağlandığına yönelik bir görüş sunulmuştur. Etkinlik ile ilgili gelen olumsuz görüşlerde diğer pek çok etkinlikte olduğu gibi 'bilişsel zorluk' kategorisi yer almıştır. Buna ilişkin öğrenci görüşünde çok fazla konu olmasının öğrenciyi zorladığı belirtilmektedir. Yine

‘olumsuz yönler’ içerisinde öğrencinin istenilen grupta yer almamasından kaynaklı bir memnuniyetsizlik bulunmaktadır. Son olarak ‘öneri’ temasında ise ders ile ilgili bir öneri gelmiştir. Bu öneride dört hafta boyunca aynı tema yerine her hafta farklı bir temanın işlenmesine ilişkindir. Ancak DKDM’nin yapısından kaynaklı olarak aynı temanın eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme bakımından ele alınması gerekmektedir. ‘Etkinlik 6’ için gelen görüşler incelendiğinde ‘olumlu yönler’, ‘olumsuz yönler’ ve ‘öneriler’ olmak üzere yine üç tema tespit edilmiştir. Ağırlıklı olarak bu etkinlikte de ‘olumlu yönler’e ilişkin görüşler bulunmaktadır. Bu temada en fazla görüş gelen kategori ise ‘konu edinimi’ ve ‘etkinliğin geneli’ kategorilerine yöneliktir. Konu edinimi kategorisinde geleceğe ilişkin konuların, öğrenciler tarafından öğrenildiği belirtilmektedir. ‘Etkinliğin geneli’ kategorisinde ise öğrenciler ‘senaryo yazmak’ ve ‘konuların farklı olması’ bakımından olumlu görüş bildirmişlerdir. Yaratıcı düşünme etkinliği olmasına rağmen ‘bilişsel katkı’ kategorisi sınırlı kalmış ve bunun yanı sıra ‘duyuşsal katkı’ kategorisinde de bu etkinlik ile öğrencilerin ‘dünyayı önemseme’ konusunda dersten bir şeyler öğrendiği görüşü tespit edilmiştir. ‘Olumsuz yönler’ temasında ise ‘bilişsel zorluk’ ve ‘duyuşsal etki’ kategorilerinde etkinlik ile ilgili olumsuz görüşler bildirilmiştir. Bunlardan ‘bilişsel zorluk’ kategorisi içerisinde ‘yeni fikir bulmada zorlanmak’ ve ‘yaratıcı düşünmede zorlanmak’ görüşleri sunulmuştur. ‘Duyuşsal etki’ kategorisinde ise yaratıcı bir faaliyet yürütmeye çalışırken öğrencilerden birisi duyuşsal olarak olumsuz etkilendiğini ve geleceğe yönelik endişe duyduğunu belirtmiştir. Son olarak bu etkinlik ile ilgili ‘öneri’ temasında ise ders ile ilgili bir öneri tespit edilmiş, buna göre bir öğrenci bu derste felsefe ile ilgili hiçbir kavram geçmemiş olmasına rağmen felsefe öğrenmek istediğini belirtmiştir. ‘Etkinlik 10’ için gelen görüşler incelendiğinde ‘olumlu yönler’ ve ‘olumsuz yönler’ olmak üzere iki temada toplanmıştır. Ağırlıklı olarak bu etkinlikte de ‘olumlu yönler’ ön plana çıkmıştır. Bu temada en fazla görüş gelen kategori ise yine ‘konu edinimi’ne ilişkindir. Zaman konusunda öğrenciler öğrendikleri şeylere dair görüş belirtmişlerdir. Yine olumlu yönlere ilişkin en fazla görüş alan kategori ‘etkinliğin geneli’ konusundadır. Burada öğrenciler, soruları ilginç bulduğuna ve soru kutusunun eğlenceli olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Bir başka kategori ise ‘bilişsel katkı’ya ilişkindir. Ancak sadece tek bir kod bu kategoride yer almaktadır. Burada ‘farklı bir bakış’ kazanıldığına ilişkin bilişsel bir katkı edinildiği belirtilmektedir. Son olarak ‘olumsuz yönler’ temasında öğrencilerden gelen görüşler sunulmuştur. Bu kısımda ‘bilişsel zorluk’ kategorisinde etkinlik sürecinde ‘soru yazmada zorlanma’ ve ‘zihnin yorulması’na ilişkin görüşler gelmiştir. Yaratıcı düşünme için son

olarak ‘etkinlik 14’e yönelik görüşler incelendiğinde bu etkinlikte de ‘olumlu yönler’ ve ‘olumsuz yönler’ olmak üzere iki tema tespit edilmiştir. Ağırlıklı olarak bu etkinlikte de ‘olumlu yönler’ ön plana çıkmıştır. Bu temada en fazla görüş gelen kategori ise yine ‘konu edinimi’dir. Teknoloji konusunda öğrenciler öğrendikleri şeylere dair görüş belirtmişlerdir. Bir başka olumlu yöne ilişkin kategori ‘bilişsel katkı’dır. Bu kategoride öğrenciler ‘yeni şeyler düşünmek’ ve ‘problem çözmek’ becerilerine ilişkin kazanımlar elde ettiğini belirtmişlerdir. Yine olumlu yönler teması içerinde değerlendirilen ‘etkinliğin geneli’ kategorisinde, ‘etkinlikte konular zevkliydi’ görüşü sunulmuştur. Bu açıdan etkinliğin sıkıcı olmadığı söylenebilir. Etkinlikle ilgili olumsuz yönlere yönelik kategoriler incelendiğinde ‘bilişsel zorluk’ ve ‘etkinliğin içeriği’ne ilişkin görüşler gelmiştir. Bilişsel zorlukla ilgili ‘yeni şeyler düşünmede zorlanmak’ görüşü tespit edilmiştir. Etkinliğin içeriği konusunda önceki etkinliklerden biri ile tekrar eden konunun bulunduğu görüşü gelmiştir.

Özenli düşünme içerisinde ‘duygusal ve empatiklik’, ‘kural koyuculuk’, ‘aktiflik’ ve ‘takdir edicilik (kadirşinaslık)’ kategorileri çerçevesinde on altı madde bulunmaktadır. Her bir etkinlik dereceli puanlama anahtarında da sırasıyla yer alan dört maddeyi gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Dereceli puanlama anahtarına göre öğrenciler her bir madde için 1,76 ile 2,76 arasında değişen ortalamalara sahiptirler. Özenli düşünmede tüm maddeler arasında en yüksek başarı oranı ‘takdir edicilik (kadirşinaslık)’ kategorisinin ikinci maddesi olan ‘nesne, insan, konu, canlı gibi unsurlardan herhangi birine değer verdi’ için elde edilmiştir. En düşük başarı oranı ise, yine ‘takdir edicilik (kadirşinaslık)’ kategorisinde yer alan dördüncü madde olan ‘görüşlerinden ötürü başka insanları kutlamak’ maddesi ile ‘aktiflik’ kategorisinde yer alan dördüncü madde olan ‘konuya ilişkin etik sorgulama yapmak’ için elde edilmiştir. Görüldüğü gibi sadece özenli düşünmede 2,0 ortalamanın altında iki madde bulunmaktadır. Özenli düşünmeyi oluşturan ‘duygusal ve empatiklik’, ‘kural koyuculuk’, ‘aktiflik’ ve ‘takdir edicilik (kadirşinaslık)’ kategorilerinin her birinin altında bulunan dört maddenin ortalaması ile elde edilen oranlar ise sırasıyla 2,22; 2,28; 2,15 ve 2,24 olarak tespit edilmiştir. En düşük oran olan ‘aktiflik’ kategorisinin altında yer alan dört alt maddenin oranı 2,15 olmasına rağmen diğer oranlarla arasında çok fazla bir fark bulunmamaktadır. Özenli düşünme için belirlenen temel dört kategorinin genel ortalaması ise 2,22’dir. Yapılandırılmış gözlemlere ilişkin elde edilen veriler hemen hemen bu verilerle örtüşmektedir. Yapılandırılmış gözlem ile öğrenci görüşlerinden kesitler sunularak araştırma için teyit etme imkânı sağlanmıştır.

Özenli düşünme için araştırmada uygulanan 3., 7., 11. ve 15. etkinliklere yönelik öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ile desteklenen öğrenci odak grup görüşmesi sonuçlarına yer vermek gerekmektedir. 'Etkinlik 3' için gelen öğrenci görüşleri incelendiğinde 'olumlu yönler' ve 'olumsuz yönler' olmak üzere görüşler, iki tema üzerinden dağılmaktadır. Ağırlıklı olarak bu etkinlikte de 'olumlu yönler'e ilişkin görüşler bulunmaktadır. Burada tespit edilen kategorilerden en fazla görüş 'duyuşsal katkı' kategorisi altında toplanmıştır. Öğrencilerin kazandığını söylediği beceriler ise 'başkalarının duygularını fark etmek' ve 'duygularını fark etmek'tir. Bu temaya yönelik ikinci sırada gelen kategori 'konu edinimi'dir. Bu kategoride öğrenciler duygu konusunu öğrendiklerini belirtmektedir. Az da olsa bu etkinlikte öğrencilerden gelen görüşler içerisinde 'bilişsel katkı' da yer almaktadır. Bu çerçevede etkinliğin düşüncelerde farklılaşmaya katkı sağladığına ilişkin görüş gelmiştir. 'Olumsuz yönler' temasına ilişkin ise bu etkinlikte şiir yazmakta zorlanıldığına ilişkin görüşler gelmiştir. Özenli düşünme kapsamındaki 'etkinlik 7' için gelen görüşler incelendiğinde, 'olumlu yönler', 'olumsuz yönler' ve 'öneriler' olmak üzere üç tema tespit edilmiştir. Bu etkinlik için de 'olumlu yönler' temasındaki görüşler ağırlıklıdır. Bu temada en çok görüş alan kategori 'konu edinimi'dir. Öğrenciler bu kategoride, 'doğayı koruma', 'suyu koruma' ve 'toplum kuralları' ile ilgili şeyler öğrendiklerini belirtmektedir. Daha sonra en çok görüş alan kategori ise 'duyuşsal katkı' kategorisidir. Burada öğrenciler, 'su konusuna duyarlılık' ve 'çevresine farkındalığı aktarmak' becerileri açısından etkinliğin katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak 'olumlu yönler'e ilişkin temada yer alan 'etkinliğin geneli' kategorisine değinmek gerekmektedir. Bu kategoride öğrenciler etkinlik kapsamında 'video izleme'yi olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Bu etkinlik için 'olumsuz yönler'e değinecek olursak öğrencilerden bazıları kavramda zorlandıklarını belirtmişlerdir. 'Öneri' temasında ise öğrencilerden birisi derste daha fazla video izlemek istediğine ilişkin öneride bulunmuştur. 'Etkinlik 11' için gelen görüşler incelendiğinde 'olumlu yönler', 'olumsuz yönler' ve 'öneriler' olmak üzere yine üç tema tespit edilmiştir. Ağırlıklı olarak bu etkinlikte de 'olumlu yönler'e ilişkin görüşler bulunmaktadır. Bu temada en fazla görüş gelen kategori 'konu edinimi'ne yöneliktir. Konu edinimi kategorisinde 'planlama', 'sorumluluk' ve 'kurallar' konusunda öğrenciler öğrendikleri şeylere değinmişlerdir. Diğer özenli düşünme etkinliklerine göre bu etkinlikte, 'duyuşsal katkı' kategorisinde, sadece 'karşıdakini dinlemek' becerisinin kazanıldığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca bu etkinlikte 'sosyal katkı'ya ilişkin öğrenci görüşü de tespit edilmiştir. Diğer öğrencilerle görüş alışverişinde bulunarak sosyalleşme imkânına sahip olunduğuna bir öğrenci

değinmiştir. ‘Olumlu yönler’den sonra bu etkinliğe ilişkin tespit edilen ‘olumsuz yönler’ incelendiğinde, ‘etkinliğin işlenişi’ne yönelik olumsuz bir değerlendirme gelmiştir. Bu görüş etkinlikte bir konu üzerinde çok fazla durmaya ilişkindir. Son olarak ‘öneri’ temasına ilişkin gelen görüşe değinilecektir. Burada öğrenci etkinlikle ilgili olarak konuların ‘Rap’ ile işlenmesini önermektedir. ‘Etkinlik 15’ için gelen görüşler incelendiğinde, ‘olumlu yönler’, ‘olumsuz yönler’ ve ‘öneriler’ olmak üzere üç tema tespit edilmiştir. Bu etkinlik için de ‘olumlu yönler’ temasındaki görüşler ağılık kazanmıştır. ‘Olumlu yönler’ temasında en çok frekansa sahip kategori ‘duyuşsal katkı’dır. Öğrenciler bu kategoride, ‘insanlara değer vermek’ ve ‘insanların görüşlerine değer vermek’ konusunda bilinçlenmiş olduklarına ilişkin görüşler sunmuşlardır. ‘Duyuşsal katkı’dan sonra en fazla frekansa sahip kategori ‘konu edinimi’dir. Bu kategoride öğrenciler ‘değer vermek’ ve ‘teknolojiyi özenli kullanmak’ konularında öğrendiklerinden örnekler sunmaktadır. ‘Olumlu yönler’e ilişkin en az frekans ise ‘etkinliğin geneli’ kategorisindedir. Bu kategori için öğrenci, bu etkinlik için konunun farklı olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle etkinlik olumlu bulmuştur.

Tüm etkinlikler arasında özenli düşünmeye ayrı bir parantez açmak gerekmektedir. Özenli düşünmede ortaya konulan sonuçlara bakıldığında zaman zaman ortalama düşüklüğü göze çarpmaktadır. Bunun ortaya çıkmasında ilgili konuların öğrencilerin zihninde olmasına rağmen derslerde ya da aile içinde konuşmaya fırsat bulunamasından kaynaklı farklı bakış açılarını görmelerine fırsat bulunamasının etkisi olabilmektedir. Noddings bu konuyu biyoloji konusundan açıklamaya çalışmıştır. Ona (2016, s.53) göre öğrenciler, memelilerin anatomisi ve sınıflandırılmasını öğrenirken hayvanları umursayacak konuları ele almamaktadırlar. Örneğin; öğrencilerin, evcil hayvan ötenazisi üzerinde düşünmeleri uygun görülmemektedir. Bu konuda biyoloji öğretmenleri ise öğrencilerin hayvanlara karşı merhametten ziyade, biyoloji öğretim programında geçen konuları öğretmek ile meşgul olmaları gerektiğini düşünmektedirler (Noddings, 2021, s.158).

Bu bağlamda Noddings (2016, s.50), eğitim ile öğrencilerin zihninde olan ancak dile getiremedikleri sorunları konuşmaları gerektiğini belirtir. Onun bir başka konu üzerinden verdiği örnek üzerinden düşünüldüğünde, öğrenciler, öğretmenlerin geliri ile çeşitli suçlardan gelir elde eden kişilerin maaşlarının karşılaştırmasını yapabilmektedir. Tam da Noddings’in ifade ettiği gibi bu tür durumlar etkinlikler esnasında gerçekleşmiştir. Bunlardan bazılarına çalışmada yer verilmiştir. Çocuklardan biri, oyun oynayarak kolay ve zevkli yoldan para kazanan meslekleri örnek olarak göstermiştir. Bir başka görüşte ise

toplum tarafından kötü karşılansa bile, kendi istediği için, bazı davranışları yapabileceğini savunan görüşler olmuştur. Sonrasında bu davranışın ilerde yol açacağı sonuçlar ve kendi başımıza da böyle bir durum gelebileceği olasılığını barındırması gibi farklı pek çok yönüyle konu ele alınarak öğrencilerin çok boyutlu düşünmeleri sağlanmalıdır.

Kısaca özene ilişkin konuların ele alınmaması, kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan etik problemleri doğurabilir. Bu bakış toplumun geneline de yayılabilir. Bunların önüne geçmede Nodding'e göre dürüstlük, sevecenlik, ılımlılık ve yardımseverlik temalarını içeren hikâyelerden yararlanılarak çeşitli görüşler özgürce tartışılabilmelidir. DKDM de ele aldığı konular bakımından bunu kısmen sağlamıştır. Öğrencilerin daha uzun süre içerisinde olacağı bir eğitim ile DKDM'nin etkisi daha da artacaktır. Özellikle özen gibi duyuşsal konuların ele alındığı etkinlikler daha uzun sürede amacına ulaşmaktadır.

Son olarak araştırmada yer alan umutlu düşünme, 'amaç belirleyicilik', 'yol buluculuk', 'kolaylaştırıcılık' ve 'eyleyicilik'i temele alan dört etkinlikten oluşmaktadır. Her bir etkinlik ise dereceli puanlama anahtarında da yer alan dört maddeyi gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Yani umutlu düşünme için toplamda 16 madde bulunmaktadır. Dereceli puanlama anahtarına göre öğrenciler her bir madde için 2,0 ile 2,61 arasında ortalamalar elde etmişlerdir. En yüksek başarı oranı 'eyleyicilik' kategorisinde birinci madde olan 'rahatsız olduğu duruma karşı harekete geçti' ölçütüne ait iken en düşük başarı oranı ise, 'yol buluculuk' kategorisindeki ikinci madde olan 'hedefe varmak için kullanılması gereken araçları belirledi' ölçütüdür. Umutlu düşünmede 2,0 ortalamanın altında hiçbir madde bulunmamaktadır. Umutlu düşünmeyi oluşturan 'amaç belirleyicilik', 'yol buluculuk', 'kolaylaştırıcılık' ve 'eyleyicilik' kategorilerinin her birinin altında bulunan dört maddenin ortalaması ile elde edilen oranlar ise sırasıyla 2,28; 2,18; 2,13 ve 2,45 olarak tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi 2,13 ile en düşük oran 'kolaylaştırıcılık' genel kategorisindeki dört alt maddenin ortalamasına aittir.

Umutlu düşünme için araştırmada uygulanan 4., 8., 12. ve 16. etkinliklere yönelik öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ile desteklenen öğrenci odak grup görüşmesi sonuçlarına yer vermek gerekmektedir.

Umutlu düşünme kapsamında 'etkinlik 4' için gelen görüşler incelendiğinde etkinlik, 'olumlu yönler' ve 'olumsuz yönler' olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. 'Olumlu yönler' bakımından kategoriler incelendiğinde, bu etkinlikte en çok görüş 'konu edinimi' kategorisi için gelmiştir. Buna ilişkin öğrenciler, 'amaç' ve 'para ve mutluluk' konusunda

öğrendikleri şeylere değinmişlerdir. ‘Konu edinimi’ kategorisinden sonra ‘duyuşsal katkı’ kategorisinde öğrenci görüşleri bulunmaktadır. Buna göre öğrenciler, ‘amaçları sürdürmek’ ve ‘amaçlara odaklanmak’ konularında duyuşsal farkındalık yaşadıklarını bildirmişlerdir. Umutlu düşünme duyuşsal ve ıraksak özellik taşımasına rağmen içerisinde bilişsel ögeler de barındırmaktadır. Son olarak ‘olumlu yönler’ temasında öğrenciler, ‘etkinliğin geneli’ kategorisinde etkinlik kapsamında resim yapmayı olumlu olarak değerlendirmişlerdir. ‘Olumsuz yönler’ temasında ise ‘etkinlik faaliyeti’ kategorisinde öğrencilerin olumsuz görüşleri yer almaktadır. Buna ilişkin öğrencilerden bazıları resim yapmayı etkinlik için olumlu görürken bazı öğrenciler ise olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Bir başka olumsuz görüş ise ders esnasında öğrencilerden konu dışı soruların gelmesine yöneliktir. ‘Etkinlik 8’ için gelen görüşler incelendiğinde, bu etkinlik için de ‘olumlu yönler’ ve ‘olumsuz yönler’ olmak üzere iki tema belirlenmiştir. ‘Olumlu yönler’ bakımından kategoriler incelendiğinde bu etkinlikte en çok görüş ‘duyuşsal katkı’ kategorisine gelmiştir. Buna ilişkin öğrenciler ‘çaba göstermek’ ve ‘pes etmemek’ konusunda etkinlik kapsamında farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Bir başka ‘olumlu yönler’ teması ise ‘konu edinimi’ kategorisindedir. Burada öğrenciler, ‘çözüm’ ve ‘çevre sorunları’ konularında etkinlik ile öğrendiklerine değinmişlerdir. Umutlu düşünme kapsamında ilk kez ‘sosyal katkı’ kategorisine yer verilmiştir. Burada öğrenciler birbiri ile etkileşim halinde olmalarını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Etkinliğin olumlu özellikleri açısından öğrenci görüşlerinde yer alan son kategori ‘etkinliğin geneli’ne yöneliktir. Burada öğrenciler etkinlikte rol oynamanın onlar için olumlu olduğuna değinmişlerdir. ‘Olumsuz yönler’ temasına ilişkin bu etkinlikte üç kategori bulunmaktadır. Bunlar; ‘bilişsel zorluk’, ‘etkinlik faaliyeti’ ve ‘öğrenci yetersizliği’dir. Bilişsel zorluk kategorisinde bir öğrenci etkinlik gereği çözüm sunmada yetersiz kaldığı için olumsuz değerlendirmede bulunmuştur. ‘Bilişsel zorluk’ kategorisinin yanı sıra ‘etkinlik faaliyeti’ne yönelik kategoride ise rol oynama faaliyetleri sırasında öğrencilerin yapacakları şeylere hazırlanırken sınıf içerisinde çok fazla gürültü olması sebebiyle etkinlik ile ilgili olumsuz değerlendirmede bulunulmuştur. Son kategori olan ‘öğrenci yetersizliği’nde ise rol oynarken tam olarak rolün hakkını vermediğini düşünen bir öğrencinin buna ilişkin olumsuz değerlendirmesi bulgularda yer almıştır. ‘Etkinlik 12’ için gelen görüşler incelendiğinde, etkinlik, ‘olumlu yönler’ ve ‘olumsuz yönler’ olmak üzere iki tema çerçevesinde değerlendirilmiştir. ‘Olumlu yönler’ bakımından kategoriler incelendiğinde bu etkinlikte en çok görüş ‘duyuşsal katkı’ ve ‘konu edinme’ kategorilerinde eşit düzeyde tespit edilmiştir. ‘Duyuşsal katkı’ kategorisinde öğrenciler, ‘olumlu beklenti’

ve ‘motivasyon sürdürme’ alanlarında farkındalık kazandıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. ‘Konu edinimi’ kategorisinde ise ‘kolaylaştırıcılar’ ve ‘zaman planlama’ konularında etkinlik kapsamında öğrendikleri şeylere değinmişlerdir. Bu iki kategori dışında olumlu yönler temasında başka kategori tespit edilememiştir. ‘Olumsuz yönler’ temasına ilişkin ise ‘öğrenci zorlanması’ kategorisinde zaman planlaması esnasında zorlandığını belirten öğrencinin görüşü yer almaktadır. Son etkinlik olan ‘etkinlik 16’ için belirlenen tema sadece ‘olumlu yönler’e ilişkindir. İlk ve tek bu etkinlikte sadece olumlu yönlere ilişkin görüşler gelmiştir. Yer alan kategoriler incelendiğinde 12. etkinlik gibi ‘duyuşsal katkı’ ve ‘konu edinimi’ kategorilerinde eşit düzeyde görüş elde edilmiştir. ‘Duyuşsal katkı’ kategorisinde ‘eyleme geçmek’ ve ‘olumlu bakış’ konularında öğrencilerin bilinçlendiği tespit edilmiştir. ‘Konu edinimi’ kategorisinde ise sadece ‘umut’ konusuna ilişkin öğrencilerin öğrendikleri şeyler ile ilgili görüşler gelmiştir. Frekans olarak ‘eyleme geçmek’ ve ‘olumlu bakış’a ilişkin tespit edilen toplam üç frekans ile ‘umut’ konusunda tespit edilen üç frekansın olması bu iki kategoriyi eşit düzeyde düşünmeye sebep olmuştur. ‘Olumlu yönler’ temasında son kategori ise ‘etkinliğin geneli’ ile ilgilidir. Burada öğrencilerden biri konunun ilginç olduğunu belirtmiştir.

Genel hatları ile DKDM etkinlikleri değerlendirildiğinde, burada verilen bilgilerin çocukların diğer derslerden ve yaşamdan elde ettikleri bilgi ve becerileri bir araya getirerek kullanmasını gerektiren türde olduğunu söylemek gerekmektedir. Başka yaklaşımlardan ayrılan yönüyle DKDM sadece beceri temelli bir yaklaşım değil, bununla birlikte kavram ve konuların birlikte ele alınması ve tartışılmasını da içermektedir. Bu noktada beceri temelli bakış açısına getirilen eleştirilerden sıyrılmaktadır. Burada önemli olan DKDM’deki becerilerin kendine özgü özellikleri ile çeşitli konulara uyarlanabilmesidir. Zamanla öğrenci hangi konularda hangi düşünme biçimini kullanacağını öğrenir hale gelecektir. Karagöz’e (2013, s.199) göre beceri temelli bakış açısında felsefi bir soruşturma olsa bile somut bir içerikten yoksun kalarak bir teknik hâline dönüşmektedir. Eleştirel düşünme örneği üzerinden bu konuyu değerlendirmektedir. Ona göre eleştirel düşünme üzerine yapılan konu alanından bağımsız bir eğitimde, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yetersizlikler yaşanmaktadır.

Bu noktada DKDM, diğer bilişsel derslerde öğrencilere hazır olarak sunulan bilgiler yerine öğrencilerin görüşlerini ifade edebileceği, daha önceki bilgi ve tecrübelerinden yararlanarak onları eleştirel düşünmede, yaratıcı düşünmede, özenli düşünme ve umutlu düşünmede ve

bunların alt alanlarındaki bakış tarzlarını hesaba katabileceği somut insan bütünlüğü temelinde bir eğitim vermeye çalışmaktadır. Bu eğitimde bireyin kendisini, doğayı, çevresini ve farklı kültürleri anlayacağı, sorgulayacağı, tartışacağı ve bunlara karşı duyarlı, özenli, ilkeli, hoşgörülü, sorumlu olma yolunda adımlar atılarak insan olmanın gerektirdiği bilişsel-duyuşsal becerileri geliştiren, insan temelli bir anlayış ile hareket edilmeye çalışılmıştır.

Elde dilen sonuçların orta ve orta üst çıkmasındaki sebep; bu tür bir sorgulama, yaratıcılık, özen ve umut gerektiren beceriler ile öğrencilerin ilk kez karşılaşmış olmasından kaynaklı olabilir. Çünkü etkinlikler konusunda öğrencilerin olumlu görüşleri ağır basmış olmasına rağmen tüm sınıf öğrencilerinin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar dört üzerinden iki puan düzeylerindedir. Duyuşsal yöne hitaben özenli ve umutlu düşünmeye ilişkin etkinliklerde yaratıcı ve eleştirel düşünme gerektiren etkinliklere göre performans biraz daha yetersiz kalmaktadır. Bunun en büyük sebeplerinden birisi, bu tür duyuşsal alana hitap eden derslerin son derece yetersiz olmasıdır. Öğrenciler bu konular ile yeterli düzeyde yüz yüze gelmemekte ve ilk kez karşılaştıklarında ise sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sebeple bu tür ders içeriklerinin erken yaşlardan itibaren çoğaltılması, öğrencilerin sosyal, bilişsel, duyuşsal becerilerini geliştirecek bu tür konular ile daha uzun süre karşılaşması sonuçları daha üst noktaya çıkarabilecektir.

Elbette bu araştırma ile ilgili sonuçlar değerlendirildiğinde, etkinliklerin öğrencilerin düzeyini aşan bir yapıda olmasından kaynaklı bir problemin olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak öğrencilerin mevcut kapasitesinde bu tür tartışma yapmaya yönelik bir sınırlandırma olmadığı takdirde, yaşamda yer alan somut örnekler üzerinden çocukların bilişsel ve duyuşsal farkındalığı arttırılabilir. Ya da etkinlikten kaynaklı sorunlarda ise başka çalışmalarla etkinliklerin, bu çalışma kapsamındaki veriler doğrultusunda güncellenerek, ilköğretim düzeyinde, hatta tüm eğitim kademelerinde uygulanması sağlanabilir. Yaşamın içinden çeşitli sorular ile bilişsel, duyuşsal alana hitap eden bu konuların düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılması oldukça önemlidir.

Bu çalışma kapsamında çocuklar tarafından soyut düşünme konusunda çeşitli sorunlar yaşanmış olabilmekle birlikte, bu durumun öğrencinin kapasitesinden mi yoksa bilişsel tecrübe eksikliğinden mi kaynaklı olduğunu bilmek mümkün değildir. Örneğin; ‘doğruluk mutluluk getirir mi?’ sorusuna verilen yanıt, öğrencinin matematik problemi çözerken elde ettiği mutluluğu anladığını göstermektedir. Ancak öğrencinin bunu anlayamamasındaki sebeplerden birisinin dilsel olarak bu tür bir soru ile hiç karşılaşmamış olmasından da

kaynaklı olabileceği göz önünde bulundurulmaldır. DKDM kapsamında öğrencilerin diğer derslerinde yapma imkânı bulamadıkları kavramsal sorgulamaları bu ders kapsamında gerçekleştirmek çocuklara büyük bir katkı sağlayabilecektir. Bu yaş grubunun soyut düşünmeye tam anlamıyla geçmediğini belirtip bu tür çalışmalar içerisinde yer almalarını engellemek ise öğrencilerin ilerleyen yaşlarda da soyut düşünme konusunda sorun yaşayan bireyler hâline gelmesine sebep olabilmektedir.

Etkinlikler esnasında ortaya çıkan sorunların bir kaynağı da eğitim sistemindeki sınav odaklılıktan kaynaklanabilir. Erdem'e (2011, s.160) göre test tekniği ile çocukların fazlaca haşır neşir olması, olanların düşünme eğitiminden yararlanmalarını zorlaştırmaktadır. Çünkü test tekniği ile problem çözmeye ve hızlı düşünerek karar vermeye odaklanan çocuklar tek bir doğru yanıtı olan sorunların çözümünde pratiklik kazanmaya çalışmatadır. Ancak bu sorunların dışında üzerinde daha fazla düşünerek yorum yapmaları gereken konular konusunda yeterli bir eğitim alamamaktadır. Bu da öğrencilerin belirli bir yönünü geliştirmeye yönelik bir eğitimin sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Bu görüşü destekleyecek şekilde Önal (2011, s.197)'ın, özellikle ilköğretimde sınav odaklı yetişen öğrencilerin liseye kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede yetersiz kavram bilgisi ile geldiklerini tespiti örnek verilebilir. Sadece sınav gerçeğine odaklanmak, yaşamda diğer becerilerin yok sayılmasına sebep olmaktadır. Bu becerilerin başında gelen düşünme becerileri, gereksiz ve atıl bir beceri olarak görülebilmektedir.

Bu çalışma süresince öğrencilerle geçirilen vakitte ve yapılan gözlemlerde, sınavlarda çıkabilecek derslere verdikleri önem ile eğlenmeyi amaçladıkları dersler arasında bir ayrım yaptıkları görülmüştür. Bu yüzden sınav sisteminin değiştirilerek sınav odağı yerine öğrenme odaklı derslerin ön plana çıkarılması gerekmektedir. Böylece öğrencilerin eğlenerek öğrenmeleri sağlanmalıdır. Çünkü not kaygısı ile zorlanan öğrencilerin, not gerekmeyen bir derse verdikleri önem değişmektedir.

Bir başka önemli nokta ise DKDM gibi bir dersi okullarda kimin vereceğine ilişkindir. 2007 yılında ilköğretim ikinci kademe programında düşünce eğitimi dersi seçmeli ders olarak dâhil edilse de, ilköğretim kurumlarında görevli felsefe grubu öğretmenin olmayışı dersi işlevselliğinden uzaklaştırabilmektedir (Parmaksız, 2009, s 397).

Son olarak bu kapsamda çocukların DKDM gibi modeller ile tanışmalarının sağlanması gerektiği söylenebilir. Bu modellerin yanı sıra çocuklar için hazırlanan DKDM'deki gibi konuları içeren kitapların özenle hazırlanması da oldukça önemlidir. Bu tür kitaplar

yazılırken aceleci tavırdan kaçınılarak düşünce adına ideoloji ya da inanç odaklı dayatmalardan kaçınılması gerekmektedir (Erdem, 2013, s.59).

Öneriler

Bugün çocukların günlük toplumsal durumlarda, insan ile ilgili konularda istediği gibi düşünme eğitiminin gerektirdiği çerçevede görüşlerini ifade edebileceği dersler yetersizdir. Bu tür derslerin yaygınlaştırılması ile çocukların sadece seçenekler arasından doğru cevabı bulmaları gereken bir yapıdan sıyrılmaları bir an önce sağlanmalıdır.

Düşünme eğitimine yönelik derslerin öğretmenlik programlarında daha fazla yer edinmesi ile öğretmen adayları bu tür modelleri daha fazla uygulayabilme konusunda imkân kazanmış olacaktır. Bu sebeple bu tür derslere öğretmenlik programlarına daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

DKDM'ye ilişkin geliştirilmeye çalışılan içerikler düşünme eğitimi, medya okuryazarlığı, değerler eğitimi gibi ilköğretimde yer alan diğer pek çok dersle ilişkili olduğu için bu araştırmada geliştirilen temalar diğer dersler kapsamında da kullanılabilir.

DKDM özelinde düşünme eğitimine yönelik hazırlanan eğitimlerin duyuşsal alana yönelik de farkındalık sağlamayı amaçladığı için tek dönemlik uygulamalar yerine en az dört dönem yani 2 yıllık bir süreyi kapsaması daha etkili sonuçlar doğuracaktır. Millî Eğitim Bakanlığı'nda bu konuda çalışmalar yaparak bu tür derslerin yaygınlaşması sağlanılmalıdır. Böylece öğrenciler konular üzerinde daha fazla durarak daha farklı örnekler üzerinden konuları farklı şekillerde ele almış olacaktır.

DKDM'de yer alan etkinlik temaları çoğaltılabilir. Var olan temalar ve konular bu araştırmadaki sonuçlara göre gözden geçirilerek güncellenebilir. Bu araştırma ile DKDM'ye yönelik temel düzeyde bir adım atılmıştır. İlerleyen çalışmalarla Türkiye için düşünme eğitimine yönelik özgün çalışmalar sürdürülmelidir.

Bu çalışmanın devlet okullarında da yapılarak farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki etkisinin incelenmesi de DKDM üzerine yeni fikirler edinmemizi sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Adler, A. (2014). *Çocuk eğitimi.* (5.b.). (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Cem.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *İlkokul için uygulama örnekleriyle: öğretmenler için çocuklarla felsefe (p4c) rehberi.* Ankara: Pegem.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma.* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktay, M. (2018). Spinoza'nın conatus, arzu, sevinç, keder ve özgür irade kavramları ile insan doğası üzerine bir inceleme. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 11*(24), 448-466.

Alanen, L. (2014). Childhood, concept of. In D. C. Phillips (Eds.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (pp.120-123). London: Sage.

Alkın Şahin, S. & Tunca, N. (2013). Düşünme becerileri ve düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı/öğretmen davranışları. G. Ekici - M. Güven (Ed.), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* içinde (s. 392-426). Ankara: Pegem.

Alpars, G. (2007). *Düşünme eğitimi programının çocukların denetim odağı algılarına etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aquinas, T. (1923). The summa theologica (Vols 2). (Father of the English Dominican Province, Trans.). Chicago: William Benton.

Ariés, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R. Baldwick, Trans.). New York: Random House.

Aristoteles (2018). *Ruh üzerine.* (Z. Özcan, Çev.). (Gen. 5.b.). Bursa: Sentez.

Aristoteles (2012). *Nikomakhos'a etik.* (S. Babür, Çev.). Ankara: Bilgesu.

Arksey, H. & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists.* London: Sage.

Arslan, A. (2009). *Felsefeye giriş,* (12.b.). Ankara: Adres.

Augustine, A. (1913). The city of God (Vols 1). (M. Dods, Trans.). Edinburg: T & T. Clark's.

Augustine, A. (1878). The city of God (Vol 2). (M. Dods, Trans.). Edinburg: T & T. Clark's.

Aybek, B. (2010). *Örneklerle düşünme ve eleştirel düşünme.* Ankara: Nobel.

Babakr, Z. H., Mohamedamin, P. & Kakamad, K. (2019). Piaget's cognitive developmental theory: Critical review. *Education Quarterly Reviews, 2*(3), 517-524.

Bacanlı, H. (2019). *Quadralectics & tetralectics.* https://www.facebook.com/tetralectics/ sayfasından erişilmiştir.

Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı.* İstanbul: Çizgi.

Bacanlı, H. (2013). Değer eğitimi: sorular ve sorunlar. *Gelenekten Geleceğe, 1*(3), 43-55.

Bacanlı, H. (2012a). Dört katlı düşünme modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.* 146, 29-36.

Bacanlı, H. (2012b). Önleyici rehberlik etkinliği olarak Dört Katlı Düşünme Modeli. *3-5 Mayıs 2012 International Counseling and Education Conference (ICEC 2012).* 396, 17-23.

Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi,* (2.b). Ankara: Nobel.

Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., Demir, M. & Tarhan, S. (2011). Quadruple thinking: creative thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* (12), 536-544.

Bailey, R. (2019). Aşılama. (Hilal Arı, Çev.). H. Ünder (Çev. Ed.) *Eğitim felsefesi kılavuzu* içinde (s.265-276). Ankara: Pegem.

Bailin, S. (1998). Education, knowledge and critical thinking. In D. Carr (Eds.), *Education, knowledge and truth-beyond the postmodern impasse* (pp. 204-220). London: Routledge.

Bakır, K. (2007). Jean-Jacques Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 103-122.

Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri.* Bursa: Sentez.

Baron, J. (1993). Why teach thinking? - An essay. *Applied Psychology: An International Review. 42*(3), 191-237.

Barrow, W. (2015). I think she's learnt how to sort of let the class speak: children's perspectives on philosophy for children as participatory pedagogy. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 76-87.

Başerer, D. & Duman, E. Z. (2019). Felsefi süreç içinde düşünme olgusu. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9*(2), 379-395.

Bauman, Z. (2019). *Postmodernlik ve hoşnutsuzlukları.* (İ. Türkmen, Çev.). (3.b.). İstanbul: Ayrıntı.

Beyer, B. K. (1998). Improving student thinking. *Celaring House, 71*(5), 262-268.

Birand, K. (1958). *İlkçağ felsefesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

Bleazby, J. (2020). Fostering moral understanding, moral inquiry & moral habits through philosophy in schools: a Deweyian analysis of Australia's ethical understanding curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 52*(1), 84-100.

Bloch, E. (2007). Umut ilkesi (1. cilt). (T. Bora, Çev.). İstanbul: İletişim.

Boden, M. A. (1996). Creativity, (2.ed). *The creative mind: myths and mechanism* (pp. 267-291). London: Routledge.

Bohm, D. (2006). *Birlikte düşünmek: dialogos.* (O. Atalay, Çev.). İstanbul: Etkileşim.

Boyacı, N. P., Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı,* 31, 145-173.

Buber, M. (2020). *Ben ve sen,* (İ. Palsay, Çev.). İstanbul: Kopernik.

Buber, M. (2004). *Between man and man,* (R. G. Smith, Trans.). New York: Routledge.

Burgh, G. & Thornton, S. (2017). From Harry to philosophy park. In R. Gregory, J. Hayne & K. Murris (Eds.), *The Routledge international handbook of philosophy for children* (pp. 163-170). New York: Routledge.

Burgh, G. & Thornton, S. (2016). Philosophy goes to school in Australia: a history 1982-2016. *Journal of Philosophy in Schools, 3*(1), 59-83.

Brentano, F. (2009). Psychology from an empirical standpoint. (A. C. Rancurello, D. B. Terrell & L. L. McAlister, Trans.). New York: Routledge.

Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, *46*(11), 1203-1211.

Cam, P. (2006). *20 thinking tools: collaborative inquiry for the classroom.* Melbourne: ACER.

Camus, A. (2010). *Sisifos söyleni,* (15.b.). (T. Yücel, Çev.). İstanbul: Can.

Cassidy, C. & Christie, D. (2013). Philosophy with children: Talking, thinking and learning together. *Early Child Development and Care, 183*(8), 1072-1083.

Cassidy, C., Christie, D., Marwick, H., Deeney, L., McLean, G. & Rogers, K. (2018). Fostering citizenship in marginalised children through participation in community of philosophical inquiry. *Education, Citizenship and Social Justice, 13*(2), 120-132.

Cevizci, A. (2015). *Felsefeye giriş,* (4.b.). İstanbul: Say.

Cevizci, A. (1996). *Felsefe sözlüğü.* Ankara: Ekin.

Cohen, D. (2002). *How the child's mind develop.* New York: Taylor & Francis.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education,* (6.ed.). New York: Taylor & Francis.

Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C. & Morilla, E. (2014). The long-term impact of philosophy for children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, *35*(1), 50-56.

Craft, A. (2014). Creativity. In D. C. Phillips (Eds.). *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (pp. 188-190). London: Sage.

Creswell, J. (2015). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research,* (5. ed.). New York: Pearson.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design-choosing among five approaches,* (2. ed.). London: Sage.

Csapo, B. (1999). Improving thinking through the content of teaching. In J. H. M. Hamers, J. E. H. Van - Luit, B. Csapo (Eds.), *Teaching and learning thinking skills* (pp. 37-62). Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention.* New York: Harper Collins.

Çakır Kaytancı, M. & Dombaycı, M. A. (2020). Sorgulama topluluğunun felsefi ve kavramsal temelleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 21-34.

Çeçen, A. R. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(9), 164-170.

Çepni, S. (2007). Performansların değerlendirmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s.193-239). Ankara: Pegem.

Çetin, N. & Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve eğitim ilişkisi üzerine. *Kaygı,* 24, 191-203.

Çilingir, L. (2003). *Umut felsefesi.* Ankara: Elis.

Çotuksöken, B. (2013). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. B. Çotuksöken - H. Tepe, (Yay. Haz.). *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s.35-48). Ankara: TFK.

Çotuksöken, B. (2012). *İnsan hakları ve felsefe: nasıl bir felsefi yaklaşım? Nasıl bir eğitim?* İstanbul: Papatya.

Çotuksöken, B. (2011). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. *Özne Dergisi,* 15, 146-154.

Çotuksöken, B. (1998). *Kavramlara felsefe ile bakmak.* İstanbul: İnsancıl.

Dacey, J. S. & Madaus, G. F. (1969). Creativity: definitions, explanations and facilitation. *The Irish Journal of Education, 3*(1), 55-69.

Dagognet, F. (2014). *Büyük filozoflar ve felsefeleri.* (Z. Durukal, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.

Daniel, M. F. & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory, 43*(5), 415-435.

Davey Chesters, S. (2012). The Socratic classroom-reflective thinking through collaborative inquiry. Boston: Sense.

De Bono, E. (2007). *Kendine düşünmeyi öğret.* (S. Arıbaş, Çev.). İstanbul: Remzi.

De Bono, E. (2005). *Altı şapkalı düşünme tekniği,* (5.b). İstanbul: Remzi.

De Bono, E. (1985). The practical teaching of thinking using the CoRT method. *Special Services in the Schools, 3*(1-2), 33-47.

De Bono, E. (1976). *Teaching thinking.* Middlesex: Penguin.

Demir, M., Bacanlı, H., Tarhan, S. & Dombaycı, M. A. (2011). Quadruple thinking: critical thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* (12), 545-551.

Demircioğlu, A. (2018). *Eleştirel düşünme eğitimi.* Ankara: Gece.

Demirel, F. (2019). John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç'un düşüncelerine göre insan doğasının eğitim ile ilişkilendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* (3), 967-987.

Descartes, R. (2013). *Ruhun ihtirasları.* (M. Özdil, Çev.). İstanbul: Umut.

Descartes, R. (2007). *Felsefenin ilkeleri.* (M. Akın, Çev.). (10.b.). İstanbul: Say.

Descartes, R. (1942). *Metafizik düşünceler.* (M. Karasan, Çev.). İstanbul: Maarif.

Dewey, J. (1997). *Experience and education.* New York: Touchstone.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim.* (T. Yılmaz, Çev.). İzmir: Ege Üniversitesi.

Dewey, J. (1987). *Özgürlük ve kültür.* (V. Günyol, Çev.). (3.b.). İstanbul: Remzi.

Dewey, J. (1957). *Nasıl düşünürüz.* (B. Arıkan, S. Akdeniz, & O. Etker, Çev.). İstanbul: Sinan.

Dilekli, Y. (2019). *Etkinliklerle düşünme öğretimi*. Ankara: Pegem.

Direk, N. (2018). Felsefe eğitiminde lise felsefe kulüplerinin rolü. A. Tunçel- Z. Kutlusoy & G. Önkal (Hzy.). *Felsefeye giriş yolları-Betül Çotuksöken'e armağan* içinde (s. 206-214). İstanbul: Papatya.

Direk, N. (2014). Türkiye'de çocuklar için felsefenin kurumlaşması. B. Çotuksöken, G. Uygur - H. Şimga (Ed.), *İoanna Kuçuradi çağın olayları arasında* içinde (s. 64-72). İstanbul: Tarihçi.

Direk, N. (2011). Neden çocuklar için felsefe. *Özne Dergisi,* 14, 231-235.

Direk, N. (2007). *Küçük prens üzerine düşünmek,* (4.b). İstanbul: Pan.

Dirican, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, (2.b). A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 279-331). Ankara: Pegem.

Dombaycı, M. A. (2014a). Teaching of environmental ethics: caring thinking. *Environmental Education and Training, 15*(3A), 1404-1421.

Dombaycı, M. A. (2014b). Models of thinking education and quadruple thinking. *IJONTE - International Journal on New Trends in Education an Their Implications, 5*(4), 12-28.

Dombaycı, M. A. (2012). Dört katlı düşünme modelinin kavramsal temelleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* 146, 37-42.

Dombaycı, M. A. (2009). Felsefe öğretimi ve düşünme becerileri ilişkisi. *7-9 Ekim 2009 IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. 1,* 406-416.

Dombaycı, M. A., Demir, M., Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2011). Quadruple thinking: caring thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* (12), 552-561.

Dombaycı, M. A. & Doğru, S. G. (2020). Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri açısından felsefe öğretimi. F. Manav (Ed.), *Ana hatlarıyla ortaöğretimde felsefe grubu öğretimi* içinde (s.53-80). Ankara: Pegem.

Dombaycı, M. A. & Doğru, S. G. (2019). Heidegger'in Descartes eleştirisi bağlamında 'Malone ölüyor' kitabının değerlendirilmesi. *Kaygı, 18*(2), 455-479.

Dombaycı, M. A. & Kars, F. (2020). Felsefe dersinde uygulanabilecek etkinlik örnekleri. F. Manav (Ed.), *Ana hatlarıyla ortaöğretimde felsefe grubu öğretimi* içinde (s.81-109). Ankara: Pegem.

Dombaycı, M. A., Ülger, M., Gürbüz, H. & Arıboyun, A. (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi öğretmen kılavuz kitabı 6-8,* (4.b.). MEB Devlet Kitapları.

Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati,* (34.b.). İstanbul: Sistem.

Duralı, T. (1984). Metinler ışığında Aristoteles'in canlıyla ve canlının evrimiyle ilgili düşüncelerine problematik yaklaşım. *Felsefe Arkivi,* 24, 257-343.

Durğun, S. (2018). Richard Rorty'de dayanışma umudu. *Kilikya Felsefe Dergisi,* (2), 35-51.

Durkheim, E. (2020). *Eğitim ve sosyoloji.* (P. Ergenekon, Çev.) (2.b.). İstanbul: Pinhan.

Eagleton, T. (2017). *İyimser olmayan umut.* (E. Ayhan, Çev.) (2.b.). İstanbul: Ayrıntı.

Eğmir, E. (2020). *Eleştirel düşünme becerisi öğretimi: ortaokul öğrencileri için bir program tasarısı,* (2.b.). Ankara: Pegem.

Ekeke, E. C. & Eyo, U. E. (2016). The necessity of hope: A philosophical and theological appraisal. *European Scientific Journal, 12*(5), 371-385.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, 43*(2), 44-48.

Erdem, H. H. (2014). *Karl Jaspers felsefesine giriş.* İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Erdem, H. H. (2013). Türkiye'de çocuklar için felsefe kitapları. B. Çotuksöken - H. Tepe, (Yay. Haz.). *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s.49-61). Ankara: TFK.

Erdem, H. H. (2012). Edgar Morin'de insanlık durumu ve 'geleceğin eğitimi' düşüncesi. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler) Dergisi,* (13), 75-88.

Erdem, H. H. (2011). Türkiye'de çocuklar için felsefe kitapları. *Özne Dergisi,* 15, 155-162.

Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erfani, N., Karimi, L., Shobeiri, S. M. & Atar, S. (2014). The effect of teaching philosophy for the children on student's problem-solving skill and creativity. *International Journal of Management and Humanity Sciences, 3*(3), 1518-1524.

Ergün, M. (2011). *Eğitim Felsefesi,* (3.b.). Ankara: Pegem.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction.* California: The California Academic.

Fair, F., Haas, L. E., Gardosik, C., Johnson, D. D., Price, D. P. & Leipnik, O. (2015). Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a philosophy for children program. *Journal of Philosophy in Schools,* 18-37.

Fisher, R. (2004). What is creativity? In R. Fisher - M. Williams (Eds.), *Unlocking creativity: teaching across the curriculum,* (pp.6-20). New York: David Fulton.

Gardner, H. (2019). *Eğitilmemiş akıl.* (M. Özenç Kasımoğlu, Çev.). İstanbul: Alfa Bilim.

Gaut, B. N. & Gaut, M. (2012). *Philosophy for young children: a practical guide.* London: Routledge.

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2012). *Psikoloji ve yaşam.* (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel.

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.

Glevey, K. E. (2008). Thinking skills in England's national curriculum. *Improving Schools, 11*(2), 115-125.

Glesne, C. (2014a). Nitel araştırmayla tanışma. (E. Günel, Çev.). A. Ersoy - P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.), *Nitel araştırmaya giriş* içinde (s.1-36). Ankara: Anı.

Glesne, C. (2014b). Ön hazırlıklar: sizin için iyi olanı yapmak. (P. Yalçınoğlu, Çev.). A. Ersoy - P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.), *Nitel araştırmaya giriş* içinde (s.37-84). Ankara: Anı.

Glesne, C. (2014c). Orada olmak: katılımcı gözlem yoluyla anlayış geliştirmek. (Ş. S. Anagün, Çev.). A. Ersoy - P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.), *Nitel araştırmaya giriş* içinde (s.85-137). Ankara: Anı.

Goleman, D. (2003). *Duygusal zekâ neden IQ'dan önemlidir.* B. S. Yüksel, (Çev.). İstanbul: Varlık.

Gorard, S., Siddiqui, N. & See, H. B. (2017). Can 'philosophy for children' improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education, 51*(1), 5-22.

Gökberk, M. (2004). *Felsefe tarihi,* (15. b.). İstanbul: Remzi.

Gömleksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(1), 1159-1177.

Gregory, M. (2008). *Philosophy for children practitioner handbook.* Montclair, NJ: IAPC.

Gregory, M. R. (2007a). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy, 30*(1), 59-84.

Gregory, M. R. (2007b). Normative dialogue types in philosophy for children, *Gifted Education International,* 22, 160-171.

Guitton, J. (2011). *Düşünme sanatı.* (C. Perin, Çev.) Ankara: Elips.

Günay, M. (2018). *Eğitim felsefesi.* Konya: Çizgi.

Günay, M. (2014). İnsan ve değer ilişkisine tarih bilinciyle bakmak. B. Çotuksöken, G. Uygur & H. Şimga (Ed.), *İoanna Kuçuradi çağın olayları arasında* içinde (s.298-306). İstanbul: Tarihçi.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (32), 127-146.

Gündoğdu, H. (2012). Niçin eleştirel düşünemiyoruz? *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.* 146, 43-52.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 57-74.

Gür, Ç., Koçak, N. & Sağlar, M. (2017). Çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi programının 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(189), 153-165.

Gür, Ç. (2011). Çocuklar için felsefe. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications.* 1312-1318.

Güven, B. (2019). *Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge- An introduction to critical thinking,* (5.ed.). New York: Psychology.

Hamers, J. H. M. & Csapo, B. (1999). Teaching thinking. In J. H. M. Hamers, J. E. H. Van-Luit & B. Csapo (Eds.), *Teaching and learning thinking skills,* (pp.11-36). Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.

Hançerlioğlu, O. (1994a). Düşünce. *Felsefe Ansiklopedisi-Kavramlar ve Akımlar* içinde (c. 1, ss.359-361). İstanbul: Remzi.

Hançerlioğlu, O. (1994b). Düşünme. *Felsefe Ansiklopedisi-Kavramlar ve Akımlar* içinde (c. 1, ss.364). İstanbul: Remzi.

Hannam, P. & Echeverria, E. (2009). *Philosophy with teenagers: nurturing a moral imagination for the 21st century.* London: Network Continuum.

Haynes, J. & Murris, K. (2011). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Journal of Philosophy of Education, 45*(2), 285-303.

Heidegger, M. (2013). *Düşünmek ne demektir?* (2. b.). İstanbul: Paradigma.

Heidegger, M. (2002*). Metafizik nedir?* (Y. Örnek, Çev.). Ankara: TFK.

Heidegger, M. (1998). *Tekniğe ilişkin soruşturma.* (D. Özlem, Çev.). İstanbul: Paradigma.

Hilav, S. (1993). *100 soruda felsefe el kitabı,* (6. b.). İstanbul: Gerçek.

Honer, S. M., Hunt, T. C., Okholm, D. L. & Safford, J. L. (2020). *Felsefeye çağrı-sorunlar ve seçenekler*. H. Ünder, (Çev.). (Gen. ve Göz. Geç. 3.b.). Ankara: İmge.

Honer, S. M. & Hunt, T. C. (1990). Felsefe ve insan doğası. H. Ünder (Çev.) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi/Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES). 23*(2), 807-825.

Hume, D. (1986). *İnsan zihni üzerine bir araştırma.* S. Evrim, (Çev.). (2.b.). İstanbul: MEB.

Isaacs, W. (2001). *Diyalog ve birlikte düşünme sanatı.* (A. Ünver - N. Domaniç, Çev.). İstanbul: Literatür.

Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

İpşiroğlu, Z. (2013). *Gelin çocuklar birlikte düşünelim*, (4.b.). İzmir: Tudem.

İyi, S. (2018). Felsefe ve düşünmek. A. Tunçel- Z. Kutlusoy- G. Önkal (Hzy.). *Felsefeye giriş yolları Betül Çotuksöken'e armağan* içinde (s. 243-248). İstanbul: Papatya.

Jacobs, A. (2019). *Düşünme konusunda neden düşündüğümüzden daha kötüyüz*. G. Arıkan (Çev.), İstanbul: Sola Unitas.

Jenkins, P. & Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: the impact of promoting philosophy for children on the literate thinking of identified poor readers, aged. *Language and Education, 24*(6), 459-472.

Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education.* Oulu: Oulu University.

Kant, I. (1993). *Arı usun eleştirisi.* (A. Yardımlı, Çev.) İstanbul: İdea.

Karadağ, F. & Yıldız Demirtaş, V. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim, 43*(195), 19-40.

Karagöz, U. (2013). Felsefe grubu öğretmeni eğitiminde üst düzey düşünme becerileri temelli bir anlayış geliştirilmesinin gerekliliği ve eleştiriler. B. Çotuksöken & H. Tepe (Yay. Haz.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s.197-200). Ankara: TFK.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karasu, F. Z. (2018). *İlkokul öğrencileriyle felsefe yapmak üzere nitel bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, N. B. (2020). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: bir eylem araştırması.* Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Keefe, J. W. (1992). Thinking about the thinking movement. In J. W. Keefe & H. J. Walberg (Ed.), *Teaching for thinking* (pp. 119-128). Virginia: National Association of Secondary Principals.

Kefeli, İ. & Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 41*(1), 339-357.

Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the community of philosophical inquiry. *Education & Culture, 28*(2), 36-53.

Kennedy, D. (1999). Philosophy for children and reconstruction of philosophy. *Metaphilosophy, 30*(4), 338-359.

Kennedy, N. & Kennedy, D. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum design. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 45*(2), 265-283.

Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe öğretimi sorunları ve yeni yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 334-342.

Kierkegaard, S. (2010). *Ölümcül hastalık umutsuzluk,* (5.b.). (M. M. Yakuboğlu, Çev.). Ankara: Doğu-Batı.

Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy, 21*(4), 416-431.

Kitchener, K. S. & Kitchener, R. F. (1981). The development of natural rationality: can formal operations account for it? *Contrib Hum Dev,* 5, 160-181.

Koç, E. (2020). Felsefe öğretimine giriş. F. Manav (Ed.), *Ana hatlarıyla ortaöğretimde felsefe grubu öğretimi* içinde (s.3-36). Ankara: Pegem.

Koç, E. (2017). Gabriel Marcel'in 'kişi' nosyonu. *Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(10). 1-17.

Koç, E. (2010). *Josiah Royce.* Ankara: Barış.

Koç, E. (2008). Bir umut metafiziği olarak Gabriel Marcel felsefesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 18, 171-194.

Koç, E. (2004). *Gabriel Marcel ve sadakat.* Ankara: Art.

Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (1977). Moral development: a review of the theory. *Theory into Practice, 16*(2), 53-59.

Köktürk, M. (2017). *Eleştirel yazılar III- toplum ve kültür.* İstanbul: Ötüken.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology,* (2.b.). London: Sage.

Krohn, D. (2006). Sokratik konuşmanın teori ve pratiği. S. Yücesoy (Der. ve Çev.), *Sokratik konuşma: tarih-kuram-uygulama* içinde (s. 9-22). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Kuçuradi, İ. (1971). *İnsan ve değerleri - değer problemi.* İstanbul: Yankı.

Lam, C. M. (2021). Development of thinking and language skills through philosophy: a case study in Hong Kong. *Cambridge Journal of Education, 51*(1), 127-142.

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.

Lassig, C. (2020). A typology of student creativity: Creative personel expression, boundary pushing and task achivement. *Thinking Skills and Creativity,* (36), 1-13.

Lewis, M. & Michalson, L. (1983). *Children's emotions and moods: developmental theory and measurement.* New York: Plenum.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education.* Cambridge: Cambridge University.

Lipman, M. (1998). The contrubitions of philosophy to deliberative democracy. In D. Evans & I. Kuçuradi (Eds.), *Teaching philosophy on the eve of the twenty-first century* (pp. 6-29). Ankara: Meteksan.

Lipman, M. (1995a). Caring as thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines*, *15*(1), 1-13.

Lipman, M. (1995b). Moral education higher-order thinking and philosophy for children. *Early Child Development and Care,* 107, 61-70.

Lipman, M. (1995c). Using philosophy to educate emotions. *Analytic Teaching, 15*(2), 3-10.

Lipman, M. (1992). Criteria and judgement. *Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines, 9*(4), 3-4.

Lipman, M. (1988a). *Philosophy goes to school.* Philadelphia: Temple University Press

Lipman, M. (1988b). Critical thinking- what can it be? *Educational Leadership, 46*(1), 38-43.

Lipman, M. (1987). Critical thinking: what can it be? *Analytic Teaching*, *8*(1), 5-12.

Lipman, M., Sharp, M. A. & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*, (2.ed.). Philadelphia: Temple University.

Locke, J. (1992). *İnsan anlığı üzerine bir deneme.* (V. Hacıkadiroğlu, Çev.). İstanbul: Ara.

Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction.* Virginia: Association For Supervision and Curriculum development.

Maiorana, V. P. (1992). *Critical thinking across the curriculum: Building the analitical classroom.* USA, Indiana: Edinfo.

Marashi, M. S. (2008). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching, 27*(1), 12-15.

Marcel, G. (1995). *The philosophy of existentialism.* (M. Harari, Trans.). New York: Carol Pub Group.

Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi.* (E. Çakmak, Çev.). İstanbul: Gendaş.

Matthews, G. B. (1976). Philosophy and children's literature, *Metaphilosopy, 7*(1), 7-16.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design-an interactive approach,* (3.ed.). Washington: Sage.

Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş.* (A. Gümüş - M. S. Durgun, Çev.). Ankara: Bilgesu.

Mazı, A. (2008). *Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

MacNoughton, G. (2003). *Shaping early childhood-learners, curriculum and contexts.* England: Open University.

McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek-ilk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama.* (E. K. Gülenç & N. P. Boyacı, Çev.). Ankara: Nobel.

McGregor, D. (2007). *Developing thinking developing learning- a guide to thinking skills in education.* England, Berkshire: Open University.

MEB (2016). Ortaokul düşünme eğitimi dersi (7. ve 8. sınıflar) öğretim programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 79*(2703-EK), 304-307.

MEB (2007). İlköğretim seçmeli düşünme eğitimi (6, 7 ve 8. sınıflar) dersi öğretim programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 70*(2600), 613-668.

MEB (2006). İlköğretim seçmeli düşünme eğitimi dersi (6. sınıf) öğretim programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 69*(2589), 1153.

Mehdiyev, G. & Tozduman Yaralı, K. (2020). The effectiveness of training of philosophy with children on children's attitudes toward human values. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(29), 251-279.

Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsan felsefesi.* İstanbul: Remzi.

Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction, 6*(4), 359-377.

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research - a guide to design and implication,* (4. ed.). San Francisco: Jossey Bass.

Merriam, S. B. (2013). Araştırmanın desenlenmesi ve örneklem seçimi. (S. Turan & D. Yılmaz, Çev.). S. Turan (Çev. Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* içinde (s. 55-82). Ankara: Nobel.

Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 492-509.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). Giriş. (A. Ç. Kılınç, Çev.). S. Akbaba Altun- A. Ersoy (Çev. Ed.), *Nitel veri analizi* içinde (s. 1-15). Ankara: Pegem.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis,* (2.ed.). London: Sage.

Millet, S. & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory, 44*(5), 546-567.

Mitchell, S. (2006). Socratic dialogue, the humanities and the art of the question. *Art & Humanities in Higher Education, 5*(2), 181-197.

Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice.* England: Routledge.

Morin, E. (2010). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi,* (3.b.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Murris, K. (2000). Can children do philosophy. *Journal of Philosophy of Education, 34*(2), 261-279.

Murris, K. S. (1997). *Metaphors of child's mind-teaching philosophy to young children.* Doctoral Dissertation. University of Hull, School of Education, England.

Nazir, T. (2020). Pozitif psikoloji ve umut. S. Bulut (Ed.), *Pozitif psikoloji* içinde (s.365-393). Ankara: Nobel.

Neisser, B. (2006). Lise felsefe derslerinde Sokratik konuşma. S. Yücesoy, (Der. ve Çev.), *Sokratik konuşma: tarih-kuram-uygulama* içinde (s. 157-170). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Nickerson, R. S. (1988). On improving thinking through instruction. *Review of Research in Education,* 15, 3-57.

Nietzsche, F. (2005). *Gezgin ve gölgesi - insanca pek insanca 2.* İstanbul: İthaki.

Nisbet, J. (1993). The thinking curriculum. *Educational Psychology, 3*(3/4), 281-290.

Nişanyan, S. (2007). *Sözlerin soyağacı- çağdaş Türkçenin etimolojik sözlüğü,* (3.b.). İstanbul: Adam.

Noddings, N. (2021). *Duyarlılık eğitimi.* (E. Dumanlı Kadızade- B. Karaz, Çev.). Ankara: Pegem.

Noddings, N. (2016). Umursamaya yönelik öğretim temaları. (E. Çakar Özkan, Çev.). N. T. Bümen (Çev. Ed.), *Eğitim programlarında güncel sorunlar* içinde (s.47-54). Ankara: Pegem.

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education, 38*(6), 771-781.

Noddings, N. (1999). Caring. In W. F. Pinar (Eds.), *Contemporary curriculum discourses: twety years of JCT* (pp. 42-50). New York: Peter Lang.

Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi.* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı.

Nussbaum, M. (2001). *Emotions as judgement of value.* Cambridge: Cambridge University.

Oelkers, J. & Lehmann, T. (2003). *Eğitime hayır'a hayır.* (Z. Uludağ, Çev.). Sakarya: Değişim.

Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı.* Ankara: Anı.

Önal, B. (2011). Çocuklarla felsefe nasıl yapılabilir ya da yazın yoluyla çocuklara felsefe nasıl öğretilir? *Özne Dergisi,* 15, 196-200.

Özcan, Ö. (2017). Orta çağ'dan erken modern döneme çocukluğun tarihsel gelişimi. *Çocuk ve Medeniyet,* 2, 91-125.

Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme,* (10. b). Ankara: Pegem.

Özözer, Y. Ö. (2017). *Yaratıcı düşünmenin 27,5 yöntemi,* (2. b.). İstanbul: MediaCat.

Öztürk, F. (2006). Eğitim ve geleceği düşlemek. S. Büyükdüvenci- V. Taşdelen (Yay. Haz.), *Felsefe eğitim sanat* içinde (s.109-119). Ankara: Hece.

Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 77-84.

Paine, M. R. (2012). *The pedagogy of philosophy for children/philosophical enquiry* Doctoral Dissertation. University of York, Department of Education, York.

Parmaksız, M. (2009). Çocukca felsefe yapmak phi-man felsefe oyunu. *7-9 Ekim 2009 IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongre Bildiri Kitabı.* İstanbul, *1*, 397-401.

Partridge, E. (1966). *Origins - A short etymological dictionary of modern English.* New York: Routledge.

Patton, M. Q. (2014a). Nitel yöntemlerin özellikle uygun olduğu durumlar. (H. Tok & M. Büyükçelebi, Çev.). M. Bütün- S. B. Demir (Çev Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (s.143-206). Ankara: Pegem.

Patton, M. Q. (2014b). Alan çalışması stratejileri ve gözlem yöntemleri. (F. Zayimoğlu Öztürk & T. Öztürk, Çev.). M. Bütün- S. B. Demir (Çev Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (s.259-332). Ankara: Pegem.

Patton, M. Q. (2014c). Nitel mülakat yapma. (M. Çakır & S. İrez, Çev.). M. Bütün- S. B. Demir (Çev Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (s.339-427). Ankara: Pegem.

Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges,* (77), 3-24.

Paul, R. & Elder, L. (2013a). Gelişimin ilk dört aşaması kendinizi hangi düşünce seviyesine yerleştirdiniz? (3.b.). G. Akçekiç Yaman, (Çev.). E. Aslan & G. Sart (Çev. Ed.). *Kritik düşünce* içinde (s. 27-43). Ankara: Nobel.

Paul, R. & Elder, L. (2013b). Düşüncenin parçaları, (3.b.). A. Türeci, (Çev.). E. Aslan & G. Sart (Çev. Ed.). *Kritik düşünce* içinde (s.57-90). Ankara: Nobel.

Paul, R. & Elder, L. (2013c). Düşünce standartları, (3.b). N. Canel, (Çev.). E. Aslan & G. Sart (Çev. Ed.). *Kritik düşünce* içinde (s.91-122). Ankara: Nobel.

Paul, R. & Elder, L. (2013d). İyi düşünmeye yönelten sorular sormak. (3.b.). İ. Yaydırgan, (Çev.). E. Aslan & G. Sart (Çev. Ed.). *Kritik düşünce* içinde (s. 123-141). Ankara: Nobel.

Passmore, J. (2000). *The perfectibility of man,* (3.ed.). Indianapolis: Liberty Fund.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning.* (Educational Practises Series 24-UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679 sayfasından erişilmiştir.

Perkins, D. & Swartz, R. (1989). The nine basics of teaching thinking. In A. Costa, J. Bellanca & R. Fogarty (Eds.), *If minds matter* (pp.53-69). IL: SkyLight.

Phillipson, N. & Wegerif, R. (2017). *Dialogic education-mastering core concepts through thinking together.* London: Routledge.

Piaget, J. (2019). *Çocuğun gözüyle dünya*, (5.b.), (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost.

Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim*. (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem.

Platon (2008). *Devlet.* (8.b.), (S. Eyüboğlu & M. A. Cimcoz, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Platon (1986). *Diyaloglar II*. İstanbul: Remzi.

Pogrow, S. (2005). HOTS revisited: A thinking development approach to reducing the learning gap after grade 3. *Phi Delta Kappan*, *87*(1), 64-75.

Popham, W. J. (2000). *Modern educational measurement: practical guidelines for educational leaders,* (6.ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu,* (K. İnal, Çev.). İstanbul: İmge.

Presseisen, B. Z. (1992). Thinking skills in curriculum. In J. W. Keefe & H. J. Walberg (Eds.). *Teaching for thinking,* (pp.1-13). Virginia: National Association of Secondary Principals.

Presseisen, B. Z. (1985). Thinking skills: Meanings, models, materials. In A. Costa (Eds.), *Developing minds,* (pp. 43-48). Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rawlinson, J. G. (1981). *Creative thinking and brainstorming.* London: Gower Publishing Company.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan, 42*(7), 305-310.

Ritchhart, R. & Perkins, N. D. (2004). Learning to think: the challenges of teaching thinking. In K. Hoyak & R. G. Morrison (Eds.). *The Cambridge handbook of thinking and reasoning.* (pp.775-802). United Kingdom: Cambridge University.

Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative.* Oxford: Capstone

Robson, S. (2006). *Developing thinking and understanding in young children.* New York: Roudledge.

Rorty, R. (1999). *Philosophy and social hope.* England: Penguin.

Rousseau, J. J. (2009). *Emile-bir çocuk büyüyor,* (Ü. Akagündüz, Yay. Haz.). (8.b.). İstanbul: Selis.

Runco, M. A. & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal, 24*(1), 66-75.

Runco, M. A. & Jeager, G. J. (2012). Standard definition of creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92-96.

Runco, M. A. & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review, 7*(3), 243-267.

Ruggiero, C. R. (2006). *Becoming a critical thinker.* (5. ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Russell, B. (2004). *Eğitim üzerine,* (6.b.). (N. Bezel, Çev.), İstanbul: Say.

Russell, J. (2002). Moral consciousness in a community of inquiry. Journal of Moral Education, 31(2), 141-153.

Ryle, G. (2011). *Zihin Kavramı,* (S. Çelik, Çev.), İstanbul: Doruk.

Saldana, J. (2011). *Fundementals of qualitative research.* New York: Oxford University.

San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim.* Ankara: Ütopya.

Sartre, J. P. (1948). *The emotions: Outline of a theory,* (B. Frechtman, Tran.), New York: Philosophical Library.

Scheinin, P. M. & Mehtalainen, J. (1999). Applaying the theory of knowledge to teaching thinking. In J. H. M. Hamers, J. E. H. Van-Luit, B. Csapo (Eds.), *Teaching and learning thinking skills* (pp.81-103). Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Schneiderhan, E. (2013). Rorty, Addams, and social hopes. *Humanities,* (2), 421-438.

Selvi, K., Sönmez, B. & Özüdoğru, F. (2014). John Dewey: okul, toplum ve eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 25-24.

Sencer, M. & Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntembilim.* Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya,* (16.b.). Ankara: Pegem.

Sezgin, E. (2019). Çocuk gelişimine farklı bir bakış: çocuklar için felsefe. I. Güngör (Ed.), *Felsefe Yazıları 1: Siyaset, Etik ve Eğitim* içinde (s.153-181). Ankara: İksad.

Shahmohammadi, N. (2020). A review of effectiveness of teaching philosophy to children on critical thinking skills of sixth-grade students. *Thinking and Children Institute for Humanities and Cultual Studies (IHCS), 11*(1), 95-116.

Sharp, A. M. (2007). Education of the emotions in the classroom community of inquiry. *Gifted Education International,* 22, 248-257.

Siddiqui, N., Gorard, S. & See, B. H. (2019). Can programmes like philosophy for children help schools to look beyond academic attainment? *Educational Review, 71*(2), 146-165.

Simister, C. J. (2007). *How to teach thinking and learning skills: a practical programme for the whole school.* London: Paul Chapman.

Skeat, W. W. (1980). *A concise etymological dictionary of the English language.* New York: Perigee.

Smart, P. (2010). The concept of indoctrination. In G. Langford & D. J. O'Connor (Eds.). *New essays in the philosophy of education* (pp.25-35). London: Routledge & Kegan Paul.

Smith, D. L. (2007). A phenomenological reflection on the experience of hope. *The Humanistic Psychologist, 35*(1), 81-104.

Smith, G. F. (2002). Thinking skills: the question of generality. *Curriculum Studies, 34*(6), 659-678.

Smith, J. (2010). *Talk, thinking and philosophy in the primary classroom.* Exeter: Learning Matters.

Snyder, C. R. (2005). Teaching: the lessons of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(1), 72-84.

Snyder, C. R. (1995) Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counselling and Development,* 73, 355-360.

Solak, A. (2006). Felsefe ve toplum, A. Solak (Ed.), *Felsefe ve eğitim* içinde (s. 1-40). Ankara: Hegem.

Sormaz Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe.* Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Spinoza, B. (2011). *Etika- geometrik yöntemle kanıtlanmış ve beş bölüme ayrılmış ahlak.* (Ç. Dürüşken, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

Sternberg, R. (2007). Creativity as a habit, In A. G. Tan (Eds.), *Creativity: A handbook for teachers* (pp. 3-25). Singapore: World Scientific.

Sternberg, R. & Grigorenko, E. L. (2001). Guilford's structure of intellect model and model of creativity: contributions and limitations. *Creativity Research Journal, 13*(3-4), 309-316.

Stevenson, L. (2005). *Yedi insan doğası kuramı.* İstanbul: Say.

Sutcliffe, R. (2017). The evolution of philosphy for children in the UK. In B. Anderson (Eds.), *Philosophy for children: theories and praxis in teacher education* (pp.3-13). New York: Routledge.

Sünbül, A. M. & Kurnaz, A. (2012). Eleştirel düşünme ve öğretimi. Z. Kaya (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller* içinde (s.293-322). Ankara: Pegem.

Swartz, R. J. & Perkins, D. N. (2017). *Teaching thinking - issues and approaches.* London: Routledge.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme.* Ankara: Pegem.

Tan, C. (2014). Indoctrination. In D. C. Phillips (Eds.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (pp. 413-415). London: Sage.

Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22*(1), 71-88.

Tankut, T. (2013). Çocuk edebiyatı çocukta felsefe sevgisi uyandırabilir mi? B. Çotuksöken & H. Tepe (Yay. Haz.). *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s.113-117). Ankara: TFK.

Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi/ENAD, 4*(2), 86-113.

Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well Being, 3*(1), 1-14.

Tarhan, S., Bacanlı, H., Dombaycı, M. A. & Demir, M. (2011). Quadruple thinking: hopeful thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* (12), 568-576.

Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi.* Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Taşdelen, V. (2015). *Felsefe kültürü.* Ankara: Hece.

Türkçe Sözlük (1998a). *Türkçe sözlük 1 A-J,* (9. b.). Ankara: TDK.

Türkçe Sözlük (1998b). *Türkçe sözlük 2 K-Z,* (9.b.). Ankara: TDK.

Tepe, H. (2013). UNESCO verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. B. Çotuksöken & H. Tepe (Yay. Haz.). *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s. 77-94). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Timuçin, A. (2004). *Felsefe sözlüğü* (Gen. 5.b.). İstanbul: Bulut.

Timuçin, A. (2000). Felsefe eğitimi ya da bilincinin düzenlenmesi. *Felsefe Logos Dergisi, 3*(10), 11-20.

Tok, E. & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27, 67-82.

Topping, K. J. & Trickey, S. (2015). Philosophy for children- short and long term effect. In R. Wegerif, L. Li & C. Kaufman (Eds.), *The routledge international handbook of research on teaching thinking* (pp. 103-112). London: Routledge.

Topping, K. J. & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research,* 63, 69-78.

Torrance, E. P. (1969). *Creativity. what research says to the teacher.* Washington, DC: National Education Association.

Trickey, S. & Topping, K. J. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children socio-emotional effects at 11 to 12 years. *School Psychology International, 27*(5), 599-614.

Tutarel Kışlak, S. (2007). Empati. A. Cevizci (Ed.) *Felsefe ansiklopedisi-5* içinde (s. 425-428). Ankara: Ebabil.

Türker, S. (2006). Düşünme. A. Cevizci (Ed.) *Felsefe ansiklopedisi-4* içinde (s. 837-853). Ankara: Ebabil.

Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması.* Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.

Tüzer, A. (2009). Varoluşçu düşünür Martin Buber'in diyalog felsefesi ve bu felsefi yaklaşımın eğitim açısından uzanımları. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler) Dergisi*, (8), 18-39.

Uluçınar, U. & Arı, A. (2019). The development of caring thinking skills inventory based on problem scenarios: a study of validation and reliability. *Universal Journal of Educational Research, 7*(6), 1414-1429.

Unesco (2007). *Philosophy a school of freedom - teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospectus.* Paris: UNESCO.

Uygur, N. (1995). *Felsefenin çağrısı.* İstanbul: Yapı Kredi.

Ülger, M. (2012). Düşünme eğitimi dersi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* 146, 67-72.

Ünder, H. (2020). Dewey'in felsefesi ve eğitim kuramı. H. Ünder & C. Aslan (Haz.). *John Dewey: demokrasi ve eğitim kitabının 100. yılı* (s.49-60). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Ünder, H. (1994). Sokratik diyalog. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27*(2), 639-658.

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.

Vernant, J. P. (2001). *Evren, tanrılar, insanlar.* Ankara: Dost.

Vygotsky, L. V. (2018). *Düşünce ve dil.* (B. Erdoğdu, Çev.). İstanbul: Roza.

Wallas, G. (1926). *The art of thought.* London: Jonathan Cape.

Walton, D. (1998). *The new dialectic: conversational contexts of argument.* USA: University of Toronto.

Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük çocuklar için büyük fikirler -çocuk edebiyatıyla felsefe öğretimi.* (S. Kurtar- A. K. Gülen, Çev.). Bursa: Sentez.

Williams, S. (1993). *Evaluating the effects of philosophical enquiry in a secondary school.* (The Village Community School Philosophy for Children Project Report). https://www.thinkingscripts.co.uk/pdf/villagep4c.pdf sayfasından erişilmiştir.

Willingham, D. T. (2011). *Çocuklar okulu neden sevmez?* (İ. Katırıcı, Çev.). İstanbul: İthaki.

Wilson, V. (2000). *Education forum on teaching thinking skills.* Edinburg: The Scottish Council for Reasearch in Education.

Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme-bilişsel gelişimin sosyal bağlamları.* (M. Özünlü, Çev.). Ankara: Doruk.

Yazçayır, N. (2015). Düşünme temelli öğrenme modelleri. Y. Budak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.191-254). Ankara: Pegem.

Yazıcı, A. (2011). Sartre'ın fenomenolojik duygu kuramı. *Akademik Araştırmalar Dergisi, 13*(49), 167-180.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,* (7.b.). Ankara: Seçkin.

Yıldız, F. (2015). Schopenhauer ve Spinoza'da insan bedeni ve duygulanımları. *Akademik Araştırmalar Dergisi, 5*(1), 413-420.

Yıldız, F. H. (2014). *John Dewey'in eğitim görüşleri ve Türk eğitim sistemine etkileri.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Yıldız Demirtaş, V., Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliği. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(2), 277-294.

Yılmaz, M. (2005). Çocukluk felsefesi. *Felsefe ansiklopedisi* içinde (3. sayı, ss.688-694). Ankara: Babil.

Yılmaz, Z. (2004). Aristoteles'in eğitim anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (10), 148-159.

Yin, R. K. (2003). *Case study research- design and methods,* (3.ed.). London: Sage.

Yüceer, D. (2020). *Erken çocukluk döneminde düşünme ve felsefe eğitimi: çocuklar sorguluyor*. (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.

EKLER

EK 1. Etik Kurul İzin

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.06.2019-E.80832

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17/05/2019 tarihli ve 80287700-399-E.62976 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ömer KIZILTAN'ın, Doç.Dr.Mehmet Ali DOMBAYCI'nın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Dört Katlı Düşünme Modelinin Etkinlik Temelli Değerlendirilmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **26.06.2019** tarih ve **07** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-192

Ek: 1 Liste

Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/
Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Valilik Onay Resmi Yazısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.20296807 17.10.2019
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b)27.09.2019 tarihli ve 31851 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Felsefe Grubu Eğitimi Doktora programı öğrencisi Ömer KIZILTAN'ın **"Dört Katlı Düşünme Modelinin Etkinlik Temelli Değerlendirilmesi"** konulu çalışması kapsamında İlimiz Çankaya İlçesi Özel Ankara Final Okulları Çayyolu Okulunda uygulama talebi ilgi (b) 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.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Çankaya İlçe MEM

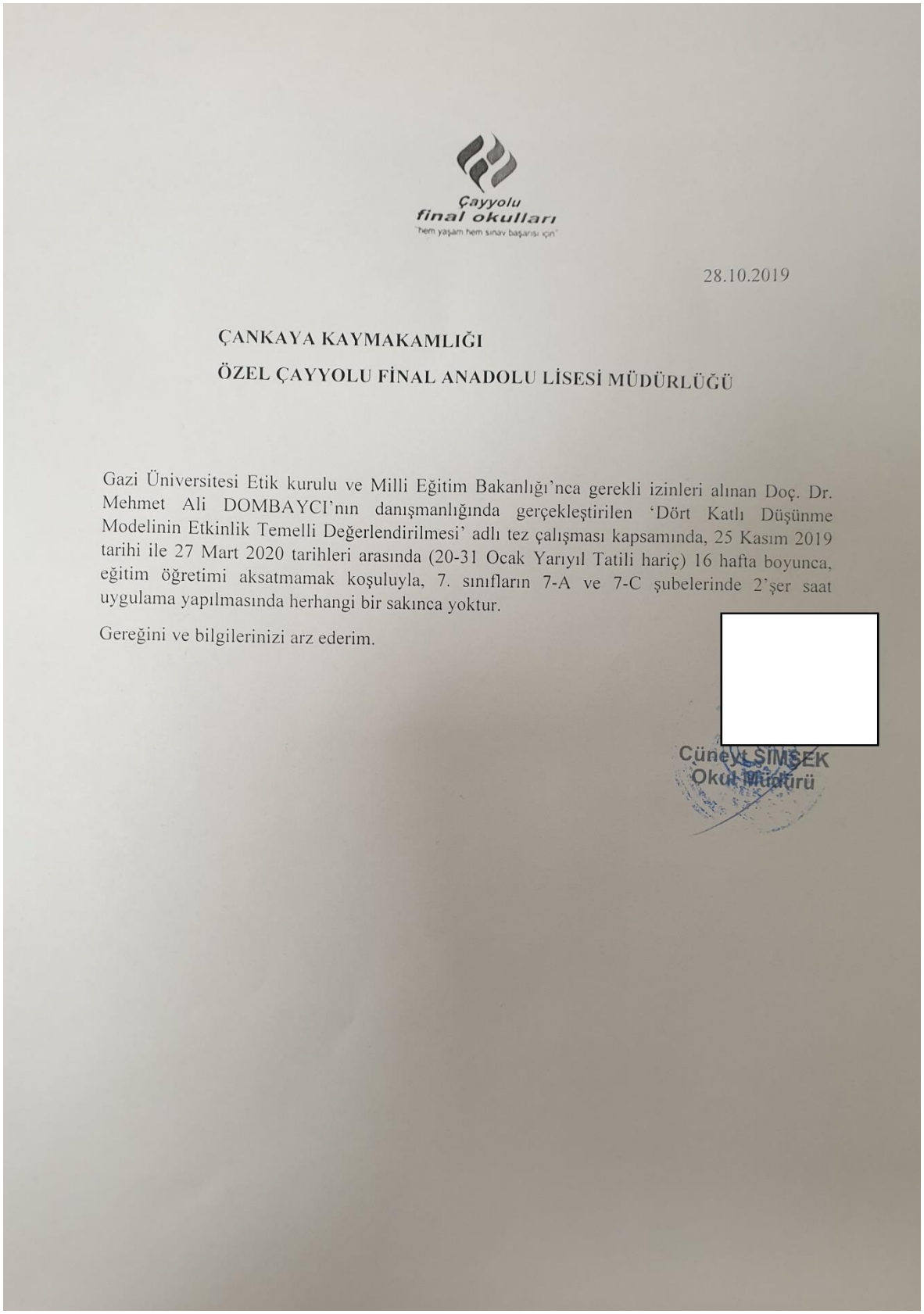
Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden eb44-2a70-3a39-9d79-042e kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Okul Onay Resmi Yazısı



Çayyolu
final okulları
"hem yaşam hem sınav başarısı için"

28.10.2019

ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI

ÖZEL ÇAYYOLU FİNAL ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Gazi Üniversitesi Etik kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca gerekli izinleri alınan Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI'nın danışmanlığında gerçekleştirilen 'Dört Katlı Düşünme Modelinin Etkinlik Temelli Değerlendirilmesi' adlı tez çalışması kapsamında, 25 Kasım 2019 tarihi ile 27 Mart 2020 tarihleri arasında (20-31 Ocak Yarıyıl Tatili hariç) 16 hafta boyunca, eğitim öğretimi aksatmamak koşuluyla, 7. sınıfların 7-A ve 7-C şubelerinde 2'şer saat uygulama yapılmasında herhangi bir sakınca yoktur.

Gereğini ve bilgilerinizi arz ederim.

Cüneyt ŞİMŞEK
Okul Müdürü

EK 4. Okul Müdürü Bilgilendirilmiş Onay Formu

Sayın Okul Müdürü,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim. Burada sunulan bilgiler, araştırmanın amacını ve öğrencilerinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmekteyim. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI danışmanlığında yürütülen tez çalışmamda bir düşünme eğitimi programı olan "Dört Katlı Düşünme Modeli"ni ilköğretim düzeyindeki çocuklara yönelik hazırlanan etkinliklerle değerlendirmeyi amaçlamaktayım. Bu kapsamda öğrencilerinize eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmeye yönelik 16 hafta sürecek etkinlikler uygulanacaktır. Öğrencilerin bu çalışmaya katılması ile beklenen kazanımlar; eleştirel düşünmede, yaratıcı düşünmede, özenli düşünmede ve umutlu düşünmede artış şeklinde sıralanabilir. Bu etkinlikler öğrenciler için herhangi bir risk barındırmamaktadır.Çalışmamız katılımcıların fiziksel veya ruhsal sağlığını tehdit edici ya da onlar için stres kaynağı olabilecek unsurları içermemektedir. Bu araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Bu araştırmaAnkara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğumresmi izinle gerçekleştirilmektedir. Bu izin doğrultusunda okulunuzda ilköğretim 7. sınıf düzeyinde Düşünme Eğitimi dersi içeriğine uygun iki sınıfta ikişer saat olaraketkinlikleri uygulamayı talep etmekteyim. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak gerçekleştirileceği için de uygulamalar devam ederken çalışmanın güvenirliğini sağlamak adına her hafta, öğrencilerinizin yüzü görünmeyecek şekilde arka taraftan sınıf içi video kayıtları üzerinden yapılandırılmamış gözlem formu uygulanması, yine bu ders kapsamında etkinlik değerlendirme kontrol listesi uygulanması, her bir ders için iki grup öğrenci ile odak grup görüşme uygulaması yapılacaktır. Ayrıcaöğrencilerin bu ders kapsamında günlük tutması ve son olarak da araştırmacı tarafından günlük tutulması beklenmektedir. Bunun dışında ek olarak herhangi bir uygulama yapılmayacaktır.

Bu süreçte başta öğrencilerin kimliklerini ortaya koyacak bir kodlama kesinlikle yapılmayacak olup bilgileri gizli tutulacaktır. Elde edilen tüm veriler sadece bilimsel

araştırma amaçlı kullanılacak olup gerektiği takdirde akademik çalışmalarda kullanılabilecektir. Çalışma esnasında tüm veriler kapalı ve güvenilir bir yerde muhafaza edilecek olup çalışma yayın sürecini tamamladıktan sonra tüm görüntü/ses kayıtları yok edilecektir.

Çalışma sürecinde kullanılacak etkinlikleri, görüşme sorularını veya herhangi veri toplama amacını incelemeniz mümkün olacaktır. Çocuklara sorulacak sorular ve gösterilecek resimler hiçbir şekilde kişisel rahatsızlık verecek olumsuz ögeler içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhar gi başka bir nedenden ötürü öğrenciniz kendisini rahatsız hissederse görüşme sonlandırılacaktır ve bu durum öğrencinize herhangi bir sorumluluk getirmeyecektir.

Çalışma tamamlandıktan sonra sonuçları sizinle paylaşmak beni mutlu edecektir. Çalışma ile ilgili çalışmaöncesinde veya çalışma süresince aklınıza gelen herhangi bir şeyi sormaktan çekinmeyiniz. Bu hususta bana [redacted] e-posta adresinden ya da [redacted] numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Bu bilgilendirme mesajımı okuyup, okulunuzun bu araştırmada yer alması adına bu belgeyi imzalamanızı sizden rica ediyorum.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve katkıdan dolayı sizlere teşekkür ederim,

Saygıla[redacted]

28.../...

Cüneyt ŞİMŞEK
Okul Müdürü

Araştırmacı

…….(Okul Md. Ad SOYAD) Arş. Gör. Ömer KIZILTAN

…… (İmza)

Gazi Eğitim Fakültesi

Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

Gazi Eğitim Fakültesi

Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı

EK 5. Veli Bilgilendirilmiş Onay Formu

Değerli Öğrenci Velisi,

Burada sunulan bilgiler, araştırmanın amacını ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Böylece bu bilgiler, çocuğunuzun bu çalışmada yer alıp almayacağına karar vermenizde size yardımcı olacaktır. Çalışmaya katılmamaya karar vermede veya istediğiniz zaman ayrılmayı istemekte serbest olduğunuzu bildirmek isterim.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmekteyim. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI danışmanlığında yürütülen tez çalışmamda bir düşünme eğitimi programı olan "Dört Katlı Düşünme Modeli"ni ilköğretim düzeyindeki çocuklara yönelik hazırlanan etkinliklerle değerlendirmeyi amaçlamaktayım. Bu kapsamda çocuğunuza eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmeye yönelik 16 hafta sürecek etkinlikler uygulanacaktır. Çocuğunuzun bu çalışmaya katılması ile beklenen kazanımlar; eleştirel düşünmede, yaratıcı düşünmede, özenli düşünmede ve umutlu düşünmede artış şeklinde sıralanabilir. Bu etkinlikler çocuğunuz için herhangi bir risk barındırmamaktadır. Çalışmamız katılımcıların fiziksel veya ruhsal sağlığını tehdit edici ya da onlar için stres kaynağı olabilecek unsurları içermemektedir. Bu araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca bu çalışma Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olacağım resmi izinle gerçekleştirilecektir.

Araştırma nitel bir çalışma olacağı için verilerin güvenirliği oldukça önemlidir. Veriler, her hafta için, çocuğunuzun yüzü görünmeyecek şekilde arka taraftan sınıf içi video kayıtları alınarak bu kayıtlar üzerinden gözlem formunun doldurulması ile, araştırmacı tarafından etkinlik değerlendirme kontrol listesi uygulanması ile, rastgele seçilen iki grup öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılması ile, dersin öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılması ile, öğrencilerin bu ders için tutacağı günlükler ile ve son olarak da araştırmacı tarafından tutulan günlükler ile sağlanılacaktır. Bunun dışında ek olarak herhangi bir uygulama yapılmayacaktır. Sınıf içi etkinliklerde çocuğunuzun yüzü görünmeyecek şekilde arka cepheden alınan görüntü haricinde görüntü kaydı olmayacaktır. Görüntü kaydı alınmasının sebebi ise araştırma çocukların yaşının küçük olması sebebiyle anket veya ölçek uygulamaya elverişli olmaması ve etkinliklere dayalı olarak gerçekleştirilmesi sebebiyledir. Hiçbir şekilde çocuğunuzun verdiği yanıtları atlamadan doktora tez çalışmasında

değerlendirmek amacıyla bu tekniğe gidilmiştir. Çocuğunuz odak grup görüşmelerinde yer alır ise ses kayıt cihazı ile görüşmeler kayıt altına alınacaktır. Buradaki amaç da benzer şekilde verilecek yanıtların en ufak ayrıntısı bile önemli olduğundan bunları takip etmek adına gerçekleştirilecektir.

Bu süreçte başta çocuğunuz olmak üzere herhangi bir kişinin kesinlikle kimliklerini ortaya koyacak bir kodlama yapılmayacak olup, bilgileriniz gizli tutulacaktır. Sizin ya da çocuğunuzun ismi herhangi bir şekilde araştırma sonuçlarında yer almayacak; ancak bu çalışma ile elde edilen veriler yayın amacı ile kullanılabilecektir.

Çalışma esnasında tüm veriler kapalı ve güvenilir bir yerde muhafaza edilecek olup çalışma yayın sürecini tamamladıktan sonra tüm görüntü/ses kayıtları yok edilecektir.

Çalışma sürecinde kullanılacak etkinlikleri, görüşme sorularını veya herhangi veri toplama amacını incelemeniz mümkün olacaktır. Çocuğunuza sorulacak sorular ve gösterilecek resimler hiçbir şekilde kişisel rahatsızlık verecek olumsuz ögeler içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse görüşme sonlandırılacaktır ve bu durum çocuğunuza herhangi bir sorumluluk getirmeyecektir.

Çalışma tamamlandıktan sonra sonuçları sizinle paylaşmak beni mutlu edecektir. Çalışma ile ilgili çalışma öncesinde veya çalışma süresince aklınıza gelen herhangi bir şeyi sormaktan çekinmeyiniz. Bu hususta bana ********** e-posta adresinden ya da ********** numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Bu bilgilendirme mesajımı okuyup, velisi olduğunuz öğrencinin gönüllülüğünü göstermek amacıyla bu belgeyi imzalamanızı sizden rica ediyorum.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve katkıdan dolayı sizlere teşekkür ederim,

Saygılarımla.

…/…/…… (Tarih)

……(Öğrenci Ad SOYAD)

……(Veli Ad SOYAD)

……. (Veli İmza)

Araştırmacı
Arş. Gör. Ömer KIZILTAN
Gazi Eğitim Fakültesi
Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman
Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI
Gazi Eğitim Fakültesi
Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı

EK 6. Çocuk Bilgilendirilmiş Onay Formu

Merhaba ……

Benim ismim Ömer Kızıltan. Üniversitede (Gazi Üniversitesi) çalışmaktayım. Düşünme Eğitimi üzerine çalışıyorum. Yapmakta olduğum doktora tezi kapsamında danışmanım Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI ile beğeneceğinizi düşündüğümüz etkinlikler hazırladık. Tahminen 16 hafta Düşünme Eğitimi kapsamındaki bir derste sizlerle olacağım.
Önümüzdeki günlerde bu etkinlikleri hep birlikte sınıfımızda uygulayacağız. Uygulama esnasında sizin yanıtlarınız benim için oldukça önemlidir. Bu önemli yanıtları kaçırmamak ve sınıf içindeki sizin arkadaşlarınızla olan düşünme faaliyetlerinizi takip etmek adına hafta için, sizin yüzünüz görünmeyecek şekilde arka taraftan sınıf içi video kayıtları alacağım.

Ayrıca bu etkinlikleri beraber değerlendirmemiz adına sınıf içerisinden rastgele oluşturacağımız iki grup ile araştırma kapsamında sohbet etmek istiyorum. Sohbet esnasında size çeşitli kolay sorular soracağım. Sorduğum sorulara ne cevap vereceğinizi çok merak ediyorum. Sohbetimiz yaklaşık on beş dakika sürecektir. Sohbetimizin hiçbir noktasını kaçırmamak adına bu sohbet anımızı da ses kaydı ile kaydetmek istiyorum. Çalışma esnasında veya sonrasında kayıtlı olan bu verileri sadece ben görebilecek olup isimleriniz de hiçbir yerde geçmeyecektir.
Sohbet sürecinde size sorulacak sorularda rahatsızlık verecek veya sizi strese sokacak durumlar yoktur. Sohbet sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz sohbeti bitireceğim. Bu çalışmadan elde edeceğim bilgileri tamamen araştırma amacı ile kullanılacağım. Sizin kişisel bilgilerinizi gizli tutacağım; ancak veriler bilimsel bir yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırma ile ilgili verilen bu bilgiler dışında soru sormak isterseniz şimdi veya daha sonra bana sorabilirsiniz.

Benimle sohbet etmek ister misiniz?
Ad- Soyad : Tarih :

Kabul ediyorum : ☐

Kabul etmiyorum : ☐

EK 7. Etkinlik Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı Uzman Görüş Formu

Değerli Uzman,

"Dört Katlı Düşünme Modelinin Etkinlik Temelli Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmeye ilişkin etkinliklerinin değerlendirilmesi amacıyla etkinlik değerlendirme dereceli puanlama anahtarı hazırlamaya çalışıyorum.

Aşağıdaki maddelerden hangileri bu çalışmaya uygun olarak etkinlik değerlendirme kontrol listesinde kullanılabileceğine yönelik görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Kullanılması uygun olan maddelerin başına artı (+), çıkarılması gerekilenlerin başına (-) işareti koyarak değerlendirmede bulunabilirsiniz. Değişmesini istediğiniz maddenin başına ise (D) yazarak mevcut maddelerin en alt kısmında da maddenin numarasını yazıp karşısını değişmesi gereken şeklini yazabilirsiniz. Eğer yeni bir madde önermek istiyorsanız. En alt sıralardaki boş satırlardan birsine herhangi bir madde numarası yazmadan baş kısmına (Y) yazarak yeni önereceğiniz maddeyi yazabilirsiniz. Madde ile ilgili herhangi bir yorum yapacağınız zaman ise açıklama kısmına gerekli değerlendirmeleri yazabilirsiniz. İlginiz ve katkınız için teşekkür ederim.

(+)/(-)/ (D)/(Y)	Madde No	Madde Konusu	Madde	Açıklama
	1	Eleştirel D.	Düşüncelerinde ölçütlerden yararlandı	
	2	Eleştirel D.	Ölçütünü neye göre belirlediğini açıkladı	
	3	Eleştirel D.	Problemlerdeki/düşüncelerdeki düşünce hatalarını fark etti	
	4	Eleştirel D.	Kendi ölçütlerini belirledi	
	5	Eleştirel D.	Ölçüte dayanmayan durumları tespit etti	
	6	Eleştirel D.	Kendi düşüncesindeki bilgi eksikliğini fark etti	
	7	Eleştirel D.	Başkalarının düşüncelerindeki düşünce hatalarını fark etti	

	8	Eleştirel D.	Kişilerin olaylara farklı bakış açılarıyla baktığını kavradı	
	9	Eleştirel D.	Problemler/durumlar ile ilişkili düşünceler arasında bağlantı kurdu	
	10	Eleştirel D.	Problemler/durumlar arası benzerlikleri belirterek karşılaştırmalar yaptı	
	11	Eleştirel D.	Belirli bir konuyu ele alırken onun içerisindeki koşulları göz önünde bulundurdu	
	12	Eleştirel D.	Kendi görüşündeki/düşüncesindeki eksiklikleri fark etti	
	13	Eleştirel D.	Düşüncelerini uygun kanıtlarla destekleyerek yargıya vardı	
	14	Eleştirel D.	İlgili konudaki düşüncesinde belirsizlikleri fark etti	
	15	Eleştirel D.	Düşüncelerinde bağlamı göz önünde bulundurdu	
	16	Eleştirel D.	Ulaştığı sonuçları ya da tanımları gerekçeleri ile temellendirdi	
	17	Eleştirel D.	Problem/konu/düşüncelere şüphe ile yaklaştı	
	18	Eleştirel D.	Başkalarının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri fark etti	
	19	Eleştirel D.	Eldeki/verilen bilgilerden çıkarım yaptı	
	20	Eleştirel D.	Sonuçlarında/tanımlarında akılcı oldu	
	21	Eleştirel D.	Durumları değerlendirerek karar verdi	
	22	Yaratıcı D.	Şaşırtıcı fikirler sundu	
	23	Yaratıcı D.	Düşüncelerinde ayrıntılara yer verdi	
	24	Yaratıcı D.	Sıra dışı bağlantılar kurdu	
	25	Yaratıcı D.	Düşüncelerinde hayal gücünü kullandı	

	26	Yaratıcı D.	Düşüncelerinde üretken fikirler sundu	
	27	Yaratıcı D.	Görüşlerinde farklı odak noktaları geliştirdi	
	28	Yaratıcı D.	Başlangıçta verilen fikirlerden farklı noktalara gitti	
	29	Yaratıcı D.	Çeşitli durum ya da problemlere uygulayarak düşüncelerini genişletti	
	30	Yaratıcı D.	Düşüncelerinde kuralları/ölçütleri esnetti	
	31	Yaratıcı D.	Konuya farklı perspektiften baktı	
	32	Yaratıcı D.	Bir konuyu/düşünceyi/problemi farklı şekillerde ele aldı	
	33	Yaratıcı D.	Yeni fikirler sundu	
	34	Yaratıcı D.	Görüşlerinde analojilerden yararlandı	
	35	Yaratıcı D.	Mevcut bilgilerden farklı görüşler ortaya koydu	
	36	Yaratıcı D.	Yenilik getirdi	
	37	Yaratıcı D.	Amaca yönelik problem çözdü	
	38	Yaratıcı D.	Uygun çözümler sundu	
	39	Yaratıcı D.	Özgün fikirler ortaya koydu	
	40	Özenli D.	Duygularını kullandı	
	41	Özenli D.	Başkalarının duygularının farkına vardı	
	42	Özenli D.	Farklı görüşlere saygı duyarak onların söylediklerini ciddiye aldı	
	43	Özenli D.	Kendine saygı duydu	
	44	Özenli D.	Karşısındakine saygı duydu	
	45	Özenli D.	Karşısındaki ile empati kurdu	
	46	Özenli D.	Görüşlerini dile getirmede aktifti	
	47	Özenli D.	İlgili konuda belirlediği ilkelere özen gösterdi	

	48	Özenli D.	Tavır veya eylemlerinin sonucunda karşıdakinin nasıl etkilenebileceğini düşündü	
	49	Özenli D.	Farklı düşüncelere açıktı	
	50	Özenli D.	Karşısındakinin görüşlerine karşı hassastı	
	51	Özenli D.	Kuralların/ilkelerin toplum için niçin gerekli olduğunu açıklayabildi	
	52	Özenli D.	Toplum kurallarına uymada zihinsel olarak aktifti	
	53	Özenli D.	Kendi bireysel çevresi için kurallar koydu	
	54	Özenli D.	Evrensel düzeydeki ilkeler adına kurallar koydu	
	55	Özenli D.	Konu ile ilgili sorumluluklarının bilincindeydi	
	56	Özenli D.	Kuralları göz ardı etmedi	
	57	Özenli D.	İnsanların konu ile ilgili görüşlerine değer verdi	
	58	Özenli D.	Görüşlerinden ötürü başka insanları kutladı	
	59	Umutlu D.	Amacın ne olduğunu kavradı	
	60	Umutlu D.	Amacına yönelik çaba gösterdi	
	61	Umutlu D.	Zorluklarla başa çıktı	
	62	Umutlu D.	Amaç belirlemenin önemini fark etti	
	63	Umutlu D.	Amaçlarına bağlılık gösterdi	
	64	Umutlu D.	Amacından vazgeçmedi	
	65	Umutlu D.	Hedefe varmak için atılması gereken adımları belirledi	
	66	Umutlu D.	Hedefe varmak için kullanılması gereken araçları belirledi	
	66	Umutlu D.	Hedefe varmak için çaba sarf etti	
	67	Umutlu D.	Olay, problem veya duruma ilişkin bir çözümün olduğunu	

			bilerek olumlu beklentiye sahiptir	
	68	Umutlu D.	Belirlemiş olduğu rotaya ulaşma konusunda çıkan engellere karşı alternatif çözüm yolları sundu	
	69	Umutlu D.	İlgili konuda çözüm yolları aradı	
	70	Umutlu D.	Tavır ve davranışlarında kolaylaştırıcıydı	
	71	Umutlu D.	Kendi kendini harekete geçirmede motiveydi	
	72	Umutlu D.	Rahatsız olduğu duruma karşı harekete geçti	
	73	Umutlu D.	Çözüm ya da isteğe ilişkin kendi geleceğine yönelik atılabilecek eylem önerileri sundu	
	74	Umutlu D.	Çözüm ya da isteğe ilişkin evrensel düzeye yönelik atılabilecek eylem önerileri sundu	

Doktora Öğrencisi (Araştırmacı)
Arş. Gör. Ömer KIZILTAN
Gazi Eğitim Fakültesi
Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI
Gazi Eğitim Fakültesi
Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı

EK 8. Dereceli Puanlama Anahtarı

	Gözlem tarihi ve saati			Gözlem yeri ve zamanı	
	Öğrenci adı soyadı			Etkinlik numarası	
Eleştirel düşünme Alt Boyut Becerileri	4 Temel Boyut	Tam başarılı (4)	Başarılı (3)	Orta (2)	Geliştirilmesi gerek (1)
Ölçüt Belirleyicilik	Standart ölçütler belirledi				
	Kendi ölçütlerini belirledi				
	Ölçütlerini neye göre belirlediğini açıkladı				
	Ölçüte dayanmayan durumları tespit etti				
Bağlama Duyarlılık	Belirli bir konuyu ele alırken onun içerisindeki koşulları göz önünde bulundurdu				
	Problemler/durumlar ile ilişkili düşünceler arasında bağlantı kurdu				
	Problemler/durumlar arası benzerlikleri belirterek karşılaştırmalar yaptı				
	Problemler/durumlar arası farklılıkları belirterek karşılaştırmalar yaptı				

	Gözlem tarihi ve saati			Gözlem yeri ve zamanı	
	Öğrenci adı soyadı			Etkinlik numarası	
Eleştirel Düşünme Alt Boyut Becerileri	4 Temel Boyut	Tam başarılı (4)	Başarılı (3)	Orta (2)	Geliştirilmesi gerek (1)
Kendini Düzelticilik	Problem/konu/düşüncelere şüphe ile yaklaştı				
	Kendi görüşündeki/düşüncesindeki eksiklikleri fark etti				
	Başkalarının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri fark etti				
	Kendisinin/başkasının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri düzeltti				
Yargıya Varıcılık	Eldeki/verilen bilgilerden çıkarım yaptı				
	Sonuçlarında/tanımlarında akılcı oldu				
	Ulaştığı sonuçları ya da tanımları gerekçeleri ile temellendirdi				
	Durumları değerlendirerek karar verdi				

	Gözlem tarihi ve saati			Gözlem yeri ve zamanı	
	Öğrenci adı soyadı			Etkinlik numarası	
Yaratıcı Düşünme Alt Boyut Becerileri	4 Temel Boyut	Tam başarılı (4)	Başarılı (3)	Orta (2)	Geliştirilmesi gerek (1)
Meydan Okuyuculuk	Şaşırtıcı fikirler sundu				
	Düşüncelerinde hayal gücünü kullandı				
	Düşüncelerinde kuralları/ölçütleri esnetti				
	Herkesin verebileceği cevapların aksine bir bakış ile konuyu/düşünceyi/problemi ele aldı				
Doğurtuculuk	Yeni fikirler sundu				
	Özgün fikirler ortaya koydu				
	İlk verilen ile bağlantılı fikirler ortaya koydu				
	Başlangıçta verilen fikirlerden farklı noktalara gitti				

	Gözlem tarihi ve saati			Gözlem yeri ve zamanı	
	Öğrenci adı soyadı			Etkinlik numarası	
Yaratıcı Düşünme Alt Boyut Becerileri	4 Temel Boyut	Tam başarılı (4)	Başarılı (3)	Orta (2)	Geliştirilmesi gerek (1)
Genişleyicilik	Çeşitli durum ya da problemlere uygulayarak düşüncelerini genişletti				
	Konu/problem/düşünceyi zenginleştirici fikirler ortaya koydu				
	Bir konuyu/düşünceyi/problemi farklı şekillerde ele aldı				
	Görüşlerinde analoji veya metaforlardan yararlandı				
Yarar Sağlayıcılık	Amaca yönelik problem çözdü				
	Çözümlerinde/görüşlerinde yarar sağladı				
	Yenilik getirdi				
	Uygun veya makul çözümler sundu				

	Gözlem tarihi ve saati			Gözlem yeri ve zamanı	
	Öğrenci adı soyadı			Etkinlik numarası	
Özenli Düşünme Alt Boyut Becerileri	4 Temel Boyut	Tam başarılı (4)	Başarılı (3)	Orta (2)	Geliştirilmesi gerek (1)
Duygusal ve Empatiklik	Duygularının farkına vardı				
	Başkalarının duygularının farkına vardı				
	Başkalarının duygularını önemsedi				
	Tavır veya eylemlerinin sonucunda karşıdakinin nasıl etkilenebileceğini düşündü				
Kural Koyuculuk	Kuralların/ilkelerin kendisi için niçin gerekli olduğunu açıklayabildi				
	Kuralların/ilkelerin toplum için niçin gerekli olduğunu açıklayabildi				
	Kendi bireysel çevresi için kurallar koydu				
	Evrensel düzeydeki ilkeler adına kurallar koydu				

	Gözlem tarihi ve saati			Gözlem yeri ve zamanı	
	Öğrenci adı soyadı			Etkinlik numarası	
Özenli Düşünme Alt Boyut Becerileri	4 Temel Boyut	Tam başarılı (4)	Başarılı (3)	Orta (2)	Geliştirilmesi gerek (1)
Aktiflik	Toplum kurallarına uymada zihinsel olarak aktifti				
	Konu ile ilgili sorumluluklarının bilincindeydi				
	Kuralları göz ardı etmedi				
	Konuya ilişkin etik sorgulama yaptı				
Takdir Edicilik (Kadirşinaslık)	Kendi görüşlerini önemsedi				
	Nesne, insan, konu, canlı gibi unsurlardan herhangi birine değer verdi				
	İnsanların konu ile ilgili görüşlerine değer verdi				
	Görüşlerinden ötürü başka insanları kutladı				

	Gözlem tarihi ve saati			Gözlem yeri ve zamanı	
	Öğrenci adı soyadı			Etkinlik numarası	
Umutlu Düşünme Alt Boyut Becerileri	4 Temel Boyut	Tam başarılı (4)	Başarılı (3)	Orta (2)	Geliştirilmesi gerek (1)
Amaç Belirleyicilik	Amacın ne olduğunu kavradı				
	Amaç belirlemenin önemini fark etti				
	Yakın/ orta/ uzak amaç belirledi				
	Amaçlarına bağlılık gösterdi				
Yol Buluculuk	Hedefe varmak için atılması gereken adımları belirledi				
	Hedefe varmak için kullanılması gereken araçları belirledi				
	Hedefe varmak için çaba sarf etti				
	Belirlemiş olduğu rotaya ulaşma konusunda çıkan engellere karşı alternatif çözüm yolları sundu				

	Gözlem tarihi ve saati			Gözlem yeri ve zamanı	
	Öğrenci adı soyadı			Etkinlik numarası	
Umutlu Düşünme Alt Boyut Becerileri	4 Temel Boyut	Tam başarılı (4)	Başarılı (3)	Orta (2)	Geliştirilmesi gerek (1)
Kolaylaştırıcılık	Olay, problem veya duruma ilişkin bir çözümün olduğunu bilerek olumlu beklentiye sahiptir				
	Olay, problem veya duruma ilişkin motivasyonu sürdürdü				
	İç kolaylaştırıcıları bildi				
	Dış kolaylaştırıcıları bildi				
Eyleyicilik	Rahatsız olduğu duruma karşı harekete geçti				
	Ortaya koyduğu çözümle, ilgili sorunların çözüleceği öngörüsüne sahip oldu				
	Çözüm ya da isteğe ilişkin kendi geleceğine yönelik atılabilecek eylem önerileri sundu				
	Çözüm ya da isteğe ilişkin evrensel düzeye yönelik atılabilecek eylem önerileri sundu				

EK 9. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı bünyesinde 'Dört Katlı Düşünme Modelinin Etkinlik Temelli Değerlendirilmesi' adlı doktora tezi bünyesinde yürütülen bir çalışmadır.

Bu formda size, uygulanan etkinliği değerlendirmeye yönelik her hafta aynı sorular sorulacaktır. Soruları sadece kendi düşüncelerinizi yansıtacak şekilde cevaplandırmanız çok önemlidir. Odak grup görüşmesi esnasında diğer arkadaşlarınızın görüşlerinden etkilenmemeniz de oldukça önemlidir. Soruları herhangi bir çekince hissetmeden yanıtlayınız. *Çalışmada sizin kimliğine dair hiçbir açık bilgi verilmeyecektir.* Adınızı bu çalışmada vermenize gerek yoktur. Araştırmaya katıldığınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ömer Kızıltan

Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı

Odak Grup Öğrenci Görüşme Soruları

1- Bu etkinlik ile ilgili bana neler söylemek istersiniz?

Sonda soru: Yaptığınız etkinlikte zorlandığınız yerler neresiydi?

Sonda soru: Yaptığınız etkinliğin sevdiğiniz yerleri neresiydi?

2- Bu etkinlik size bir şeyler kazandırdı mı?

Sonda soru: Duygularınızda nasıl bir etkisi oldu?

Sonda soru: Düşüncelerinizde nasıl bir etkisi oldu?

3-Bu etkinlik ile ilgili ek olarak neler söylemek istersiniz?

Sonda soru: Etkinlikler ile ilgili herhangi bir konudaki düşüncelerinizi bana söyleyebilir misiniz?

EK 10. Öğrenci Günlüğü Formu

Ad/ Soyadı: ..... Tarih: .....
Bugünkü Dersin Konusu: ..... Hafta: .....

Sevgili çocuklar, günlüğünüzü doldururken, ders boyunca yaptığınız etkinlikleri düşünerek, eksik olan ya da güzel yapmış olduğunuz çalışmaları ve davranışları düşünürseniz sevinirim.

1.Bugünkü derste yaptığımız etkinlikte zorlandığınız yerler neresiydi?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

2. Bugünkü derste yaptığımız etkinlikte hoşunuza giden yerler neresiydi?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

3. Bugünkü derste yaptığımız etkinlik sana neler kazandırdı? Kazandırmadıysa sence neden kazandırmadı?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

4. Bugünkü derste yaptığımız etkinlik senin duygu veya düşüncelerinde nasıl bir etkiye sahip oldu? Etkilemediyse sence neden etkilemedi?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

5. Bana bildirmek istediğin herhangi bir şey varsa, görüşlerini bana iletmen beni mutlu edecektir. Ek olarak söylemek istediğin bir şey var mı?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

EK 11. Araştırmacı Günlüğü Formu

Ad/ Soyadı: ..... Tarih: .....
Bugünkü Dersin Konusu: ..... Hafta: .....

1.Bugünkü derste yapılan etkinliklerin eksik yönleri ya da etkili yönleri nelerdir?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

2. Bugünkü derste yapılan etkinlik öğrencilerin düşünme becerilerini ya da duygularını nasıl etkiledi? Etkilemediyse niçin etkilemedi?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

3. Etkinlikler ile ilgili yukarıdaki sorular dışında eklemek istediğin başka şeyler nelerdir?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

EK 12. Etkinlik 1

Etkinlik No: 1
Sınıf: 7.sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C sınıfı
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

Tema: Mutluluk
Kavramlar: Mutluluk, ölçüt
Araç-Gereçler: Metnin yer aldığı A4 kâğıdı, Boş A4 kâğıtları, kalemler.

Etkinlik Adı: Yaşlı bilge ve iki genç
Etkinliğin Amacı: Mutluluk üzerinden ölçüt belirleme
Etkinliğin Konusu: Mutluluk ölçütü
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Eleştirel Düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Eleştirel Düşünme Alt Boyut Becerisi: Ölçüt belirleyicilik

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımı
E1: Mutluluğa ilişkin ölçüt belirler

-İçerik
Öğrencilerin düşünmesi için aşağıdaki sorular yöneltilir;
-Sizce mutluluk nedir?
-Mutlu olduğunuzu nasıl anlarsınız?
-Ölçüt nedir?
Gelen görüşler ele alındıktan sonra mutluluğun ve ölçütün ne olduğuna yönelik genel bir değerlendirme yapılır. Düşüncelerimizi ortaya koyarken bir dayanak noktamızın olması gerekliliği üzerinde durulur. Bunu da ölçütlerden yararlanılarak gerçekleştireceğimiz belirtilir. Ölçütlerdeki belirsizlik ve genişlik bir seçim yapmamızı engellemektedir. Siz bir kot pantolon almak istediğinizde 30 beden olsun, dar paça olsun, mavi renk olsun gibi bazı

sınırlamalar çerçevesinde bu seçiminizi yaparsınız. Bu ölçütleriniz tüm markalarda ya da en azından aynı markalarda benzer şekilde üretilmiştir. Seçim yaparken size bir dayanak oluşturmaktadır. Mutluluk gibi bir kavram üzerinden oluşturacağımız ölçütlerde ise nelerin bir insanı ya da hayvanı mutlu edebileceğinden hareket edilmesi gerektiğini tespit etmemiz gerektiği vurgulanmalıdır.

Ardından öğrenciler aşağıdaki metin paylaşılır;

Günlerden bir gün yaşlı bir bilge yolda iki gençle karşılaşır. Yaşlı bilge gençlere nereden gelip nereye gideceklerini sorar. Biraz sohbet ettikten sonra yaşlı bilge gençlere dünyada onları mutlu eden şeylerin neler olduğunu sorar. Gençlerden birisi başarılı olmanın onu mutlu ettiğini belirtir. Derslerinde ya da işindeki başarının onu mutlu ettiğini ekleyerek sözlerine devam eder. Yaşlı bilge tekrar aynı gence 'Başarının mutluluk getirmesi her zaman, her şartta, her durumda geçerli midir? ve Başarılı olup da mutlu olamayan insanlar var mıdır?' diye sorar. Sonrasında gence şöyle diyerek devam eder: 'Şimdi kişilere özgü mutluluk anlayışından, hepimize özgü mutluluk anlayışını belirlemeye yönelik bir çabaya geçmiş olduk. Tek başına sadece kişisel bir mutluluk tanımından yola çıkarak mutluluk kavramına ilişkin belirlemelere geçmemiz gerekecek. Bu noktada hep beraber genel bir mutluluk kavramı üzerine düşünmemiz uygun olabilir.'

Yaşlı bilge diğer gence dönüp 'peki seni ne mutlu eder?' diye sorar. İkinci genç sağlıklı olmanın kendisini mutlu ettiğini söyler. Yaşlı bilge ise ardından 'sağlıklı olmayıp da mutlu olan insanlar yok mudur?' diye sorar. Genç, 'evet, böyle insanlar da var' diye yanıtlar. Yaşlı bilge ardından bu noktada mutluluk için çeşitli ölçütlerin olması gerektiğini söyler. Bunların neler olabileceğini sorar.

Bu parçadan yola çıkarak öğrencilerin mutluluk için ölçütler geliştirmelerini sağlayacak sorular yöneltilir;

-Siz bu gençlerin yerinde olsaydınız yaşlı adama mutluluk ile ilgili ne derdiniz?

-Mutluluğun ölçüsü bize mi bağlıdır yoksa bizim dışımızdaki şeylere mi?

-Genç olmak veya yaşlı olmak mutluluğa bakışı etkiler mi? Nasıl?

-Her insan aynı şeyle mutlu olabilir mi?

-Mutluluğun ölçütü nedir?

Gelen görüşlerden sonra mutluluk kavramı ve ölçüt kavramı tekrar ele alınarak konu özetlenir. Ölçütün görüşlerimizi sunarken ya da bir tanım yaparken başvurmamız gereken

standartlar olduğu belirtilir. Böylece düşünme esnasında standart birimler ile karşılaştırma ve değerlendirme yapmamız kolaylaşmaktadır. Ayrıca düşüncelerimiz ölçüt ile bir dayanak kazanmaktadır. Ölçüte dayanmayan düşünceler, öznel ve rastgele fikirlerden oluşmaktadır. Eleştirel düşünmenin ilk adımı olarak mümkün olduğunca bundan uzak durulmalıdır. Ölçütlerdeki belirsizlik ve genişlik bir seçim yapmamızı engellemektedir.

Mutluluk üzerinde durularak mutluluğun, insana yaşam enerjisi sağlayarak kendisine olumlu duygular kazandıran bir iyi olma, iyi hissetme hali ile ilgili olabileceği söylenir. Böylece kişide olumlu duygu ve düşünceler miktarca mutlulukta daha fazladır. Sınıfta yapılan konuşmalarla ilişkili olarak mutluluğa ilişkin ölçütlerin şunlar olabileceği belirtilir. Tabi bu ölçütler bazı durumlar için kişiye göre de değişiklik gösterse de genel insanlar üzerinde etkisi bulunmaktadır. Hazlar, maddi nesneler gibi ihtiyaçlar kaynaklı istekleri karşılaması. Kişiyi iyi hissettirme, yaşam enerjisi sağlama, güven verme, huzur verme vb. psikolojik etkilerinin olması. Surat ifadesinde gülme ve gülmeye yakın bir ifadenin olması gibi fiziksel yansımalar olması mutluluğa ilişkin ölçütlerden bazılar olabilmektedir.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 13. Etkinlik 2

Sınıf: 7.sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı:13
Etkinlik Yeri:7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

Tema: Mutluluk
Kavramlar: Yaratıcılık
Araç-Gereçler: Düşünürlerin sözlerinin yer aldığı A4 kâğıdı (Öğrenci sayısı kadar), Boş A4 kâğıtları, 5 farklı renkte zarf, minder.

Etkinlik Adı: Düşünürlerle mutluluk
Etkinliğin Amacı: Mutluluk üzerine farklı düşünürlerin görüşlerinden hareketle aykırı görüş ortaya koyma
Etkinliğin Konusu: Mutluluk üzerine aykırı fikirler
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Yaratıcı düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Yaratıcı Düşünme Alt Boyut Becerisi: Meydan okuyuculuk

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
Y1: Mutluluk konusunda farklı fikirler sunar

-İçerik
İlk olarak öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir;
-Mutluluğun ne olduğunu bilmeden mutlu olunabilir mi?
-Hayatta karşılaşılan zorluklar mutluluğa engel midir?
-Mutluluk süreç midir sonuç mudur?
-Mutluluğun sırrı sevdiğin şeyi yapmak mıdır yoksa yaptığın şeyi sevmek midir?
-Yapay bir mutluluk istenir mi? (Yani sizi böyle bir düğme olacak ve ona bastığınızda mutlu olacaksınız.)

Sorular öğrencilerle birlikte ele alındıktan sonra öğrencilere farklı görüşlerin bir zenginlik olduğu belirtilir. Giriş soruları ile birlikte yaratıcılığın ne olduğu öğrencilere sorularak yaratıcılığın ne olduğu üzerinde durulur. Olaylara, durumlara, düşüncelere farklı yaklaşmanın yaratıcılık açısından önemi üzerinde durulur. Farklı bakışın bir anormallik olmadığını, tarihte farklı bakış açılarına sahip düşünürlerin olduğu üzerinde durulur. Zaman zaman çeşitli konulara başkalarının yaklaşmadığı şekilde yaklaşılmalıdır. Yaratıcılıkta bu yönüyle çeşitli konulara meydan okumayı gerektirmektedir.

Bu hazırlık soruları ele alındıktan sonra öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplara ayrılma süreci aşağıda verilmiştir.
Kolaylaştırıcı öğrencilerden, müzik eşliğinde alanda serbestçe dolaşmalarını ve müzik durdurulduğunda öğrencilerden oturarak çember olmalarını ister. Daha sonra kolaylaştırıcı öğrencilerden sağ tarafından başlayacak şekilde 1'den 3'e kadar (sınıf mevcudu 13'tür) (Birinci öğrenci 1, ikinci öğrenci 2, üçüncü öğrenci 3 ve sonra tekrar 1 … şeklinde) saymalarını ister. Kolaylaştırıcı aynı sayıyı söyleyen öğrencilerin bir araya gelerek grup olmalarını söyler. Gruplar oluştuktan sonra kolaylaştırıcı önceden farklı renklerde hazırlamış olduğu zarflardan her grubun bir tane seçmesini ister (Bu zarfların içinde mutluluk ile ilgili aşağıda yer alan filozofların sözlerinden biri yazmaktadır). Kolaylaştırıcı öğrencilere zarflarda yer alan filozofların sözlerine karşı yaratıcı görüşler geliştirmeleri gerektiğini söyler ve yeteri kadar süre verir. Süre tamamlandıktan sonra her grubun kendi düşüncelerini büyük grupla paylaşması için 4 dakika süre verilir. Bütün gruplar görüşlerini paylaştıktan sonra etkinlik sonlandırılır. Böylece filozofların görüşleri üzerinden mutluluk konusunda farklı fikirler ortaya koymak kolaylaşır. Aşağıda düşünürlerin sözleri yer almaktadır;

-Mutluluk varılacak bir yer değil, yolculuğun kendisidir (Emerson),
-Mutluluk daima yakınımızdadır, yakalamak için çoğu zaman elimizi uzatmak yeter (George Sand),
-Sadece mutlu olmak istiyorsak bu kolaydır ama biz diğer insanlardan daha çok mutlu olmak istiyorsak bu zordur (Montaigne).

Filozof görüşlerinden biri zarfın içinde yer aldığı şekliyle gruplarca ele alınır. Her bir grup görüşlerini 10 dakika notlar alarak aralarında tartışır. Her bir grup sonrasında görüşlerini sunar. Gelen görüşlerden sonra yaratıcılığın ne olduğu üzerinde durularak konu özetlenir.

Mutluluğun, sadece maddi şeylerle gerçekleşmeyeceği, zaman zaman sonuç, zaman zaman ise bir süreç olarak düşünülmesi gerektiği üzerinde durulur. Uzun zaman diliminde bizim mutlu olmamızı sağlayacak durumlar olabileceği gibi yanı başımızda ufak olay ve durumlar da bizleri mutlu edebilmektedir. Son olarak tüm öğrencilerin görüşleri üzerinde durularak genel özetlemeler yapılır ve etkinlik sonlandırılır.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 14. Etkinlik 3

Etkinlik No: 3
Sınıf: 7. sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

Tema: Mutluluk
Kavramlar: Duygu, İyilik
Araç-Gereçler: A4 kâğıdına basılmış şiir (Öğrenci sayısı kadar), kalem

Etkinlik Adı: Mutluluk şiiri
Etkinliğin Amacı: Başka insanların mutluluğunu paylaşmanın önemi
Etkinliğin Konusu: Başkalarının mutluluğu
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Özenli düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Özenli Düşünme Alt Boyut Becerisi: Duygusal ve empatiklik

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
Ö1: Başkalarının mutluluğunu paylaşmanın önemini fark eder.

-İçerik
Çocuklara aşağıdaki hazırlık soruları yöneltilir;
-Duygularımızın farkında mıyız? Duygu nedir?
-Duygularla mutluluk arasında bir ilişki var mıdır? Nasıl?
-Sizce sadece insanın kendisinin mutluluğu mu önemlidir?
Gelen yanıtlar sonrasında duyguların insan yaşamını yönlendirici etkisi olduğuna değinerek duyguların farkında olmak hem kendimiz için hem de diğer insanlar için önemi üzerinde durulur. Duyguların, eylem ve düşüncelerimize etkileri olduğu belirtilir. Kısaca duygular, başkalarıyla bağlantı kurmamıza ve gerçekliğin bir parçası olmamızı sağlayan görünmez ama yoğun bir histir. Yaşamımızda etkisi oldukça fazladır.

Sonrasında mutluluk ve iyilik arasındaki ilişki ele alınır. İyilik yapıldığında kendilerini nasıl hissettikleri sorusu yönetilir. İyilik yapmanın birey ve toplum ile ilişkisine yönelik olarak iyiliğin hem yapan kişiyi mutlu ettiği hem de yapılan kişiyi mutlu ettiği üzerinde durulur. Böylece toplumda iyilik yapma ile insanların mutluluk düzeyi artmaktadır.
Gelen görüşler doğrultusunda konu ile ilişkili şiir tamamlama etkinliğine geçilir.
Öğrencilerin her birinden bireysel olarak aşağıda verilen şiiri tamamlamaları istenir;
Kurak olur eğer dost uğramazsa bağıma
Güzelleşir yaşamak yapılan her paylaşımda
Sevdiklerimizle mutlu olmak güzeldir amma
Tanımadıklarımızla da paylaşmak en güzel çaba
Hatta hayvanlara, bitkilere, doğaya karşı da…
…
…
Bazı şeyler paylaştıkça artar, mutluluk gibi daha parlar
Zayıflayan halkaları güçlendirir, özen gösterilen her dakika
…
…

Şiirler öğrencilere dağıtılarak öğrencilerle başkalarının mutluluğunu paylaşmanın önemi üzerine konuşulur. Herkesin şiiri üzerinde konuşulduktan sonra aşağıdaki sorulara geçilir.
-Başkalarının mutluluğu bizi nasıl etkiler?
-Başkalarını üzecek bile olsak bizi mutlu edecek şeyleri yapmalı mıyız?
-Doğru şeyi yapmak mutluluk getirir mi? soruları yöneltilir.

Gelen yanıtların ardından öğrencilerle birlikte başkalarının mutlu olması toplumun mutluluğunu da beraberinde getirmedeki önemine yönelik konuşulur. Bunun için de koşulsuz iyilik yapmanın önemi üzerinde durulur. Bu bağlamda aşırı bireyselleşmiş, birlik olma duygusunu yitirmiş toplumların kaygı ve depresyonla uğraşmasının kaçınılmaz olduğu ve bu soruna çözüm üretmenin de yeniden insani bir bağ kurmakla, özellikle mutluluğu paylaşmakla aşılacağı söylenebilir. Bunun için de karşımızdakinin duygularına da değer

vermek ve onunla empati yapmak gerekmektedir. Bu noktada bir başkasına iyilik yapmanın da önemi üzerinde durulmaktadır.

Özenli düşünmede çevremizdeki insanları, toplumumuzu da düşünmemiz gerekmektedir. Sadece kendimizi düşünürsek bencilliğe hapsolmuş oluruz. Toplumun geneli mutlu olmazsa sadece tek tek bazı kişilerin mutlu olması sorunları çözmeyecektir. Son olarak duygularımızı paylaşmanın ve başkaları ile empati yapmanın mutluluğun bizzat kendisine dönüşebileceği belirtilerek etkinlik sonlandırılır.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 15. Etkinlik 4

Etkinlik No: 4
Sınıf: 7.sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk

Tema: Mutluluk
Kavramlar: Amaç
Araç-Gereçler: Üç farklı renkli el işi kâğıdı (Kırmızı, beyaz, mavi), Üç çeşit renkli zarf (yeşil, mavi, turuncu), Minder.

Etkinlik Adı: Mutluluğun resmi
Etkinliğin Amacı: Mutluluğuna amacını belirleme
Etkinliğin Konusu: Mutluluğun amacına ilişkin resim
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Umutlu düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Umutlu Düşünme Alt Boyut Becerisi: Amaç belirleyicilik

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
U1: Mutluluğun amacını belirler

-İçerik
İlk olarak çocuklara;
-Amaç nedir?
-Yaşamda amaç belirlemek ne işimize yarar?
-Başkalarının amacını yaşarsak ne olur? soruları yöneltilir.
Bu sorulara verilen yanıtlar ile amacın bir rota oluşturmada ilk adım olduğuna değinilir. Amaç; bilgimizi, düşüncemizi bir hedefe yönelterek yapmak istediğimiz şeye odaklanmayı sağlamaktadır. Böylece yaptığımız şeyin, ulaşmaya çalıştığımız şekliyle zihnimizde önceden oluşmasını sağlarız. Yaşamda amaç belirleme yaşamımızı planlama ve yaşama tutunma

açısından önemlidir. İnsan faaliyeti sürekli bir amaca yöneliktir. Kendimiz farkına varmasak da yaşamda bir amaç taşırız. Bu konular öğrencilerle birlikte ele alındıktan sonra öğrenciler görüşlerini resimle aktarmaları için gruplara ayrılır.

Gruplara ayrılma sürecinde kolaylaştırıcı öğrencilerden müzik eşliğinde alanda serbestçe dolaşmalarını ve müzik durdurulduğunda öğrencilerden oturarak çember olmalarını ister. Öğrenciler çember olduktan sonra kolaylaştırıcı önceden yanında getirdiği kırmızı, beyaz ve mavi renkli elişi kâğıtlarından her öğrencinin bir tane almasını ister. Bütün öğrenciler renkli kâğıtlarını aldıktan sonra aynı rengi çeken öğrencilerin bir araya gelerek grup oluşturmalarını söyler. Böylece üç farklı grup oluşturulur. Daha sonra kolaylaştırıcı gruplar için, önceden hazırlamış olduğu ve içlerinde 'bireysel mutluluk' ve 'toplumsal mutluluk' ve 'hem bireysel hem toplumsal mutluluk' yazılı yeşil, mavi ve turuncu zarflardan birini seçmelerini ister. Öğrenciler, zarfların içindeki her bir konu üzerine mutluluğun amacına yönelik resimlerini yaparlar. Bu işlem için öğrencilere yeteri kadar süre verilir. Süre sonunda her grup yaptığı resim ile ne anlatmak istediğini belirtir. Ardından yapılan tüm resimlere ilişkin isteyen herkes görüş bildirebilir.

Sonrasında tüm öğrencilerle amaç belirlerken kısa sürede ulaşacağımız hedeflerin bizlere daha cazip geldiği ve genelde kısa süreli hedeflere yönelindiği üzerinde durulur. Ancak bununla birlikte uzun vadede ulaşabileceğimiz hedefleri planlamak ve zamanımızı ona göre düzenlemenin de yaşamsal ve mesleki başarı ile hatta mutluluk ile daha çok ilişkili olduğu üzerinde durulur. Buna yönelik yakın-orta ve uzun vadede mutluluğa ilişkin amaçlar belirleyerek etkinlik sonlandırılır.

Bu etkinlikte önemli noktalardan birisi öğrenciler tarafından ortaya konulan görüşlere yönelik şu anlayış iyi ve önemlidir gibi bir yönlendirmeden kaçınılmasıdır. Çünkü önemli olan çocuğun kendi mutluluğuna ilişkin bireysel amacını belirlemesidir.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 16. Etkinlik 5

Etkinlik No: 5
Sınıf: 7. sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

Tema: Doğa
Kavramlar: Doğa
Araç-Gereçler: Verilen haber içeriklerinin A4 üzerine çıktısı (öğrenci sayısı kadar), boş A4 kâğıtları, kalemler

Etkinlik Adı: Doğanın döngüsü
Etkinliğin Amacı: Doğa konusunda farklı bağlamlarda görüş ortaya koymak
Etkinliğin Konusu: Doğadaki farklı olaylar
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Eleştirel düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Eleştirel Düşünme Alt Boyut Becerisi: Bağlama duyarlılık

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
E2: Doğayı farklı koşullarda değerlendirir

-İçerik
İlk olarak öğrencilere aşağıdaki gibi genel sorular yöneltilir;
-Doğa nedir?
-Doğada hangi unsurlar vardır?
-Doğada bir denge var mıdır? Nasıl?
Sorular öğrencilerle birlikte ele alınarak doğanın, kendiliğinden var olan ve insan yapımı şeylerin dışında kendini sürekli yenileyen, canlı ve cansız varlıkların tümünden oluştuğu belirtilir. Durum ise bir şeyin belli bir zaman içinde, belirli şeylerin etkisinde ve içinde bulunduğu koşullara göre şekillenmesidir. Bizler doğadaki her bir olayı ayrı bir durum olarak

ele almalıyız. Çünkü bunlar belli bir zaman içinde, belirli şeylerin etkisinde ve çeşitli koşullara göre şekillenmektedir. Sonrasında ise ilk haber örneği olan kaçak arı haberi öğrencilerle paylaşılır;

Bir İngiliz ailenin Türkiye tatili dönüşü farkında olmadan İngiltere'ye taşıdığı arı, ülkede gündem oldu. 'Kaçak' arı her yerde aranıyor. Olay Dalaman'dan uçakla dönen ailenin havlularının içinde canlı bir arı bulmasıyla başlamıştı. Daha sonra İngiltere'ye dönen Turist aile, arının valiz içerisinde beraber geldiğini sonradan fark etti.

Bu haberden hareketle eğitici şu soruları öğrencilere yöneltir;

-Bu arının Türkiye'de yaşaması ile İngiltere'de yaşaması arasında bir fark var mıdır?

-Tüm arıların yok olması doğada ve insanda bir değişime sebep olur mu?

Gelen yanıtlar sonrası bu haberi değerlendirmek üzere öğrenciler iki gruba ayrılır. Gruplar oluşturulurken isim baş harfleri A harfi ile O harfi arasındaki (A ve O harfleri dâhil) harfler ile başlayanlar bir grup; Ö harfi ile Z harfleri arasındaki (Ö ve Z harfleri dâhil) harfler ile başlayanlar bir diğer grubu oluşturacak şekilde sınıf iki farklı gruba ayrılır. Grup sayılarındaki dağılıma göre değişiklikler yapılabilir. Gruplardan birisinin "arının yaşama hakkı" görüşünü savunduğu, diğer grubun ise "arının yaşamasının doğayı tehdit ettiği" görüşünü savunduğu münazara etkinliği düzenlenir. İlk grup için tek bir canlı da olsa o canlının korunması görüşü desteklenmeye çalışılır. İkinci grup için ise o tek arının, o çevredeki diğer arıların yaşamındaki dengeyi bozacağı, bu durumda bitkilerin polen üretmesini ve doğal dengenin devamlılığını olumsuz etkileyeceğini savunur.

Durumlar aynı gibi görünmesine rağmen arının geldiği bölge türünün farklı olması, gittiği bölgedeki arı topluluklarının geleceğini tehdit etmesi açısından şartların değerlendirilmesi gerekliliği üzerinde durulur. Bu şartlarda doğayı korumak için alınacak önlemler de yapılan değerlendirmelere göre değişiklik göstermektedir.

Öğrenciler ile bu konu üzerinden fikir alışverişi yapıldıktan sonra bir başka örnek olan balon balığı haberine geçilir;

Göçlerle ya da sintine suyu (sintine; gemilerde kuyularında toplanan atık suyun zararsız hâle getirildikten sonra tekne dışına atmaya yarayan pis su tanklarının yer aldığı bir bölüm) ile gelen işgalci balık türleri sayısı Antalya Körfezi'nde 61'e, İskenderun Körfezi'nde ise 80'e çıktı. Uzmanlar, tüketilemeyen bu türlerin balık popülasyonu üzerinde olumsuz etkileri olduğunu açıkladı.

Bu haberlerden hareketle öğrencilere;
-Balıkların doğal ortamında farklı sayılara ulaşması nelere sebep olabilir?
-Doğanın döngüsü denilince ne anlıyorsunuz?
-Bu döngüyü neler olumsuz etkiler?

Doğa içerisinde hiç etkisi olmaz dediğimiz durumlar doğanın dengesini değiştirebilecek durumları ortaya çıkarabileceği belirtilir. Bu durumlar doğanın dengesine zarar verebilecek boyutlara ulaşabilmektedir. Bizlerin bu durumları değerlendirip buna yönelik olarak tespitler yapması gerekmektedir. Son olarak tüm öğrencilerin görüşleri üzerinde durularak genel özetlemeler yapılır ve etkinlik sonlandırılır.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 17. Etkinlik 6

Etkinlik No: 6
Sınıf: 7. sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

Tema: Doğa
Kavramlar: Gelecek
Araç-Gereçler: Senaryoların yer aldığı A4 kâğıtları, boş A4 kâğıtları, kutu, kalemler.

Etkinlik Adı: Dünyanın geleceği
Etkinliğin Amacı: Doğaya yönelik farklı bakışlar geliştirir
Etkinliğin Konusu: Dünyanın geleceği
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Yaratıcı düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Yaratıcı Düşünme Alt Boyut Becerisi: Doğurtuculuk

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
Y2: Doğa konusunda yeni fikirler ortaya koyar

-İçerik
İlk olarak çocuklara;
-Gelecekte dünya nasıl bir yer olacak?
-Doğayı kontrol altına alabilir miyiz?
-Gelecekte bir doğa kalmazsa neler olur? soruları yöneltilir. Gelen cevaplar sınıf içerisinde ele alınır. Gelecek konusu, ileriki bir tarihte olabilecek şeyler, olaylar diye özetlenebilir. İnsanın şimdi olduğu gibi gelecekte de doğayı kontrol altına alma içerisinde olacağından bahsedilerek bu durumun doğayı büyük ölçüde değiştirme tehlikesinden bahsedilir. Bunun sonucunda doğanın nasıl bir yer olacağını tahmin etmek oldukça zordur. Buna ilişkin yaratıcılığımızı kullanarak fikirler ortaya koymamız gerekmektedir.

Ardından önceden oluşturulan dünyanın geleceğine yönelik iki farklı senaryonun iki ayrı grupta devam ettirilmesi sağlanır. Gruplar oluşturulurken aşağıdaki prosedür uygulanmıştır; Sınıf mevcudu kadar küçük zarf alınarak içlerine ya kırmızı ya da beyaz kâğıt parçası konulur. Önceden bu kâğıtları zarflara yerleştirmiş olarak bir kutu içinde sınıfa getirilir. Daha sonra öğrencilerden bir tane zarf çekmeleri istenir. Bütün öğrenciler zarf çektikten sonra içinde kırmızı kâğıt olanlar bir grup beyaz kâğıt olanlar diğer grup olacak şekilde sınıf iki farklı gruba ayrılmış olur. Kırmızı kâğıdı çeken grup doğanın geleceğini kötümser bir bakış açısı ile ele alırken beyaz kâğıdı çeken grup da doğanın geleceğini iyimser bir bakış açısıyla ele alacaktır. Bu iki gruba bir isim verilir.

Bu senaryolar aşağıdaki gibidir;
(Senaryo 1)
2634 yılında uzayan insan ömrü sonucunda nüfusun çoğuna yetecek kadar besin ihtiyacının karşılanması adına topraktan elde edilen besinlerin yerine insanların ürettiği vitamin ve mineraller tüketilmeye başlandı. Yeni bir gezegene geçmek için uzay gemilerimiz ile maksimum hıza ulaşılarak güvenli bir şekilde seyahat imkânına kavuşuldu. Fosil yakıtlar yerine güneş enerjisinden yararlanılacak yeni bir teknoloji geliştirildi…

(Senaryo 2)
2634 yılında dünyamızda korumaya değer bir bitki örtüsü, hava temizliği kalmadı. Pek çok fabrika doğaya kirli gaz ve atıklarını atmayı artırarak devam etti. Bununla birlikte artan insan nüfusuna bağlı olarak diğer canlı türlerinde bir azalma meydana geldi. Özellikle böcek türleri geçen yüzyıla göre azaldı…

Birinci ve ikinci gruptan verilen senaryoyu devam ettirmeleri istenir. Kendi gruplarında herkes görüşlerini sunmalıdır. Herkesin görüşleri dinlendikten sonra gelecekte böyle bir durumun doğurabileceği sonuçlar sorulur.
Doğa bir şekilde olumlu ya da olumsuz yönde değişimini sürdürecektir. Ancak doğanın nasıl bir hâl alacağının hayal edilmesi, doğa adına kararlar almada gerekli olacaktır. Gelen cevapların saçma ya da uygun olmama durumuna bakılmaksızın özgün ve yeni fikirler ortaya koyulması beklenmektedir. Etkinlik sonrasında konu genel olarak toparlanarak öğrencilerin konuyu ele alışları üzerine geribildirimlerde bulunulur.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 18. Etkinlik 7

Etkinlik No: 7
Sınıf: 7. sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

Tema: Doğa
Kavramlar: Özen, ilke
Araç-Gereçler: Görsellerin yer aldığı A4 kâğıtları, boş A4 kâğıtları, kalemler.

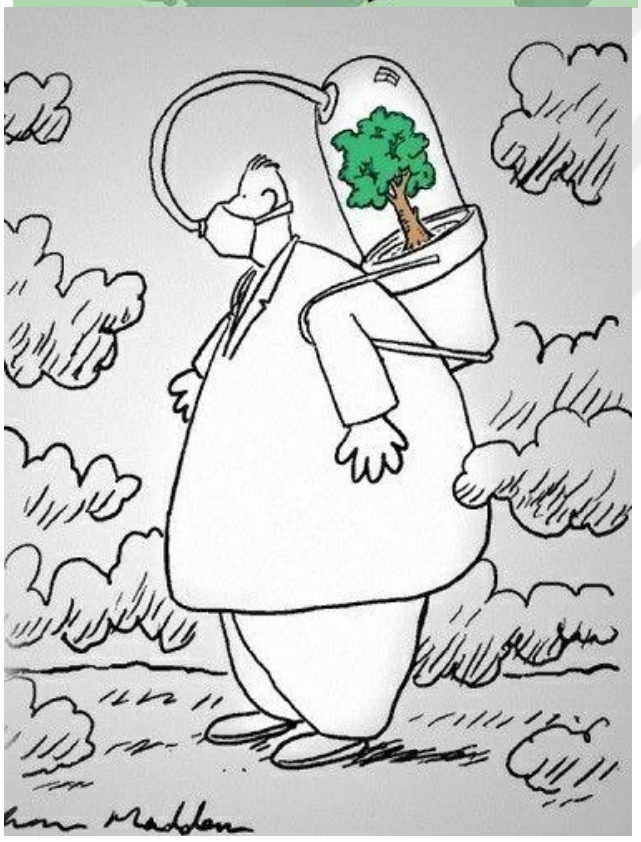
Etkinlik Adı: Doğayı koruyalım
Etkinliğin Amacı: Doğanın devamlılığını sağlamak
Etkinliğin Konusu: Doğayı koruma
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Özenli düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Özenli Düşünme Alt Boyut Bcerisi: Kural koyuculuk

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
Ö2: Doğayı korumanın ilkelerini belirler

-İçerik
İlk olarak çocuklara;
-Doğayı korumak ne demektir?
-İlke ne demektir?
-Doğa ve su arasında nasıl bir ilişki vardır?
-Özen ne demektir? soruları yöneltilir. Gelen yanıtlar öğrencilerle birlikte değerlendirilir. Genel tanımıyla doğayı korumak, doğadaki unsurların zarar görmesini engellemek, insan yoluyla doğaya gelecek müdahaleleri azaltmaktır. İlke ise her türlü tartışmanın dışında, ana kuraldır. İlkeler soyut ve genel görüşlerdir. Düşüncelere ve davranışlara yönelik kurallar sağlar. Düşüncelerimiz, eylemlerimiz yani davranışlarımız bu ilkelere göre şekillendirilir.

İlkeler doğayla, insanla uyumlu olmalıdır. İnsanın zararına bir ilke belirlenemez. Doğanın bir parçası olarak su, önemli bir unsurdur. Suyun korunması, doğanın korunması ve yaşamın devamlılığı açısından önemlidir. Bunların insan yaşamında devamlılığı olması için çaba göstermeliyiz. Özen bir nevi verdiğimiz önem ve değer ile ilişkilidir.
Sonrasında aşağıdaki linkten su sıfır günü ile ilgili video izletilir.
https://www.youtube.com/watch?v=nqZ0b6X_6Vs (İzlenilen video suyun artık oldukça sınırlı olduğu bir zaman diliminde, 25 lt. ile bir günün nasıl geçeceğinin konu edindiği bir videodur).

Video izlenildikten sonra öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir;
-Doğaya insanlar nasıl müdahale ederler?
-Ben yaşamayacaksam doğayı korumaya ihtiyaç yok mudur?
Konu ile ilgili insanın doğaya olan ihtiyacının tüm kuşaklar adına gerekli olduğu vurgusu yapılır. Sadece bizim için değil, bizden sonraki nesiller için de doğanın korunması gerekliliği üzerinde durulur.
Videonun ardından öğrencilere aşağıdaki görsellerin kendilerine düşündürdükleri sorulur;



Görsellerden hareketle öğrencilerden aşağıdaki soruları yanıtlamaları istenir;

-Doğayı korumalı mıyız? Niçin?

-Kurallar/ilkeler birey için gerekli mi? Niçin?

-Kurallar/ilkeler toplum için gerekli mi? Niçin?

-Doğayı korumak için ne gibi ilkeler belirlenmelidir?

Öğrencilerden gelen yanıtlar sonrası doğanın korunmasının zorunlu olduğu sonuçlarına varılır. Buna yönelik doğanın korunmasına özen gösterilmelidir. Özen göstermek bir şeyin daha iyi olması için gösterilen çabadır. Bu konuda ilkelerin olması oldukça önemlidir. Düşüncelerimiz, eylemlerimiz yani davranışlarımız bu ilkelere göre şekillenir. İlkeler, her türlü tartışmanın dışında ana kurallardır. Doğa ve insan ile ilkelerimiz uyumlu olmalıdır. Bunların zararına yönelik ilkeler belirlenemez. Sonrasında öğrencilerle birlikte doğayı korumanın ilkeleri üzerine tekrar konuşularak konu bitirilir.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 19. Etkinlik 8

Etkinlik No: 8
Sınıf: 7. sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

Tema: Doğa
Kavramlar: Çevre, Çözüm
Araç-Gereçler: Üç farklı renk zarf, boş A4 kâğıtları, kalem

Etkinlik Adı: Çözüm sizde
Etkinliğin Amacı: Doğanın korunmasına dair fikir üretmek
Etkinliğin Konusu: Doğanın devamlılığı
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Umutlu düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Umutlu Düşünme Alt Boyut Becerisi: Yol buluculuk

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
U2: Doğanın korunması konusunda yollar arar

-İçerik
Hazırlık olarak çocuklara bazı sorular sorulur;
-Çevre nedir?
-Çözülmeyen sorunlar var mıdır?
-Çözüm için önemli şeyler nelerdir?
Öğrencilerden gelen görüşlerle birlikte çevrenin evler, şehirler, parklar, ormanlar gibi buralarda yaşayan tüm canlı cansız varlıklardan oluştuğuna değinilir. Kısaca çevre, insanların ve diğer tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli bir unsurdur. Sonrasında çözümün ne olduğuna ve çözüm için kararlılık, odaklanma, seçenek gibi gerekli

şeylerin olduğuna değinilir. Çözüm olması için problemin olması gerekliliğine değinilerek rol oynamaya dayalı esas etkinliğe geçilir.

Bu etkinlikteki hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamaları aşağıda ele alınmıştır.

Hazırlık-ısınma

Kolaylaştırıcı, öğrencilerden, müzik eşliğinde alanda serbestçe dolaşmalarını ve müzik durdurulduğunda ayakta çember olmalarını ister. Kolaylaştırıcı, rastgele sınıf listesinden bir öğrencinin numarasını söyler ve o öğrenci ebe olarak çemberin ortasına geçer. Müzik eşliğinde ebe gözlerini kapatır ve o esnada çemberde sağdan sola olacak şekilde döner. Müzik durdurulduğunda ebe parmağıyla işaret ettiği kişiye "ping" mi? ya da "pong" mu? diye sorar. Eğer işaret ettiği kişi "ping" derse kendi solundaki kişinin ismini, "pong" derse sağındaki kişinin ismini söyler. Eğer işaret edilen kişi yanlış isim söylerse ebe olur ve ortaya o geçer. Ebe uzun süre ortada kalınca ya da herkesin kendi yanındakinin ismini ezberlediğini düşünüp yer değiştirmelerini istediğinde "ping-pong" diye bağırır. "Ping-pong" dendiğinde herkes yer değiştirir. Bu oyun yaklaşık 10 dk. sürer.

Canlandırma

Kolaylaştırıcı öğrencilerden alanda müzik eşliğinde alanda serbestçe dolaşmalarını ve müzik durdurulduğunda ayakta çember olmalarını ister. Ardından kolaylaştırıcı sağ tarafından başlayacak şekilde öğrencilerin 4'e kadar (birinci öğrenci 1, ikinci öğrenci 2, üçüncü öğrenci 3, dördüncü öğrenci 4 ve diğer öğrencinin tekrar 1'den başlayacak şekilde) saymalarını ister. Bütün öğrencilerin sayma işlemini tamamladıktan sonra kolaylaştırıcı, öğrencilerden aynı sayıyı söyleyenlerin bir araya gelerek grup oluşturmalarını ister. Sayısal olarak artan öğrenciler olacaktır. Onlar da rast gele bu gruplara dağıtılır. Bu şekilde sınıf 3 gruba ayrılmış olur. Her bir grup kendi içerisinde kura ile aşağıda verilen rol kartlarına uygun doğaçlamalar yaparlar. Gruplara hazırlanmaları için 5 dk. süre verilir. Ardından doğaçlamalar izlenir. Her canlandırma için 7'şer dakika süre verilir. Öğrencilerden rollerini oynarken buradaki doğa sorununa ilişkin çözümlerini insanı, doğayı ve toplumu göz önünde bulunduran bir bakışla gerçekleştirilmesi beklentisi vurgulanır.

Aşağıda verilen rol kartlarına göre gruplarda iş adamı, çevreciler ve köylüler canlandırmalarını yaparlar. İş adamı rolündeki kişiler oteli yapmak için yollar ararken çevreci ve köylüler ise otelin yapılmamasına yönelik canlandırmalarını gerçekleştirmelidir. Böylece köylüler ve çevreciler doğanın korunmasına yönelik çözümler üretmeye

çabalamalıdırlar.

Roller
Birinci rol A (İş adamı)
Kişilik özelliği: Akılcı ancak çıkarcı bir kişi
Savunduğu şey: Yapılacak otelin müşterilerin ilgisini çekeceğini savunuyor
Yer: Deniz kenarında yeşil bir yer

İkinci rol B (Çevreci)
Kişilik özelliği: Duygusal bir kişi
Savunduğu şey: Yapılacak otelin canlıların yaşama alanını yok edeceğini savunuyor. Bundan dolayı da çok üzüleceğini belirtiyor
Yer: Deniz kenarında yeşil bir yer

Üçüncü rol C (Köylü)
Kişilik özelliği: Dürüst bir kişi
Savunduğu şey: Yapılacak otelin çok sayıda turist çekmesiyle gürültü ve çevre kirliliği yaratacağını savunuyor
Yer: Deniz kenarında yeşil bir yer
Öğrenciler rollerini oynadıktan sonra, onlara hangi durumda doğayı koruması için daha etkili çaba gösterdiği sorusu yöneltilir. Ardından aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir;
-Her bir görüş için çözüm yolları aynı mıdır?
-Oynadığınız rollerden yola çıkarak doğayı korumak adına hangi adımlar atılabilir? Gelen yanıtlar sonrasında doğayı korumaya ilişkin çözüm yollarının fazlalığına değinilir. Sadece daha önce belirlediğimiz amaç doğrultusunda bunun çözüm arayışını sürdürmemiz gerekmektedir. Sorunların her zaman bir çözümü bulunmaktadır. Bu çözümlere ulaşmak için içimizdeki enerjiyi her zaman canlı tutarak çözüm arayışının sürdürmek de çözüm kadar önemlidir. Daha farklı sorunlar çıktıkça da farklı yollarla bu çözüm arayışına devam etmemiz gerekmektedir. Bu bilgiler tekrar öğrencilere hatırlatıldıktan sonra etkinlik özetlenerek sonlandırılır.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 20. Etkinlik 9

Etkinlik No: 9
Sınıf: 7. sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

Tema: Zaman
Kavramlar: Kavram, Zaman
Araç-Gereçler: Metnin yer aldığı A4 kâğıdı

Etkinlik Adı: Elçin ve Dedesi
Etkinliğin Amacı: Zaman üzerine tutarlı görüşler sunmak
Etkinliğin Konusu: Zaman üzerine akıl yürütme
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Eleştirel düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Eleştirel Düşünme Alt Boyut Becerisi: Kendini düzelticilik

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
E3: Zamana ilişkin görüşlerini gözden geçirir

-İçerik
Ders ilk olarak sorularla başlanılır. Bunlar;
-Zaman nedir?
-Hayvanlarda zaman düşüncesi var mıdır?
Bir kavramın ne olduğu ve tutarlılığın ne olduğu zaman kavramı çerçevesinde ele alınır. Sonrasında aşağıdaki hikâye okunur;
Sıcak bir yaz akşamında Elçin ve dedesi bahçede oturmaktadırlar. Dedesi, Elçin'e okulda gününün nasıl geçtiğini sorarak o günün değerlendirmesini yapmasını Elçin'den istemektedir. Eski bir demiryolu çalışanı olan dedesi bir yandan da cebinden şimendiferli köstekli saatini (eskiden demiryolu çalışanlarına verilen arkasında tren resmi olan saat)

kontrol etmektedir. Ancak o gün saati kurmadığı için saatin durmuş olduğunu fark etmiştir. Dedesinin saatin kaç olduğunu öğrenmeye çalıştığını gören Elçin kolundaki dijital saate bakarak dedesine saatin kaç olduğunu söylemiştir. Dede torununa teşekkür ederek 'Peki zaman nedir?' diye sorar. Torunu ise bu sorunun cevabının sayılar olduğunu söyler. Daha sonra sözlerini daha da açarak rakamların yaşamımızın temelinde yer aldığını ifade eder. Bununla birlikte günlük olayların sıralaması daha kolay yapıldığını ekler. Sonrasında dede, 'Zamanı ölçmek gerekir mi?' diye sorar.

Bu parçada ile ilişkili olan sorular aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerden bu soruları yanıtlamaları istenir.
-Zaman nedir? Sayılar mıdır?
-Zamanın insanla bir ilişkisi var mıdır?

Zamanın kavramsal sorgulaması özetlenerek sonrasında ise zamanın insanın ortak hareket etmesinde kullandığı, yaşamı kolaylaştıran, somut olmayan bir kavram olduğu üzerinde durulur. Zamanın bir kavram olduğu belirtilerek kavramın nesnelerin, olayların ortak özelliklerini içerisinde barındıran genel ad olarak tanımlanabileceği söylenir. Birtakım kavramlar yoksa, düşünebilmek, tasarlayabilmek de söz konusu değildir. Burada öğrencilerden gelen görüşlere göre öğrencilerin zaman üzerine yaptığı kavramsal sorgulamalar üzerinde durularak çocukların hem kendi hem de diğer arkadaşlarının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri fark etmeleri, bunun için sorgulayıcı olmaları gerekliliği üzerinde durulur. Kendisi ya da diğer arkadaşları ile birlikte tespit ettiği hataları gözden geçirerek nasıl doğru bir şekilde ifade edebileceklerini düşünmeleri sağlanır.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 21. Etkinlik 10

Etkinlik No: 10
Sınıf: 7. sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

Tema: Zaman
Kavramlar: Zaman algısı
Araç-Gereçler: İçeriğin yer aldığı metnin A4 üzerine çıktısı (sınıftaki öğrenci sayısı kadar), boş A4 kâğıtları, kutu, kalemler

Etkinlik Adı: Ya zaman olmasaydı?
Etkinliğin Amacı: Zaman üzerine öğrencilerin farklı bakış açıları kazandırmak
Etkinliğin Konusu: Zamanın sorgulanması
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Yaratıcı düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Yaratıcı Düşünme Alt Boyut Becerisi: Genişleyicilik

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
Y3: Zamana ilişkin düşüncelerini genişletir

-İçerik
Derse başlarken öğrencilere ‘Zamanı bir şeye benzetecek olsaydınız neye benzetirdiniz?’ sorusu yöneltilir. Böylece öğrencilerden zamana ilişkin analoji yapmaları ve konuya ilişkin genel fikirlerini iletmeleri beklenir. Ardından öğrencilere ‘Zaman olmazsa ne olurdu?/ Zamanın olmadığını farz edersek neler değişirdi?’ gibi onların hayal dünyalarını genişletecek bir soru sorulur. Böylece zamana ilişkin bir düşüncemiz olmadığında yaşanacak durumlar konuşulur. Zaman olmasa da yaşamak için yapılacak şeylerin devam edeceği belirtilerek zamanın olmaması yaşam için gerekli yapılacakları ortadan kaldırmayacaktır. Buradan yola çıkarak zamana bir şekilde ihtiyaç duyduğumuz örnekleri üzerinde durulur.

İnsan olmak, yaşamı sürdürmek ortak şeyleri yapmayı da gerektirmektedir. Zaman olmasaydı ortak yapılacak şeyler yapılamazdı. Ayrıca sınırsız imkânlar arasından her şeyi yapamayacağımız için önem ve öncelik sıralaması da zamanı zorunlu kılmaktadır.
Sonrasında tüm öğrencilerden zaman ile ilgili soru hazırlamaları istenir. Her bir öğrenci kendi ismini de ekleyerek bir soru yazar ve kutuya atar. Sonrasında kutuda daha önce yerleştirilmiş aşağıdaki sorularla, çocukların yazdığı sorular bir arada kutudan çekilerek cevaplanır.
Kutuda önceden yer alan sorular aşağıdadır;
-Tüm saatleri ortadan kaldırırsak zaman yok olur mu?
-Zaman sabit midir? Döngüsel midir?
-Güneş ortadan kalktığında zaman olur muydu?
-Zamanda ileri gitmek mümkün müdür?/Zamanda yolculuk mümkün müdür?

Zamana ilişkin farklı soruların kesin cevaplarını bilmenin yetişkinler için de zor olduğunu, bu tür soruların bizleri yaratıcılık açısından geliştirdiğine değinerek mümkün olduğunca çok farklı bakış açısı kanamak gerektiğine değinilir. Sonrasında öğrencilerin konuya ilişkin verdikleri cevaplar özetlenir. Böylece zamanın yok olması mümkün mü, zaman sabit mi yoksa bir döngü mü, zamanda yolculuk mümkün mü gibi konular ele alınır. Etkinlik bütün olarak değerlendirilerek sonlandırılır.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 22. Etkinlik 11

Etkinlik No: 11
Sınıf: 7. sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

Tema: Zaman
Kavramlar: Plan, Sorumluluk
Araç-Gereçler: Araştırma sonuçlarının A4 üzerine çıktısı (öğrenci sayısı kadar çoğaltılacak), boş A4 kâğıtları, kalemler

Etkinlik Adı: Zaman değerlidir
Etkinliğin Amacı: Zamanını kendine göre planlamak
Etkinliğin Konusu: Zamanın planlamasının önemi
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Özenli düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Özenli Düşünme Alt Boyut Becerisi: Aktiflik

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
Ö3: Zamanın yönetiminde aktiftir

-İçerik
-Plansızlığın kendimize zararları nelerdir?
-Başka insanları bekletmeye hakkımız var mı?
-Zamanı planlamak ne demektir?
Gelen yanıtlar sonrası zaman yönetiminde aktif olmanın bizim sorumluluğumuz ile ilişkili olduğu, kimsenin zamanından çalmamız gerektiği üzerinde durulur. Buradan sorumluluk kavramına geçilir. Sorumluluğun kişinin kendine veya başkalarına yönelik yapılması gereken şeyleri yapması ve bunun sonucunda da yaptığı şeyin ortaya çıkacak sonuçlarını üstlenmesi olduğu belirtilir. Zaman konusunda sorumluluğun ise hem kendi planlamalarımız

hem de başkalarının planlaması için gerekli olduğu üzerinde durulur. Zaman bir yönüyle toplum için ortak bir nokta ve bunu değerlendirirken sadece kendimiz değil, başkalarını da göz önünde bulundurmalıyız. Sonrasında ise aşağıdaki etkinliğe geçilir.

Öğrencilere genel olarak 'Sizce insanlar zamanını tüm ömrünü düşündüğümüzde nelere harcamaktadır?' sorusu yöneltilir. Gelen cevaplar ele alındıktan sonra aşağıdaki metin öğrencilere dağıtılır;

Yapılan bir araştırma sonucuna göre Türkiye'de ortalama 70 yıl yaşayan birinin yaptığı şeylere göre zamanı harcama rakamları aşağıda verilmiştir.

Çalışma	26.3 yıl
Uyku	23.3 yıl
Ulaşım	5.8 yıl
Beslenme	5.8 yıl
İbadet	2.9 yıl
Tuvalet	2.9 yıl
Hastalık	1.5 yıl
Özel Zaman	1.5 yıl

Bu verilen bilgilerin dikkate alınması istenerek aşağıdaki sorulara yanıt vermeleri çocuklardan istenir;

-Planlı yaşamalı mıyız yoksa buna gerek yok mudur?

-Bir insan sürekli çalışarak daha etkili zamanını kullanabilir mi?

Bu konuda gelen cevaplar sonrasında öğrencilerle zamanımızın bir sınırı olduğu ve bunu özenle kullanmamız gerektiği üzerinde durulur.

Modern dünyada insan zamanı, belirli bölümlere ayırmıştır. Bunlar; iş saatleri, yatma ve kalkma saatleri, hafta sonları planları vb.'den oluşmaktadır. Ancak bu planlama kişiye zamanın kendi kontrolü dışında bir hayat yaşıyormuş algısı oluşmasına ve zamanın, kendi kendine akıp gittiği duygusu oluşmasına sebep olabilmektedir. Bu açıdan bakılırsa söylenebilir ki; zamanı saatler anlamında kontrol etmek imkânsızdır. Ancak zamanın işleyişi içerisinde insanın kendi kendini denetlemesi ve kontrol etmesi mümkündür. Zaman yönetiminin hareket noktası da burasıdır.

Bu bilgilere özet olarak öğrencilerin görüşleri sonrasında yer verildikten sonra öğrencilerin kendi zamanlarında hangi aktiviteye ortalama kaç yıl ayırdıkları sorulur. Ardından

çocuklardan bunları gerekçeleri ile açıklamaları istenir. Sonrasında öğrencilerin verdiği yanıtlar üzerinden konu toparlanarak etkinlik sonlandırılır.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 23. Etkinlik 12

Etkinlik No: 12
Sınıf: 7. sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

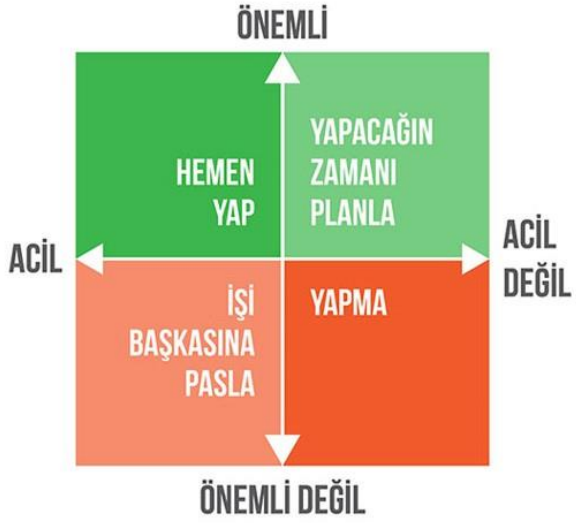
Tema: Zaman
Kavramlar: Güven
Araç-Gereçler: Metnin ve görselin yer aldığı A4 kâğıdı, boş A4 kâğıtları, kalemler

Etkinlik Adı: Zamanın kullanımı
Etkinliğin Amacı: Zaman kullanımında kolaylaştırıcıları fark etmek
Etkinliğin Konusu: Zamanın planlamasında çeşitli kolaylaştırıcılar
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Umutlu düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Umutlu Düşünme Alt Boyut Becerisi: Kolaylaştırıcılık

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
U3: Zamanın etkili kullanımında kolaylaştırıcıdır

-İçerik
Aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur;
-Zaman planmasında sorunlarla karşılaşıyor musunuz?
-Güven nedir?
-Zaman planlamasında bazı güçlüklerle karşılaştığımızda ne yapmalıyız?
-Zamanı etkili kullanmada kolaylaştırıcılar neler olabilir? soruları yöneltilir. Verilen yanıtlardan sonra insanların yaşamlarının bazı dönemlerinde, zaman kullanımına ilişkin planlama yaparken, çeşitli sorunlarla ve isteksizliklerle karşılaşabilmelerinin mümkün olduğu belirtilir. Daha önce belirlenen amaçlara bağlı kalarak motivasyonlarının sürdürülmesi gerekliliği hatırlatılır. Kendimize bu konuda güvenmemiz gerektiğinin altı

çizilir. Güvenin; umulan, beklenen şeye göre inanıp ona göre davranma olduğu beliritlerek olumsuz duygu ve düşünceleri denetim altına almada, olumsuz iç diyaloglardan kurtulmada bize gerekli olduğuna değinilir. Kendimize stres yaratacak bir baskıdan ziyade, daha rahat olmak zaman yönetiminde gereklidir. Zamanın planlanması konusunda da her şeyin bir çözümü olduğunu bilerek umudu sürdürme ve çözümde kolaylaştırıcı olunmalıdır. Kolaylaştırıcılık iç ve dış kolaylaştırıcılar olarak ikiye ayrılabilir. İç kolaylaştırıcılar kendimizi tanımak buna göre güçlü ve zayfı yönlerimizi, verimli ve verimsiz saatleri, kendimize iyi gelen durumları bilmek, üzerimize düşen görevleri yapmak, işlerimizi önem sırasına göre dizmek gibi kendimiz ile ilgili şeylerden oluşmaktadır. Dış kolaylaştırıcılar ise bizim dışımızdakilere ilişkin güven, inanç, dış motivasyona yönelik etkilerden oluşmaktadır. Bu verilen bilgiler ışığında öğrencilerden aşağıdaki durumları önem ve öncelik sırasına göre sıralamaları istenir. Burada Eisenhower Matris'inden yararlanılır. Aşağıdaki resimde görüldüğü gibi önemli-önemli değil ve acil-acil değil arasında değişen durumların öğrenciler tarafından belirlenerek hemen yap, yapacağın zamanı planla, işi başkasına pasla ve yapma seçeneklerine göre yerleştirmeleri istenir.



Öğrencilerin aşağıdaki görevleri kendi değerlendirmelerine göre sıralamaları istenir;

Tablet ile oyun oynamak

Yemek yemek

Ödevini yapmak

Odayı toplamak

Televizyon izlemek

Arkadaşlarla buluşmak
Hikâye kitabı okumak

Sıralamadan sonra öğrencilere isteyip de yapmaya zaman bulamadığımız şeylerin, yeterince istediğimizden emin olmadığımız şeyler olduğu belirtilir. ‘Şu ana kadar çok isteyip de zaman ayırmadığınız bir şey oldu mu? olduysa, neden?’, ‘Yapamamanızın sebepleri neydi?’ soruları yöneltilir.
Sonrasında ise zamandan kazanmak istiyorsak kayıplarımızdan başlayabileceğimiz vurgulanır. Burada daha önce bahsettiğimiz gibi kendimiz iyi tanıyıp neleri yapmaktan hoşlandığımız, neleri daha iyi yaptığımız gibi kişisel bilgilerimizi göz önünde bulundurmamız gerektiğine değinilir. Hedeflerimiz, güçlü ve zayıf yönlerimiz, verimli ve verimsiz saatlerimiz bizlerin zamanı etkili kullanımında kolaylaştırıcı konumdadır. Bunları göz önünde bulundurmamız gerektiği üzerinde durularak etkinlik bitirilir.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 24. Etkinlik 13

Etkinlik No: 13
Sınıf: 7.sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

Tema: Teknoloji
Kavramlar: Teknoloji, Yargı
Araç-Gereçler: Yazı tahtası, tahta kalemi

Etkinlik Adı: Teknoloji nedir?
Etkinliğin Amacı: Teknoloji üzerine yargıya varma
Etkinliğin Konusu: Teknolojinin farklı yönlerinden hareketle teknoloji tanımı
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Eleştirel düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Eleştirel Düşünme Alt Boyut Becerisi: Yargıya varıcılık

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
E4: Teknoloji konusunda yargıda bulunur

-İçerik
İlk olarak çocuklara;
-Teknoloji insan varlığı için bir zorunluluk mudur?
-Bir nesnenin teknolojik olması için hangi özellikleri olmalıdır?
-Sizce yargı nedir? soruları yöneltilir. Gelen cevaplar ile teknolojinin ne olduğu üzerinde durulur ve yargı kavramı hakkında konuşulur. Yargının, konu hakkında değerlendirme yapmak olduğu üzerinde durulur. Bunun da karşılaştırma ya da verilen pek çok bilgiyi göz önünde bulundurup ona göre bir sonuca, tanıma ulaşarak yapabileceği belirtilir.

Teknoloji hakkında yargıya varmak adına teknoloji kavramı temele alınarak "… nedir?", "…'nın … ile ilişkisi nedir?", "… olmasaydı ne olurdu?", "…ye/ya örnek verebilir misin?" soruları verilerek teknoloji konusunda öğrencilerin değerlendirmeler yapmaları sağlanır.
Teknoloji, teknik ve bilimin bir arada yer alması ile ortaya çıkmıştır. Günümüzde hayatın her alanında varlık gösteren teknolojik ürünler sayesinde yaşam oldukça kolaylaşmıştır. Böylece üretim artmış, mesafeler kısalmış, bilgi tüm dünyaya yayılma imkânına kavuşmuştur. Teknoloji olmasaydı yapacağımız şeyler biraz daha fazla zaman alırdı ve daha zor olabilirdi. Kullanılan akıllı telefonlar, uçaklar, internet, uydular vb. hepsi teknolojiye örnek gösterilebilir.
Ardından öğrencilerin de soru üretmesi için 'Tahtaya yazma' tekniğinden yararlanılır. Her öğrencinin sorusu, soranın adı da yanına eklenerek tahtaya yazılır. Tekrara izin vermeden 5-10 soru yazıldıktan sonra oylamaya geçilir. Her öğrenci bir oy verebilir. Niçin o soruya oy verdiği sorulur. Oylar soruların yanına yazılır. En çok oy alan sorudan tartışma başlar. Gönüllü olarak cevap vermek isteyen kişi ile tartışma başlar.

Soru örneklerinden bazıları aşağıdaki gibidir;
-Teknolojinin insan ile ilişkisi nedir?
-Biz mi teknolojiyi kontrol ediyoruz, yoksa teknoloji mi bizi kontrol ediyor?
-Teknoloji yapıcı mıdır? Yıkıcı mıdır?

Teknoloji insan tarafından kendi yaşamını kolaylaştırmak için kullanılan bir araçtır. İnsanlar için büyük bir kolaylık sağlasa da yaşamımızda kullanım düzeyini korumak oldukça önemlidir. Bu aracı kontrollü kullanmak gerekmektedir. Gerek sadece bizim kendi yaşamamızda gerekse tüm dünya olarak teknolojinin kullanımında düzenlemeler yapılmalıdır. Kendi kullanımımızda teknolojiyi bilinçli kullanmalıyız. Bilinçsiz kullanırsanız büyük zararları olabiliyor. Örneğin; teknolojinin aşırı kullanımı ile gelen denetimsiz, sınırsız ve amaçsız kullanımı kontrolü kaybetmemize sebep olabilmektedir. Benzer şekilde bizim dışımızdaki büyük teknolojik işlerde de kontrollü olunmalıdır. Çünkü Çernobil'de meydana gelen teknolojik bir sorun, dünyanın pek çok yerine zarar verebilmektedir. Bir yönüyle teknoloji bizim kontrolümüzde ancak yapılan hatalarla kontrol dışı şeylere sebep olunarak büyük zararlar doğurabilmektedir. Bunun gibi konuyu çeşitli yönleri ile ele alan örnekler değerlendirilerek etkinlik sonlandırılır.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 25. Etkinlik 14

Etkinlik No: 14
Sınıf: 7. sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

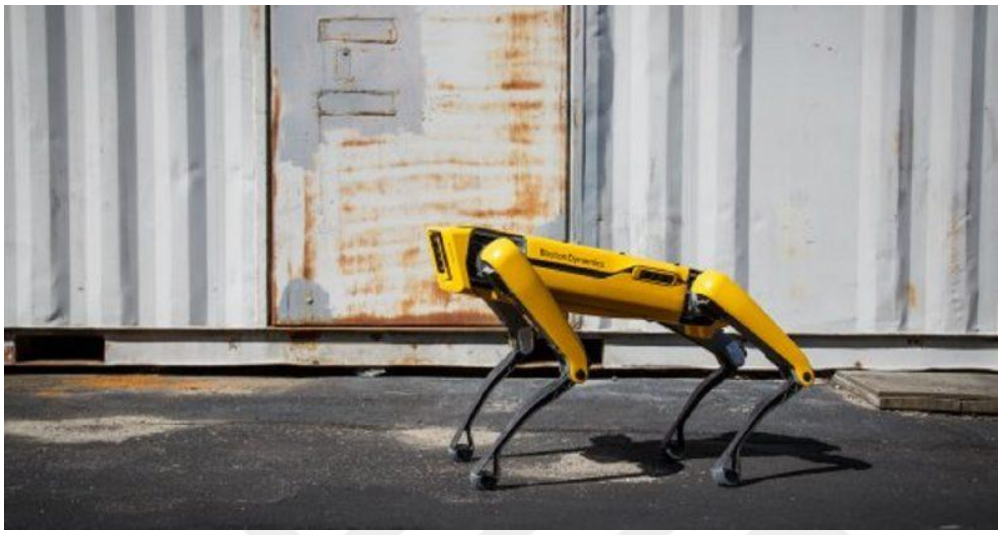
Tema: Teknoloji
Kavramlar: Yarar
Araç-Gereçler: Haberin yer aldığı metin ve görselin A4 kâğıt çıktısı (öğrenci sayısı kadar çoğaltılarak), boş A4 kâğıtları, kalemler

Etkinlik Adı: Robot köpek
Etkinliğin Amacı: Teknolojinin yararları üzerine fikir üretme
Etkinliğin Konusu: Teknoloji üzerine yararlı fikirler
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Yaratıcı düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Yaratıcı Düşünme Alt Boyut Becerisi: Yarar sağlayıcılık

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
Y4: Teknoloji konusunda yararlı fikirler üretir

-İçerik
-Yarar ne demektir?
-Teknoloji hangi problemlerimizi çözer? sorusu yöneltilir. Gelen cevap sonrası yararın elde edeceğimiz faydalı sonuçlar olarak tanımlanabileceği belirtilir. Yaratıcılıkta fikir üretirken görüşlerimizin mevcut bir problemi çözmesi beklenir. Böylece bu bize yarar sağlar. Yaratıcılıkta yarar sağlamak oldukça önemlidir. İki ayaklı insanların olduğu yerde üç ayaklı bir pantolon üretmek yarar da sağlamayacak ve uygun da olmayacaktır. Teknoloji de bir nevi

bizim problemlerimizi çözerek yarar sağlamalıdır. Gelişen robotik icatlar ve teknolojik gelişmeler ile birlikte ortaya çıkan çeşitli sorunlarımız bu sayede çözülebilmektedir.
Gelen cevaplar konuşulduktan sonra aşağıdaki görsel ve onunla ilişkili haber öğrencilere dağıtılır.



Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan robot şirketi Boston Dynamics bir süredir gelişmiş özelliklere sahip robotlarını ticari amaçlı olarak kullanmanın planlarını yapıyor. Bu şirket tarafından "Spotmini" adını verdiği robot köpeğin seri üretimine başlanacağı ve yıl sonuna kadar satışa sunulacağı açıklandı.
Bu robot köpek 84 santimetre boyunda, 30 kilogram ağırlığında ve 90 dakikalık çalışma gücüne sahip. Yüksek otonom (kendinden) hareket kabiliyetinin yanı sıra sensörleri sayesinde nesneleri algılayabilme ve bu nesneleri toplayabilme becerisine sahip.

Bu metinden hareketle aşağıdaki sorular öğrencilerle tartışılır;
-Spotmini'yi normal bir köpekten ayıran özellikler nelerdir?
-Spotmini ile hangi problemler çözülebilir?
-Teknolojinin bize sağladığı yararlar nelerdir?
-Teknolojinin zararları nelerdir?
-Teknoloji insanlığın yararı için nasıl kullanılabilir?
-İnsan sağlığına faydalı bir şey icat etmeniz gerekseydi ne icat ederdiniz?

Gelen yanıtlar sonrasında teknolojinin bizlere sağladığı yararlar özetlenir. Bu yararların aynı zamanda yenilik de barındırdığı belirtilir. Şimdi için hiç hayal edilemeyecek durumlar, daha sonra ortaya çıkabilmektedir. Yaratıcılığımız aracılığıyla şimdiden buna ilişkin fikirler

üretmek gerekmektedir. Ürettiğimiz fikirler amacımız doğrultusunda şekillenmeli ve probleme göre de uygun çözümler sunmalıdır. Son olarak tüm etkilin toparlanarak özetlenir.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 26. Etkinlik 15

Etkinlik No: 15
Sınıf: 7. sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

Tema: Teknoloji
Kavramlar: Önem
Araç-Gereçler: Metnin yer aldığı A4 kâğıdı çıktısı (öğrenci sayısı kadar çoğaltılacak), boş A4 kâğıdı, kalemler

Etkinlik Adı: Uzay çöplüğü
Etkinliğin Amacı: Teknoloji üzerine başkalarının görüşlerine değer verir
Etkinliğin Konusu: Teknolojik gelişmeler ışığında uzay çöplüğü
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Özenli düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Özenli Düşünme Alt Boyut Becerisi: Takdir edicilik (Kadirşinaslık)

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
Ö4: Teknoloji üzerine başkalarının görüşlerine değer verir

-İçerik
-Uzaydaki çöplerin dünyaya bir zararı var mıdır?
-Farklı insanların görüşlerine önem vermek gerekli midir?
Bu sorulara öğrencilerden genel yanıtlar alındıktan sonra sadece çevremizin özenli bir şekilde korunması değil de hiç gitmediğimiz bir yeri bile özenli korumamız ve buna yönelik olarak gerekli özeni göstermemiz gerektiği konusuna değinilir. Çünkü orada yapılan bir kirliliğin ilerde başka sonuçları olabilir. Ayrıca başkalarının görüşlerine de önem verilmesi gerektiği üzerinde durularak farklı düşüncelerin konuya farklı bakışlar kazandırdığı, bizlerin

düşüncelerine zenginlik kattığına değinilir. Karşımızdaki kişinin görüşleri yanlış bile olsa onun görüşlerini saygı ile dinlemek oldukça önemlidir. Onların görüşlerine saygılı olmamız gerektiğine değinilerek başkalarının fikirlerine katılmadığımız durumlar da bile onların söyleyeceklerini bitene kadar bölmememiz gerektiğine değinilir.

Sonrasında aşağıdaki metin öğrencilere okunur;

İnsanoğlu ilk defa 1957 yılında uzaya bir görev düzenlemiştir. Bu görev sırasında ilk kez uzaya materyaller çıkarılmaya başlandı. Roketler, uydular, keşif araçları gibi uzaya çıkartılan binlerce materyal her geçen gün artış göstermektedir. Her teknolojik materyalde olduğu gibi bunların da bir kullanım ömrü bulunmakla birlikte planlanan süreden daha erken bozulma olasılığı ile de karşı karşıya kalınmaktadır. Bu olumsuz durumlara zaman zaman çeşitli önlemler alınarak engel olunmaya çalışılsa da sonuç olarak uzayın teknolojik enkaz haline gelmesi ile sonuçlanmaktadır. NASA'nın açıkladığı verilere göre şu anda Dünya'nın çevresinde çapı 1 santimetre ile 10 metre arasında 500.000'den fazla uzay çöpü vardır. Ayrıca bu çöpler oldukları yerde kalmayarak Dünya'nın çevresinde dönmelerini sürdürmektedirler. Mevcut 500.000 çöpten ise 21.000 tanesinin üst düzey tehlike barındırdığı söylenmektedir. Çünkü uzay çöplerinin ortalama hızları saatte 28.000 kilometreye kadar çıkmaktadır. Yani yaklaşık olarak saniyede 7.000-8000 metre civarı bir hıza denk gelmektedir ki bu hız dünyadaki en güçlü tankın top mermisinin hızından bile birkaç kat daha yüksek düzeydedir. Kısacası bu kadar küçük veya büyük parçalar, yüksek hızla hareket ettiklerinde bir tank mermisinden daha büyük bir hasar verebilecek duruma gelmektedir.

Öğrencilerden yukarıdaki metinden hareketle aşağıdaki soruları yanıtlamaları istenir;

-'Teknoloji araç mıdır yoksa amaç mıdır' sözünden ne anlıyorsunuz?

-Teknolojiyi özenli kullanmak ne demektir?

-Teknolojiyi özensiz kullanılmak nasıl mümkündür?

Gelen görüşler sonrası teknolojinin insanlar adına özenli bir şekilde kullanılması gerekliliği üzerinde durulur.

Teknolojinin amaç değil, araç olduğunu ve asıl amacın da insanlığın mutluluğu, doğanın devamlılığı olduğundan bahsedilir. İnsan, canlı ve doğa ön planda olduğunda teknoloji daha geri plandadır. Teknolojiyi sadece işimizi kolaylaştıracak, hızlı yapmamızı sağlayacak bir araçtır. İnsanlara özen gösterirken onların görüşlerine da saygılı olmamız gerekmektedir. Düşüncelerini dinlemeli ve gereken önem verilmelidir. Farklı görüşler duymak yanlış bir şey olmayıp konuya farklı bakışlarla katkı sunabilir. Başkalarının görüşlerinden hoşunuza

gidenleri de yeri geldiğinde takdir etmek gerekmektedir. Bunu yaparken de görüşlerinin neresinden hoşlanıldığını belirtmek gerekmektedir.

-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

EK 27. Etkinlik 16

Etkinlik No: 16
Sınıf: 7. sınıf
Hedef Kitle ve Yaş Grubu: 13 yaş
Etkinlik Katılımcı Sayısı: 13
Etkinlik Yeri: 7-C
Etkinliğin Süresi: 40dk.+40dk.

Tema: Teknoloji
Kavramlar: Umut
Araç-Gereçler: Metnin A4 kâğıda çoğaltılması (Öğrenci sayısı kadar), Minder

Etkinlik Adı: Yapay zekâ
Etkinliğin Amacı: Teknolojik gelişmeler ışığında meydana gelen sorunların insanlık adına çözüme kavuşturmak
Etkinliğin Konusu: Teknolojik gelişmeler ve insanlık
Etkinliğin Yöneldiği Düşünme Becerileri: Umutlu düşünme
Etkinliğin Yöneldiği Umutlu Düşünme Alt Boyut Becerisi: Eyleyicilik

Etkinlik Yönergesi:
-Etkinlik Kazanımları
U4: Teknolojiyi insanlık adına kullanma konusunda çaba gösterir

-İçerik
-Umut sizce nedir?
-Teknolojide gelinen nokta sizi üzüyor mu yoksa mutlu mu ediyor? Açıklar mısınız?
-Teknolojinin her türlüsü insanlık için midir? soruları yöneltilir. Gelen cevaplar sonrası aşağıdaki görüşler ile bağlantılı olarak öğrencilerin verdiği cevaplar ilişkilendirilir.
Umut, gerçekleştirmek istediğimiz şeylere ulaşmak için yollar olduğuna inanmak ve bu yolları kullanmak için çaba göstermektir. Teknolojide her ne kadar insanlar için tehlikeli gelişmeler olsa da, teknolojinin insanlık için kullanımına yönelik bizlerin bir şeyler yapma isteğini sürdürmesi gerekmektedir.

Ardından aşağıdaki iki yapay zekâ örneği öğrencilerle paylaşılır;
2016 yılında yapay zekâ ile ilk kez bir film fragmanı hazırladı. Ünlü bir bilgisayar firmasının "Watson" isimli süper bilgisayarı, "Morgan" adlı gerilim filminin fragmanını 24 saatte insan elinden çıkmış gibi montajlandı.
Yine 2016 yılında yapay zekâyla Kaliforniyalı olduğu söylenen sanal bir karakter oluşturuldu. "Lil Miquela" adı ile ünlenen karakter, gerçekten ayırt edilmesi zor olan görselleri ile birlikte sosyal medyada ve reklamlarda karşımıza çıkmaya başladı. 2018 yılında ise bu karakter üzerinden "Not Mine" ve "Over You" adlı tek parçalık şarkılar, yine yapay zekâ aracılığıyla oluşturulup satışa çıkarıldı.

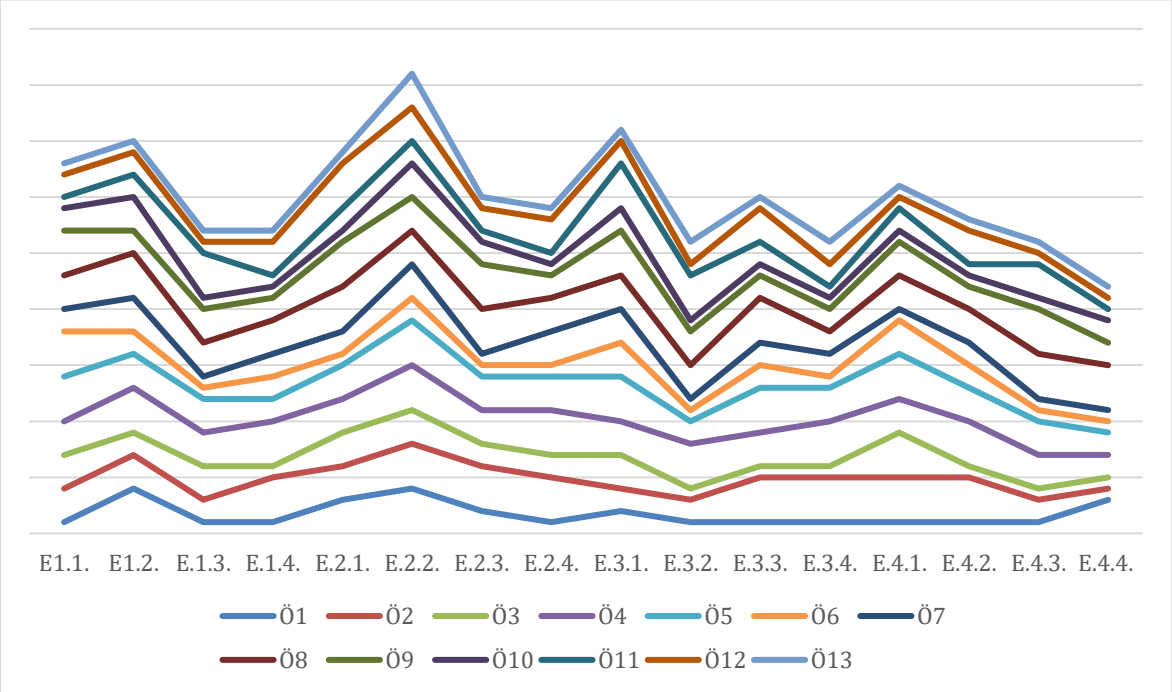
Paylaşılan parçanın ardından öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir;
-Lil Miquela gerçek midir?
-Yapay zekâ insanların işini elinden alır mı?
-Teknoloji bu noktada kalmalı mı yoksa daha gelişmeli mi?
-Teknolojideki son gelişmelere baktığınızda insanlık için hala umut var mı?
-Teknolojinin bilinçli kullanımı ne demek? Nasıl kullanılabilir
-Teknolojinin insanlık için eyleme geçmesi nasıl olabilir?/ Ülkeler ve şirketler olarak teknolojinin kullanımında neler yapılmalıdır?
-Bizler bu süreçte sıradan bir vatandaş olarak neler yapabiliriz? Ya da neler yapmalıyız?

Teknoloji aslında insanlık için üretilen bir şey olmakla birlikte, bunun insanlık için kullanımına yönelik atılacak adımların yine biz insanlar tarafından belirlendiği üzerinde durulur. Teknoloji insanlık için faydalı şeyler barındırabileceği gibi içerisinde risk de barındırmaktadır. Buna rağmen atılacak adımlarda geleceği tehlikeye atacak uygulamaların önüne geçilmelidir. Bu da belli bir çabayı gerektirmektedir.

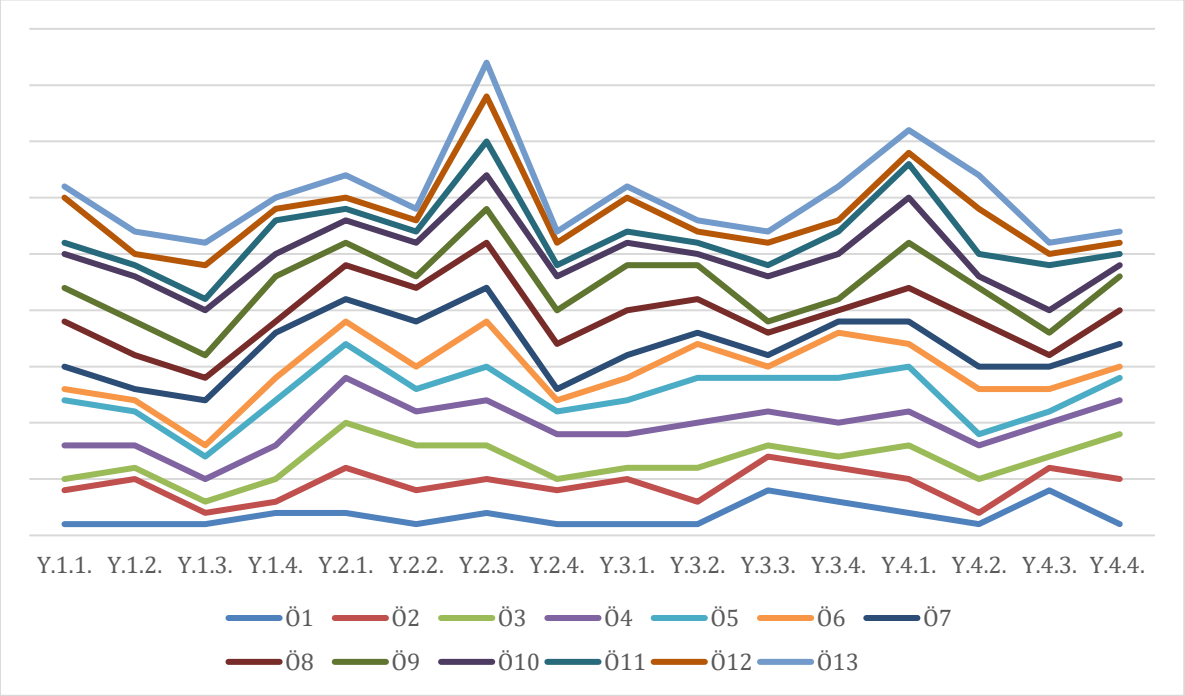
-Değerlendirme

Dersten sonra yaklaşık 10 dakika bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılır. Alınan video kayıtlarından dereceli puanlama anahtarı her bir öğrenci için doldurulur. Video kayıtları ile elde edilen gözlem transkriptleri içerik analizi ile analiz edilir. Odak grup görüşme soruları, öğrencilerin tuttuğu günlükler ve araştırmacının o etkinlik için tuttuğu günlük birlikte değerlendirilir.

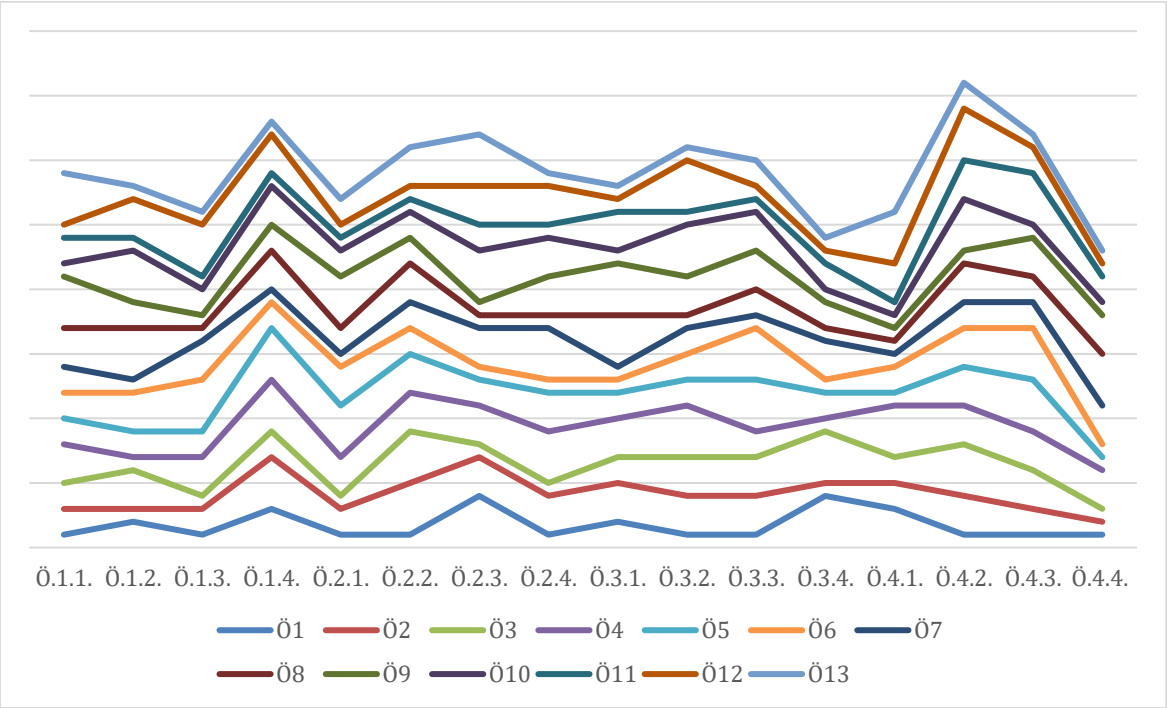
EK 28. Eleştirel Düşünme İçin Öğrencilerin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanlarının Dağılım Grafiği



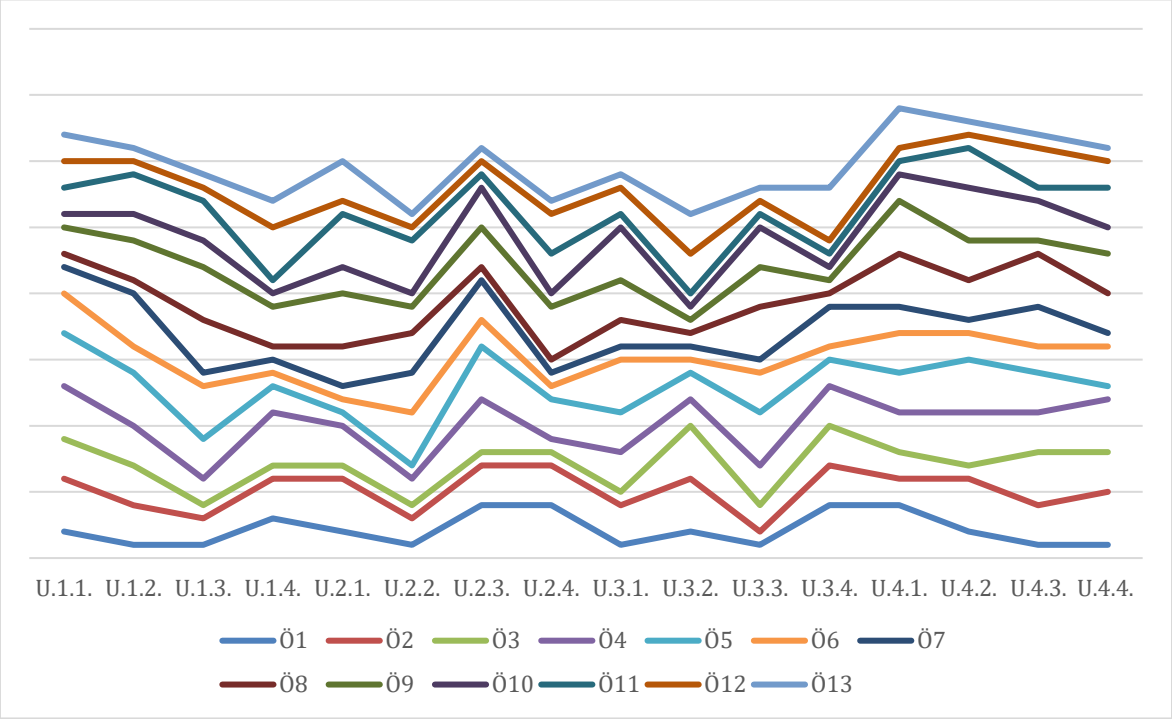
EK 29. Yaratıcı Düşünme İçin Öğrencilerin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanlarının Dağılım Grafiği



EK 30. Özenli Düşünme İçin Öğrencilerin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanlarının Dağılım Grafiği



EK 31. Umutlu Düşünme İçin Öğrencilerin Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanlarının Dağılım Grafiği



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...